



ORGANIZADORES
YNES DA SILVA FÉLIX
DEVANILDO BRAZ DA SILVA
JOSÉ PAULO GUTIERREZ

educação em
**DIREITOS
HUMANOS**
contribuições para sua efetivação

ORGANIZADORES

YNES DA SILVA FÉLIX
DEVANILDO BRAZ DA SILVA
JOSÉ PAULO GUTIERREZ

e d u c a ç ã o e m

**DIREITOS
HUMANOS**

contribuições para sua efetivação



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Deliberação N° 21, DE 18 DE JUNHO DE 2020

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Marcelo Fernandes Pereira

Naivo Franco de Almeida Jr

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Ruy Caetano Correa Filho

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Divisão da Editora UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Educação em direitos humanos: contribuições para sua efetivação. [recurso eletrônico] / Ynes da Silva Félix, Devanildo Braz da Silva, José Paulo Gutierrez, organizadores. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020.
1 arquivo 1.544 kb

Formato: digital

ISBN 978-65-86943-11-5

1. Direitos humanos – Brasil . 2. Direito à educação. 3. Direitos humanos – estudo e ensino. I. Félix, Ynes da Silva. II. Silva, Devanildo Braz da. III. Gutierrez, José Paulo.

CDD (23) 370.115

Elaborada pela Bibliotecária Lilian Aguilar Teixeira CRB 1/2448

ORGANIZADORES

YNES DA SILVA FÉLIX
DEVANILDO BRAZ DA SILVA
JOSÉ PAULO GUTIERREZ

educação em
**DIREITOS
HUMANOS**
contribuições para sua efetivação

Campo Grande - MS
2020

© dos autores:

Ana Paula Martins Amaral

Andréa Flores

Andréia Laura de Moura Cristaldo

Anna Theresa Santos de Arruda

Antonio Hilário Aguilera Urquiza

Catarina Andrés Caram Guimarães

Cássio Francisco Machado Neto

Gisele Melo Sanches

Giselle Marques de Araújo

Irene Maria da Silva

Joselia Aparecida Pires Vicente

Lia Câmara Figueiredo Pedreira

Lívia Gaigher Bosio Campello

Luciani Coimbra de Carvalho

Natália Adrião Freitas da Silva Previtera

Patrícia Martinez Almeida

Samanta Felisberto Teixeira

Taylor Fuchs Cardoso dos Santos

Valnice Aparecida Gazola

Viviane Jesus de Souza

Wellington Oliveira de Souza Costa

Ynes da Silva Félix

1ª edição: 2020

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica

é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos
para esta edição



Divisão da Editora UFMS - DIEDU/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: diedu.agecom@ufms.br

Editora associada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN: 978-65-86943-11-5

Versão digital: junho de 2020

PREFÁCIO

Meus agradecimentos aos Coordenadores deste livro pela honrosa incumbência do presente Prefácio.

Entretanto, também me dirijo a todas e todos leitoras e leitores que, como eu, tiverem oportunidade e interesse de apreciar os doze capítulos, na verdade doze estudos desta publicação. Todos desenvolvidos a partir de análises bibliográfico-documentais e uns também se valendo de breves trabalhos de campo para captação de dados primários e análises documentais das instituições abrangidas nos respectivos estudos. E, no que se refere a macroapreciação por análise do conjunto desses estudos, dois direcionamentos lógicos chamam à atenção, o da diversidade dos concernentes universos de referência e o da convergência dos básicos focos documentais de suas abordagens temáticas, como explicitados a seguir.

No que respeita à diversidade ou pluralidade dos universos de abrangência dos doze estudos, quatro focam instituições educacionais, mas de graus e abrangências territoriais diferentes, pois, o primeiro se voltou para a Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura da UFMS, o segundo focou a importância de inserção da temática sobre a violência doméstico-familiar contra a mulher nos projetos político-pedagógicos escolares de todo o Estado de Mato Grosso do Sul, o terceiro se dedicou ao estudo da laicidade educacional nos projetos político-pedagógicos de cinco escolas estaduais de Educação Básica do Município de Dourados-MS e o sexto ressaltou a geral importância da Antropologia Cultural na Educação Superior em Direitos Humanos. Nos demais (oito ao todo), os universos de referência se diversificam e delimitam pelas próprias tipologias das respectivas clientelas destinatárias da Educação em Direitos Humanos, especificadas ou subentendidas nos correspondentes títulos.

E a razão desses plurais universos de abrangência vem explicitada na Apresentação dos Organizadores desta publicação. Trata-se de uma coletânea de estudos, dentre os requeridos para conclusão de Curso de Especialização, em que a única exigência de eixo comum foi a da explícita conexão com o núcleo temático do próprio Curso, o mesmo **“Educação Em Direitos Humanos: Contribuições Para Sua Efetivação”** que intitula o presente livro. Isso quer dizer que os concernentes focos de abordagens, assim como as demais dimensões programáticas e operacionais de cada estudo restaram à liberdade das respectivas duplas de autores, o que explica a aludida variedade de universos.

Aliás, essa questão também se relaciona à anteriormente mencionada convergência dos básicos focos documentais de suas abordagens temáticas. Ou seja, o exigido eixo de abordagem comum para todos os estudos também abrangeu duas áreas temáticas, a da Educação enquanto todo maior e a da Educação em Direitos Humanos, como uma de suas dimensões constitutivas para efeito da especialização em pauta. Portanto, em função disto e da liberdade de variação temática pelas duplas de autores, a recorrência de análises documentais recaiu, praticamente em todos os estudos, sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Plano Nacional de Educação-PNE, Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul-PEE-MS, assim como em correlatos documentos e referências bibliográficas estaduais, do Município de Dourados-MS e outras de interesse mais generalizado.

Todavia, essa constante recorrência tem seu viés enriquecedor. Primeiro, em função da específica correlação com cada temática abordada. Segundo, para se ter ideia de como as duplas de autores interpretam as recorrências mais convergentes. Ou seja, as performances tanto de congruências quanto de possíveis incongruências no âmbito dessas interpretações poderão constituir-se fontes de subsídios para discussões e melhor

entendimento, por exemplo, sobre o que de fato são Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, transversalidade no processo de Educação em Direitos Humanos, e assim por diante, já que, até mesmo no bojo dos próprios estudos, inclusive esses temas estratégicos continuam na berlinda de permanente discussão.

Afinal, a maneira ou as maneiras como esses autores se manifestam em relação principalmente a Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos já são de *BEM INICIADOS* no contexto dessas correlacionadas temáticas, até por conta das parcerias autorais de ex-alunos e docentes do próprio Curso de Especialização já concluído. Por isso, performances de abordagens no sentido de lógicas tanto autoconsolidadas quanto fornecedoras de brechas para questionamentos já se tornam merecedoras de especial atenção.

Então, e nestes contraídos limites de um Prefácio, destaco e passo a brevemente considerar as três questões que mais me suscitaram interesse pela leitura dos doze estudos. E o faço a partir de minha formação e atuação profissional em Filosofia e sobretudo Educação, como também na condição de sempre aprendiz nas searas conceituais e operacionais dos Direitos Humanos.

A PRIMEIRA QUESTÃO é de fundo para as demais e se refere à forma de focar as correlações dos Direitos Humanos com a própria *ESSENCIALIDADE* da existência humana. Isto é, tudo no universo se configura de duas dinâmicas formas existenciais, a das *MANEIRAS DE SER*, concernentes às bases essenciais ou ontológicas de todos e cada ser, e a das *MANEIRAS DE SE MANIFESTAR* (ou *MODUS OPERANDI*, segundo o tradicional jargão), pelas quais todos e cada ser se externam e *dinamizam* ou *operam fenomenologicamente*, inclusive em termos de pensamento, ação, reação e relacionamentos. E, sem dúvida, não há como o corpo doutrinário dos Direitos Humanos escapar dessa dinâmica duplicidade.

Então, pela lógica também o corpo doutrinário dos Direitos Humanos se compõe de tentáculos que o vinculam tanto à *essencialidade* da própria existência humana quanto também às maneiras de ser das dimensões societárias em que fenomenologicamente as vidas se desabroçam e encontram adequados ou inadequados meios de prosseguimento nos cursos de suas existências. Por exemplo, ao longo da evolução humana, não foram as sociedades -nem boas e nem ruins- que escolheram cores de peles, anômalas formações de seres humanos e assemelhados.

Em termos históricos, esses fatores vieram no decorrer da própria evolução bio-sócio-genética e, uma vez vingados porque não destruídos por *anticorpos* naturais, se incluíram e incluem na normalidade dos direitos da digna existência de toda a espécie humana. Não foram, pois, as sociedades e seus organismos societários que começaram a criar ou ainda criam tais direitos. Para efeito da vivência fenomenológica, eles apenas deram início aos desvelamentos ou explicitações dos latentes direitos já embutidos no âmago das existências, inclusive aqueles que concernem a fatores de carências e desvios de naturais normalidades. E não é por mero acaso que o próprio título do principal documento atualmente referente a esses direitos se inicia pela expressão “DECLARAÇÃO UNIVERSAL [...]”.

No entanto, e por outro lado, também as sociedades são fontes de geração desses direitos, mas sobretudo pelo caminho inverso. Ou seja, na contramão do aperfeiçoamento e ampliação de seus reconhecimento e concretização, sempre mais e mais também os deterioram e agravam por injustiças multiplicadoras de pobreza, preconceito, insegurança, insanidade, poluição, destruição ambiental e tudo que atenta contra a dignidade e a própria vida, tanto humana quanto geral planeta afora. Outro viés societário que muito contribui para a emersão de Direitos Humanos, também decorrente das mencionadas injustiças, é o dos *ASSISTENCIALISMOS* (e não verdadeiras ASSISTÊNCIAS MOTRIZES DA EMANCIPAÇÃO PESSOAL-COMUNITÁRIA) alimentadores e, portanto, per-

petuadores de cultura da pobreza. Há mais de duas décadas trabalho com essa problemática no contexto de Desenvolvimento Comunitário-Local Endógeno-Emancipatório (cf. livro *Cultura de Sub/Desenvolvimento e Desenvolvimento Local* - Sobral-CE : Edições UVA 2005, p. 18; 75-78).

E assim pondero, em razão de observar, tanto pelos estudos lidos quanto por outros meios (inclusive congressos internacionais), que o corpo doutrinário dos Direitos Humanos me parece bem conectado com as *MANEIRAS DE SE MANIFESTAR* da vida humana, porém, bastante alheio às suas próprias *essencialidades* ou *MANEIRAS DE SER*. Que pelo menos tais observações sirvam de provocação para debates e estudos, da mesma forma que as próximas duas outras ponderações, a seguir sumariadas.

A SEGUNDA QUESTÃO se refere à funcionalidade da chamada *TRANSVERSALIDADE* principalmente no contexto das instituições educacionais, sobretudo de Educação Superior. Nada contra quaisquer modalidades de explícitos e velados tratos dos Direitos Humanos também em quaisquer instituições educacionais. Todavia, há que se cuidar afim de que nomenclaturas como essa não se tornem apenas retóricos artifícios para se contornar ou eximir a intrínseca vinculação da razão de ser dessas próprias instituições com explícitos e implícitos reconhecimento, formação e implementação das hétero e autoculturas de conhecimento, implementação e vivenciamento dos Direitos Humanos.

É da *essencialidade* de todas as instituições societárias, as educacionais em especial, que os Direitos Humanos, além de *ouvidos*, também sejam ininterruptamente *tateados*, *olfatados*, *visualizados* e *degustados* por tudo o que acontece em todos os momentos de todas e cada instituição. Portanto, não se circunscrevem apenas a tratos por suas funcionalidades de ensino, pesquisa e extensão e respectivamente raríssimas interdisciplinaridades.

Aliás, nos Tópicos 8 e 9 do livro *A Pesquisa na Vida e na Universidade* (Ed. UFMS, 3ª ed., 2009), considero a instituição universitária como,

ao mesmo tempo, *maternidade de conhecimento e laboratório de formação da sociedade*, o que pode ajudar na sequência desta discussão.

A TERCEIRA QUESTÃO consiste em pitada de fermento no debate a respeito da *LAICIDADE DO ESTADO*, estendida aos ensino e educação escolar da alçada pública brasileira ou até mesmo de outros países. Em termos de Brasil, à primeira vista parece fácil e atraente a abordagem dessa polêmica, dado o fato de que o catolicismo primeiro e posteriormente outros desdobramentos do cristianismo foram *apropriados* como formas e reais instrumentos da bárbara colonização europeia sobretudo latino-americana.

Mas, numa visão de conjunto, o problema da conexão entre religião e vida societária não é tão simples assim, se, por exemplo, considerarmos que, de acordo com o Censo 2010 do IBGE, só naquela época o Brasil contava com 305 etnias indígenas, falando 274 línguas diferentes. Ora, se a *LAICIDADE* for universalizada no território nacional, ter-se-á que investir na *desaculturação* de todas essas etnias (como aliás já vem acontecendo) e se cometerá o mesmo erro da antiga colonização europeia, inclusive no que concerne a Direitos Humanos, visto que no caso indígena religião é fundamental pivô de organização, dinamização e controle societário.

Por outra, se consideramos, por um lado, que há *formas explícitas e veladas de religião*, pela existência de dogmatismos e proselitismos em todos os domínios e de toda ordem, até mesmo no mundo científico (e a elevação do Positivismo Científico de Augusto Comte a status de religião é exemplo disto), bem como, por outro, que é totalmente incongruente pensar em educação esterilizada de ideologia: como ensinar e sobretudo educar sem proselitizar ou até impor verdadeiros credos personalizados, institucionalizados e impregnados nas próprias dinâmicas programático-operacionais de planos, programas, projetos, dirigentes e docentes de cada escola ou IES?

De minha parte há testemunhos pessoais nesse sentido, mas ficam para outra ocasião. Entretanto, acho que um dos caminhos contra dogmatismos e proselitismos de toda espécie, e em todas as instituições educacionais, é o de que as mesmas e todos que nelas militam também invistam, sem trégua e em todos os domínios de atuação, na *FORMAÇÃO DE SERES HUMANOS PENSANTES*, pois, “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Até há cerca de um século, formação universitária no Brasil era coisa só de elite e até de perpetuação de poder e dominação. Das últimas décadas do séc. XX para cá, quase todas as lideranças societárias passam por educação universitária e, lá de cima de seus comandos legislativos, judiciários e executivos, consciente ou inconscientemente, bem como explícita ou implicitamente, reproduzem o que de bom ou ruim lhes tenha sido impregnado ao longo de suas etapas de Educação Básica e Superior.

Então, a formação sobretudo universitária ou superior de *SERES HUMANOS – HOMENS E MULHERES – PENSANTES* (e não apenas do *HOMO FABER*, *homem artífice*, segundo Bergson) é também intrínseca parte da essencialidade dessas instituições, nos termos de abordagem da PRIMEIRA QUESTÃO e pelo fato, referido na SEGUNDA, de que as IES são tanto *maternidades de conhecimento* quanto também *laboratórios de formação da sociedade*.

Ou seja, no geral nossa atual sociedade já reflete, de alguma forma, o que foram principalmente suas universidades e faculdades formadoras de ontem, e assim sucessivamente doravante continuará sendo. Então, que se despertem e desde já comecem a investir na melhoria da sucessão de nossas futuras performances societárias, sem posturas exclusivamente defensivas ou na passiva espera de que o inverso lhes caia de cima para baixo.

Ainda, minhas felicitações aos Coordenadores deste livro e à Editora UFMS por viabilizarem a presente publicação. Afinal, a rela-

ção de novos autores com o mercado editorial é praticamente idêntica à do círculo vicioso que bloqueia a entrada de jovens no mercado de trabalho: dificuldade de ingresso por falta de experiência e dificuldade de experiência por falta de ingresso. Por isso, entendo que as Editoras universitárias cumprem excelente papel inclusive no que concerne ao desbloqueio desse vicioso círculo.

Então, e a todos e todas, muito sucesso.

VICENTE FIDELES DE AVILA

APRESENTAÇÃO

A educação em direitos humanos assume papel fundamental na promoção e defesa dos direitos humanos, sobretudo por levar ao público os elementos basilares na disseminação e respeito a esse importante direito universal. Assim, considerando que são recorrentes os casos de violação desses direitos, nas mais variadas formas, educar em (ou educar para) enfrentar e/ou prevenir as possíveis violações certamente tem capacidade de contribuir com a diminuição, quiçá erradicação, das violações.

Assim, é papel da sociedade contribuir com essa educação, principalmente por meio de estudos e pesquisas que visem formar os cidadãos, bem como difundir o conhecimento gerado. Nesse sentido, a oferta do curso de especialização em Educação em Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (*SECADI/MEC*), foi um mecanismo importante para a disseminação do conhecimento dessa temática.

A principal base para a oferta do curso foi o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O curso de especialização em Educação em Direitos Humanos teve como objetivos contribuir em vários campos, dentro e fora da Universidade, como, por exemplo: formação de educadores; organização de eventos e debates; fortalecendo a articulação e o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos; e, também, suprimindo a necessidade permanente de ações efetivas em favor da defesa, conscientização e educação dos Direitos Humanos no âmbito da Educação Superior.

Finalizadas as atividades do curso, o qual certificou cento e vinte especialistas, entendemos que o rico material produzido, tanto pelos professores quanto pelos alunos seria de grande interesse e relevância para

a comunidade em geral. Assim, organizamos dois livros: este, intitulado “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA SUA EFETIVAÇÃO”, reúne os artigos selecionados dentre os Trabalhos de Conclusão do Curso; e outro, intitulado “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS”, reúne os textos produzidos como material de apoio às disciplinas.

Entendemos que a presente publicação, sem pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, enriquece e engrandece a cultura da educação em direitos humanos, auxiliando na formação e na difusão do conhecimento em torno dos direitos humanos.

Esperamos que os conteúdos tratados no livro sirvam para todos aqueles que atuam na área dos direitos humanos e também aos demais interessados, para que efetivamente tenhamos a difusão da temática ora discutida, contribuindo, assim, com a educação em (e para os) direitos humanos.

Os organizadores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMS

Gisele Melo Sanches e Ynes da Silva Félix 18

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO NOS PROJETOS
POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA TEMÁTICA
SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR
CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS DO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL

Valnice Aparecida Gazola e Patricia Martinez Almeida..... 44

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS
E A EDUCAÇÃO LAICA: APONTAMENTOS
CONSIDERANDO OS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE DOURADOS/MS

Lia Câmara Figueiredo Pedreira
e Andréia Laura de Moura Cristaldo 91

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS NA RESSOCIALIZAÇÃO
DE ADOLESCENTES INFRATORES

Catarina Andrés Caram Guimarães e Andréa Flores 126

CAPÍTULO 5

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS APLICADO
AOS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA
PÚBLICA FRENTE À LEI 13.060/14

Cássio Francisco Machado Neto 158

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DA ANTROPOLOGIA
CULTURAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
EM DIREITOS HUMANOS

Anna Theresa Santos de Arruda

e Antonio Hilário Aguilera Urquiza 187

CAPÍTULO 7

JUVENTUDE E FRONTEIRA: EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS E A IMPLANTAÇÃO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE
NO TERRITÓRIO DE FRONTEIRA

Taylor Fuchs Cardoso dos Santos

e Ynes da Silva Félix 208

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
INSERIDA NO PROJETO BOLSA FAMÍLIA
PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO
SOCIAL DAS CRIANÇAS E
ADOLESCENTES ENVOLVIDOS

Irene Maria da Silva

e Luciani Coimbra de Carvalho 241

CAPÍTULO 9

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DOS
PLANOS NACIONAL EM EDUCAÇÃO
E EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Viviane Jesus de Souza

e Samanta Felisberto Teixeira 253

CAPÍTULO 10

MENINAS/MULHERES, GÊNERO
E A ESCOLA: COMO E PARA QUE
A MULHER EDUCA E É EDUCADA

Joselia Aparecida Pires Vicente

e Giselle Marques de Araújo 275

CAPÍTULO 11

DESAFIOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO:
TRANSEXUAIS E NOME SOCIAL

Welington Oliveira de Souza dos Anjos Costa

e Livia Gaigher Bosio Campello 297

CAPÍTULO 12

MECANISMOS DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS ADEQUADOS PARA
A IMPLEMENTAÇÃO DA PREVENÇÃO,
DA PUNIÇÃO E DA ERRADICAÇÃO DA
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER:

DAS CAMPANHAS/DOS PROGRAMAS
DE CONSCIENTIZAÇÃO E DA CRIAÇÃO
DA CASA DA MULHER BRASILEIRA

Natália Adrião Freitas da Silva Previtera

e Ana Paula Martins Amaral 317

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMS

Gisele Melo Sanches

Ynes da Silva Félix

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar [...]”.
(NELSON MANDELA).

1. INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos tornou-se uma política pública no Brasil com a implantação do 1º Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNDH-1 –, em 1996, após recomendação das Nações Unidas na Conferência Mundial de Direitos Humanos ocorrida em Viena, em 1993. Atualmente, vigora o 3º Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNDH-3 –, instituído em 2009, por meio do Decreto nº 7.037/2009.

O PNDH-3 apresenta, por meio de eixos orientadores e suas respectivas diretrizes, os objetivos estratégicos e ações programáticas para a implementação de uma política de Estado para os Direitos Humanos.

Como resultado de uma das ações programáticas da diretriz número 19 (dezenove) do PNDH-3, foi editada em 30 de maio de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH –, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

As DNEDH estabelecem que as universidades devem inserir a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos de seus cursos de graduação, como conteúdo obrigatório nas licenciaturas.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – é uma instituição pública, cuja política institucional é norteadada pela participação democrática, pela tolerância e compreensão, pelo respeito à natureza e a preservação do meio-ambiente, e pela dignidade, igualdade e liberdade de todas as pessoas, conforme descrito no seu Plano de Desenvolvimento Institucional - 2015/2019 (UFMS, 2015). Portanto, suas ações pedagógicas deverão ser direcionadas para que a formação de seus acadêmicos e, principalmente, daqueles que se tornarão professores, os transformem em instrumentos para uma cultura de paz e de valorização da dignidade da pessoa humana. Caso contrário, a Universidade estaria entregando à sociedade apenas transmissores de conteúdos, sem qualquer transformação na vida de seus alunos, a exemplo do que questiona Padilha (2008), acerca da formação política e social dos docentes:

[...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não luta por eles, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a lutar pode conhecer o sabor da luta ou da possível vitória? Ou como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que pareça, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam lutar e defender os seus direitos civis, sociais e políticos? [...] (PADILHA, 2008, p. 27).

Nesse contexto, sentimos a necessidade de investigar se a UFMS cumpre o estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pois um dos instrumentos mais importantes no combate às violações dos direitos humanos se dá por meio da educação, particularmente da educação em e para os direitos humanos.

Mais especificamente, foi investigado se, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFMS, estão sendo respeitados os procedimentos contidos nas DNEDH, no que tange à inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo do curso, seja essa inserção de forma transversal ou como uma disciplina específica.

Para tanto, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos 46 (quarenta e seis) cursos de Licenciatura, na modalidade presencial, abrangidos os cursos das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, ofertados pela UFMS em 9 (nove) cidades de Mato Grosso do Sul. Os dados foram coletados a partir da consulta das Resoluções do Conselho de Ensino de Graduação que aprovaram os Projetos Pedagógicos dos cursos, que são publicadas no Boletim de Serviço da UFMS, e acessíveis no endereço eletrônico <https://bse.ufms.br/>, de consulta pública a qualquer cidadão.

A análise fundamentou-se no exame das Estruturas Curriculares inseridas nesses Projetos Pedagógicos, buscando primeiramente identificar se havia disciplinas cuja nomenclatura remetia a temas de Direitos Humanos, ou que possuísse essa nomenclatura especificamente. Ainda, analisamos as ementas de cada disciplina da estrutura, a fim de se identificar se continham temas que remetiam aos Direitos Humanos.

Foram estabelecidos como “temas de Direitos Humanos”, para fins desta pesquisa, assuntos que estivessem relacionados com o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade e de opção política) e solidariedade entre povos e nações.

Antes de expormos os resultados obtidos nesta pesquisa, apresentaremos uma breve explanação sobre a Educação em Direitos Humanos, seus marcos legais e, posteriormente as sugestões para a realidade encontrada.

2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos estão associados a um sistema de valores que permitem ao ser humano construir sua vida em dignidade, liberdade e igualdade.

Segundo Rabenhorst

O que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (RABENHORST, 2008, p. 5).

Após as atrocidades e massacres cometidos contra a humanidade decorrentes de duas guerras mundiais, holocausto e estados totalitários, a “humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da história, o valor supremo da dignidade humana” (COMPARATO, 2008, p. 56). Foi nesse cenário que a comunidade internacional se organizou e elencou os direitos considerados essenciais ao ser humano e à preservação da vida e proclamou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A DUDH é composta por 30 artigos e em seu preâmbulo concebe a dignidade humana, a igualdade e a inalienabilidade de direitos como princípios para a liberdade, a justiça e a paz no mundo. Na primeira parte, em que são identificados os direitos políticos e liberdades civis (artigos 1º ao 22), encontramos o direito à vida e à integridade física, a proibição da tortura, da escravatura e de discriminação racial, o direito de propriedade, o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, o direito à liberdade de opinião e de expressão e à liberdade de reunião

entre outros. Já na segunda parte (artigos 23 a 27), que trata dos direitos econômicos, sociais e culturais, estão relacionados o direito à segurança social, o direito ao trabalho, o direito à livre escolha da profissão, e por último, o direito à educação.

Mas não basta apenas a positivação dos Direitos Humano, é necessária uma efetivação desses direitos e da proteção das pessoas, e uma das formas para se alcançar o respeito e a proteção dos Direitos Humanos é por meio da educação. Warat (2003, p. 57), também corrobora dessa ideia ao declarar que “[...] sem educação não se realizam os direitos humanos [...]”.

Nesse sentido, podemos conceber a educação como um ato de esperança para um mundo de paz, de liberdade e de respeito à família humana ou, ainda, como um instrumento para a construção de uma nova sociedade inclusiva na qual todos possam “ter o direito de ter direitos” (ARENDT, apud LAFER, 1997, p. 58).

Portanto, infere-se que, se a educação é um dos meios para se atingir mudanças sociais, é por meio da Educação em Direitos Humanos que a proteção e o exercício desses direitos poderão ser alcançados.

Carbonari (2008) conceitua que:

[...] educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Neste sentido, a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). [...] (CARBONARI, 2008, p. 140).

Para Benevides (2007, p. 1), a Educação em Direitos Humanos deve ir além da instrução e transmissão de conhecimentos, deve, sobretudo, ser compreendida como um elemento fundamental para inculcação

de valores éticos, humanos e sociais. Isso permitirá, como bem explana Tavares (2007), a formação de um sujeito autônomo, que reage frente às injustiças sociais, reconhecendo os direitos dos demais.

Benevides (2007), também apresenta uma definição mais completa de Educação em Direito Humanos, ao afirmar que,

[...] é a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2007, p. 309-310).

A ONU, por meio da sua Agência para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – também apresentou sua contribuição para a definição de Educação em Direitos Humanos, no Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – 1º Etapa, como:

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2006, p. 1).

Magendzo (1999), sintetiza o sentido último:

La educación en derechos humanos es considerada un componente importante de los procesos de modernización de la educación. Como se indicara con anterioridad los derechos humanos han sido incluido legalmente al curriculum de casi todos los países. Además, con carácter transversal, los derechos humanos se han incorporados a la educación formal junto con otros temas como el medio ambiente, multiculturalidad, orientación sexual, salud, educación para el consumo etc. en la perspectiva de la formación ciudadana, la formación para la vida y la formación para la vida democrática. De esta manera se ha vinculado a la educación en derechos humanos con una serie de valores como el respeto a la vida, la libertad; la justicia; la solidaridad; la honestidad; la convivencia pacífica; la responsabilidad ciudadanía etc. (MAGENDZO, 1999, p. 5).

O Instituto Inter-Americano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, em 1999, desenvolveu, sob a coordenação do Professor Abraham Magendzo, um balanço crítico da Educação em Direitos Humanos na América Latina. Foi indicado um pesquisador de cada país (Argentina, Chile, Perú, Brasil, Colômbia, Guatemala e México) para que este realizasse um estudo de caso no seu respectivo contexto (caráter nacional). Posteriormente esses estudos foram socializados entre todos os pesquisadores, que acordaram na importância de se reforçar três dimensões da Educação em Direitos Humanos: a formação de sujeitos de direitos, o empoderamento de atores sociais que historicamente tiveram pouca participação na sociedade e o “educar para o nunca mais” (resgate da memória histórica e rompimento da cultura do silêncio e da impunidade) (CANDAU, 2007, p. 402 a 404).

Logo, a Educação em Direitos Humanos é essencial para que os Direitos Humanos sejam respeitados e efetivados, principalmente na sociedade brasileira, em que há inúmeros grupos sociais minoritários, discriminados e marginalizados, grande parte da população tem pouca

consciência de que é sujeito de direitos e ainda apresenta um histórico de regime autoritário, torturas e impunidades.

3. DESCRIÇÃO SUCINTA DO MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) tratou do direito à educação no art. XXVI, ao precisar no inciso I, que “todo homem tem direito à educação”, e que tal educação deverá ser orientada no “sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” e também deverá “promover a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”.

Posteriormente, em 1960, na 11ª Sessão da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi adotada a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, ratificada no Brasil em 1968, por meio do Decreto nº 63.223, na qual o país novamente acorda que a educação

[...] deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações. Todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz; (artigo V, alínea a)

O Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966; e ratificado no Brasil, em 6 de julho de 1992, ao reconhecer o direito de toda pessoa à educação, admite que a educação deverá:

[...] capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (artigo 13, parágrafo 1).

Outro marco legal internacional que reconhece a importância da educação e que discorre mais claramente sobre a importância de se educar em Direitos Humanos foi a Conferência e Programa de Ação de Viena (Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos), que enfatizou a importância de serem incluídas as questões de Direitos Humanos nos programas de educação e invocou os Estados para que o fizessem (parágrafo 33).

Foi a partir desse “apelo” das Nações Unidas que a Educação em Direitos Humanos foi instituída como uma política pública no Brasil, com a Implantação do 1º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, que previa na ação nº 183 a criação e o fortalecimento de programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas e nas universidades, por meio da criação de uma disciplina sobre direitos humanos ou por meio de temas transversais nas disciplinas curriculares.

Atualmente, está em vigência a 3ª versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), aprovado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que traz em seu eixo orientador nº 5 (Educação e Cultura em Direitos Humanos) a efetivação de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos e também o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nas instituições de ensino superior. Para tanto, traz como objetivos estratégicos a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de ensino superior.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, editado em 2007, ao tratar da Educação Superior, propõe que, no ensino, a Educação em Direitos Humanos seja incluída nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, por meio de disciplinas obrigatórias, optativas ou de forma transversal no currículo, assentindo que

[...] as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica. [...].

As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (PNEDH, p. 37-38).

Em 2012, a UNESCO e o Alto Comissariado da ONU anunciaram a “Segunda Fase (2010-2014)”, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que reuniu metas e estratégias voltadas à Educação em Direitos Humanos na educação superior, conferindo às universidades a responsabilidade social de

[...] formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural. (PMEDH – 2ª FASE, Estratégia 21).

Por fim, a Educação em Direitos Humanos ganha um novo contorno, mais atual e mais executável, com a edição das Diretrizes Nacio-

nais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 01 de 30 de maio de 2012), estabelecendo regras a serem seguidas por todos os sistemas de ensino. Dentre essas regras destacamos:

[...] Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. [...]

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. [...]

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo

componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. [...]

Por conseguinte, após a compreensão dos conceitos e importância da Educação em Direitos Humanos, seus referenciais legais e o papel das instituições de ensino, é possível compreender a necessidade do cumprimento da Resolução CNE/CP nº 1/2012, pela UFMS, contemplando temas de Direitos Humanos nos projetos pedagógicos de seus cursos destinados à formação de professores, objeto desta pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

4.1. DADOS GERAIS

Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos 46 cursos de Licenciatura na modalidade presencial, ofertado pela UFMS em todos os seus campi, situados nas cidades de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Foram estudadas as Estruturas Curriculares inseridas no Projeto Pedagógico de cada Curso, que vigoram desde 2014 até meados de 2016. Pretendeu-se identificar, primeiramente, se existia alguma disciplina específica com a nomenclatura “Direitos Humanos” ou que em sua nomenclatura estivesse contido algum dos temas de Direitos Humanos previamente definidos. No segundo momento, foram analisadas as ementas de todas as disciplinas do currículo, buscando verificar se contemplavam os temas de Direitos Humanos previamente definidos.

Foram estabelecidos, para fins de identificação de temas de Direitos Humanos, nas estruturas curriculares dos cursos pesquisados, conteúdos que fizessem referência ao respeito, à tolerância, à promoção e valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional,

territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade e de opção política) e a solidariedade entre povos e nações.

Desse exame, chegou-se ao Quadro 1, que apresenta a relação de todos os cursos de Licenciatura da UFMS, organizados conforme cidade de oferta, identificando quais disciplinas atendem às DNEDH e em qual modalidade (se obrigatória ou optativa), e a forma como foi contemplado o tema de Direitos Humanos (disciplina específica ou conteúdo da ementa).

Quadro 1 - Cursos de Graduação da UFMS pesquisados com relação as disciplinas que contemplam o assunto Direitos Humanos no ano de 2016

CURSO	ATO APROVAÇÃO	DISCIPLINA	Tipo Disciplina
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CCBS/ CAMPO GRANDE			
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Res. Coeg nº 483/2014	Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
		Educação Especial	Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CCHS/ CAMPO GRANDE			
ARTES VISUAIS	Res. Coeg nº 193/2014	Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
		Educação Especial	Obrigatória
EDUCAÇÃO FÍSICA	Res. Coeg nº 695/2014	Educação das Relações Étnico-raciais	Obrigatória
		Educação Especial	Obrigatória
FILOSOFIA	Res. Coeg nº 220/2014	Educação das Relações Étnico-raciais	Obrigatória
		Educação das Relações Étnico-raciais	Obrigatória
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 608/2014	Educação Especial	Obrigatória
		Prática de Ensino em História I	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/ ESPANHOL	Res. Coeg nº 672/2014	Estudos de Gênero	Optativa
		Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	Res. Coeg nº 649/2014	Educação Especial	Obrigatória
		Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	Res. Coeg nº 327/2014	Ciências do Ambiente	Optativa
		Contextualização Filosófica, Histórica, Social, Política e Econômica do Campo Brasileiro	Obrigatória
		Diferenças Culturais e Identidades	Obrigatória
MUSICA - HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO MUSICAL	Res. Coeg nº 428/2013	Memória e Patrimônio	Obrigatória
		Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
		Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 203/2014	Educação e Antropologia	Obrigatória
		Educação Especial	Obrigatória
		Educação, Cidadania e Direitos Humanos	Obrigatória
		Educação, Sexualidade e Gênero	Obrigatória
		Fundamentos da Educação e Diversidade	Obrigatória
		Fundamentos da Educação Inclusiva	Obrigatória
Cultura Brasileira	Optativa		
		Educação e Espiritualidade	Optativa

CURSO	ATO APROVAÇÃO	DISCIPLINA	Tipo Disciplina
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: INFI/ CAMPO GRANDE			
FÍSICA	Res. Coeg nº 633/2014	Ciências do Ambiente Educação das Relações Étnico-Raciais	Optativa Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: INMA/ CAMPO GRANDE			
MATEMÁTICA	Res. Coeg nº 634/2014	Educação das Relações Étnico-raciais Educação Especial	Obrigatória Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: INQUI/ CAMPO GRANDE			
QUÍMICA	Res. Coeg nº 114/2015	Educação Especial Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPAQ/ AQUIDAUANA			
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Res. Coeg nº 328/2014	Ciências do Ambiente Educação Ambiental	Obrigatória Optativa
GEOGRAFIA	Res. Coeg nº 650/2014	História da África e Cultura Afro-brasileira	Obrigatória
HSTÓRIA	Res. Coeg nº 312/214	Corpo & Sexualidade, Educação & Equidade de Gênero	Optativa
LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL	Res. Coeg nº 544/2014	História e Cultura Afro-Brasileira	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	Res. Coeg nº 615/2014	História e Cultura Afro-Brasileira	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/ LITERATURA	Res. Coeg nº 487/2014	História e Cultura Afro-Brasileira	Obrigatória
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	Res. Coeg nº 742/2014	Cultura e Identidade	Obrigatória
MATEMÁTICA	Res. Coeg nº 366/2014		
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 706/2014	Estudos de Gênero na Educação	Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPCX/ COXIM			
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 112/2014	Prática de Ensino em História VI História da Saúde e da Sexualidade História das Mulheres e Relações de Gênero	Obrigatória Optativa Optativa
LETRAS - PORTUGUÊS	Res. Coeg nº 389/2014	História da África e Cultura Afro-brasileira Educação Ambiental	Obrigatória Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPNV/ NAVIRAÍ			
CIÊNCIAS SOCIAIS	Res. Coeg nº 674/2014	Estudos Afro-Brasileiros e Étnico-Raciais Direitos Humanos: História e Evolução Gênero e Sexualidades Relações de Gênero e Educação	Obrigatória Optativa Optativa Optativa
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 707/2014	Educação, Inclusão e Diversidade Educação e Sexualidade Educação Especial Orientação Sexual	Obrigatória Obrigatória Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPNA/ NOVA ANDRADINA			
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 541/2014	História e Cultura Afro-Brasileira Educação Especial População, Família e Gênero	Obrigatória Obrigatória Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPAR/ PARANAÍBA			
MATEMÁTICA	Res. Coeg nº 84/2015		
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: PONTA PORÃ – CPPP			
MATEMÁTICA	Res. Coeg nº 606/2014	Estudos Afro-Brasileiros e Étnico-Raciais	Optativa

CURSO	ATO APROVAÇÃO	DISCIPLINA	Tipo Disciplina
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 63/2014	Estudos Afro-brasileiros e Étnicos Raciais Estudos de Gênero na Educação Educação e Cultura	Optativa Optativa Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPAN/ CORUMBÁ			
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Res. Coeg nº 646/2014	Educação Ambiental Educação das Relações Étnico-Raciais	Optativa Optativa
EDUCAÇÃO FÍSICA	Res. Corg nº 209/2014	Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Física Escolar	Optativa
GEOGRAFIA	Res. Coeg nº 605/2014	Direito Ambiental	Optativa
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 632/2014	Educação das Relações Étnico-raciais	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL	Res. Coeg nº 675/2014	Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	Res. Coeg nº 676/2014	Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
MATEMÁTICA	Res. Coeg nº 368/2014	Educação das Relações Étnico-raciais Educação Ambiental	Optativa Optativa
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 662/2014	Educação, Direitos Humanos e Sociais Educação e Diversidade Educação, Interculturalidade e Fronteira Introdução à Educação Especial	Optativa Optativa Optativa Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPTL/ TRÊS LAGOAS			
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Res. Coeg nº 651/2014	Educação Especial e Práticas Inclusivas História da África e Cultura Afro-Brasileira	Obrigatória Obrigatória
GEOGRAFIA	Res. Coeg nº 650/2014	História, religiões e Religiosidades	Optativa
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 367/2014		
MATEMÁTICA	Res. Coeg nº 340/2014		
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 363/2014	Educação Especial e práticas inclusivas Teoria e Prática em Diversidade Étnico-racial	Obrigatória Obrigatória
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 363/2014	Aspectos legais dos direitos das crianças e dos adolescentes Educação, cidadania e Direitos humanos Educação, Diversidade e Práticas Pedagógicas	Optativa Optativa Optativa
LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL	Res. Coeg nº 613/2014	Educação das Relações Étnico-raciais	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	Res. Coeg nº 616/2014	Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória
LETRAS PORTUGUÊS/ LITERATURA	Res. Coeg nº 678/2014	Educação das Relações Étnico-Raciais	Obrigatória

CCBS: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. CCHS: Centro de Ciências Humanas e Sociais. INFI: Instituto de Física. INMA: Instituto de Matemática. INQUI: Instituto de Química. CPAQ: Câmpus de Aquidauana. CPCX: Câmpus de Coxim. CPNV: Câmpus de Naviraí. CPNA: Câmpus de Nova Andradina. CPAR: Câmpus de Paranaíba. CPAN: Câmpus do Pantanal. CPTI: Câmpus de Três Lagoas. Fonte: Boletim de Serviço da UFMS (<https://bse.ufms.br/>) de 2014 a 2016. Observação: Em alguns cursos deixou-se de incluir alguma(s) disciplina(s), que embora pudessem sugerir que seriam abordados temas de Direitos Humanos, não foi(ram) localizada(s) no Projeto Pedagógico do Curso sua(s) ementa(s).

Da análise preliminar dos dados coletados, identificamos que muitos cursos trazem em sua estrutura curricular disciplinas ou ementas que tratam dos Direitos Humanos. Foram encontradas muitas disciplinas que tratam das questões étnico-raciais, do direito ambiental e da inclusão de pessoas com deficiência, porém, apesar de estarem inseridas nos temas de Direitos Humanos pesquisados, possuem uma normativa própria para a sua inserção nos currículos dos cursos de graduação.

Assim, por força das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 1/2004 e nº 2/2012, que institui diretrizes curriculares para a inserção da Educação Especial, da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Ambiental, respectivamente, nos currículos dos cursos de licenciatura, as disciplinas que tratam exclusivamente desses temas foram desconsideradas para uma análise mais acurada da situação.

Foram identificados, também, que três cursos de Licenciatura em Matemática, um ofertado na cidade de Aquidauana, outro na cidade de Paranaíba e o último na cidade de Três Lagoas, não possuem, em seu currículo, disciplinas (obrigatórias e optativas) ou ementas de disciplinas, que fazem menção aos temas de Direitos Humanos delimitadas neste trabalho. Não contemplam, também, disciplinas referentes às relações étnico-raciais, meio-ambiente ou educação especial.

4.2. SEGUNDA ANÁLISE, APÓS EXCLUSÃO DAS DISCIPLINAS INSERIDAS POR FORÇA DE OUTRAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Após a exclusão das disciplinas que abordavam os temas de Educação Especial, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, chegou-se ao Quadro 2:

Quadro 2 - Cursos com Disciplinas contemplando Direitos Humanos

CURSO	ATO APROVAÇÃO	DISCIPLINA	Tipo Disciplina
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CCHS/ CAMPO GRANDE			
HISTÓRIA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	Res. Coeg nº 632/2014	Prática de Ensino em História I	Obrigatória
		Estudos de Gênero	Optativa
	Res. Coeg nº 327/2014	Contextualização Filosófica, Histórica, Social, Política e Econômica do Campo Brasileiro	Obrigatória
		Diferenças Culturais e Identidades	Obrigatória
		Memória e Patrimônio	Obrigatória
		Educação e Antropologia	Obrigatória
		Educação, Cidadania e Direitos Humanos	Obrigatória
		Educação, Sexualidade e Gênero	Obrigatória
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 203/2014	Fundamentos da Educação e Diversidade	Obrigatória
		Fundamentos da Educação Inclusiva	Obrigatória
		Cultura Brasileira	Optativa
		Educação e Espiritualidade	Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPAQ/ AQUIDAUANA			
HSTÓRIA	Res. Coeg nº 312/214	Corpo & Sexualidade, Educação & Equidade de Gênero	Optativa
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	Res. Coeg nº 742/2014	Cultura e Identidade	Obrigatória
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 706/2014	Estudos de Gênero na Educação	Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPCX/ COXIM			
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 112/2014	Prática de Ensino em História VI	Obrigatória
		História da Saúde e da Sexualidade	Optativa
		História das Mulheres e Relações de Gênero	Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPNV/ NAVIRAÍ			
CIÊNCIAS SOCIAIS	Res. Coeg nº 674/2014	Direitos Humanos: História e Evolução	Optativa
		Gênero e Sexualidades	Optativa
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 707/2014	Relações de Gênero e Educação	Optativa
		Educação, Inclusão e Diversidade	Obrigatória
		Educação e Sexualidade	Obrigatória
		Orientação Sexual	Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPNA/ NOVA ANDRADINA			
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 541/2014	Educação Especial	Obrigatória
		População, Família e Gênero	Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPPP/ PONTA PORÃ			
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 63/2014	Estudos de Gênero na Educação	Optativa
		Educação e Cultura	Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPAN/ CORUMBÁ			
EDUCAÇÃO FÍSICA	Res. Corg nº 209/2014	Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Física Escolar	Optativa
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 662/2014	Educação, Direitos Humanos e Sociais	Optativa
		Educação e Diversidade	Optativa
		Educação, Interculturalidade e Fronteira	Optativa
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPTL/ TRÊS LAGOAS			
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 367/2014	História, religiões e Religiosidades	Optativa
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 363/2014	Educação Especial e práticas inclusivas	Obrigatória
		Teoria e Prática em Diversidade Étnico-racial	Obrigatória

Averiguou-se que, dos 46 cursos de graduação da UFMS, apenas 15 apresentaram, em seus currículos, seja diretamente ou transversalmente, conteúdos referentes aos Direitos Humanos.

Do Quadro 2, é possível identificar que, nas estruturas dos cursos, constam disciplinas de caráter obrigatório e de caráter optativo. As disciplinas obrigatórias são aquelas cuja aprovação é condição necessária para a conclusão do curso, já as disciplinas optativas compõem a parte diversificada do currículo, em que é obrigatório ao aluno cursar um percentual de carga horária (e não determinada disciplina), sendo facultado ao aluno a escolhas das disciplinas que melhor lhe convém.

Nesse sentido, os cursos que possuem disciplinas que tratam de questões de Direitos Humanos apenas no rol de disciplinas optativas não atendem às DNEDH, pois não é possível afirmar que os egressos desses cursos receberam a formação nessa área. Ademais, quando a referida Diretriz estabelece que a Educação em Direitos Humanos deve ser um componente curricular obrigatório nos cursos destinados à formação de professores, a exigência é para que o conteúdo esteja previsto na parte das disciplinas obrigatórias da estrutura curricular do curso.

Portanto, afastaremos da nossa análise os cursos que contemplam Direitos Humanos apenas no rol de disciplinas optativas.

4.3. TERCEIRA ANÁLISE, APÓS EXCLUSÃO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS COM TEMAS DE DIREITOS HUMANOS

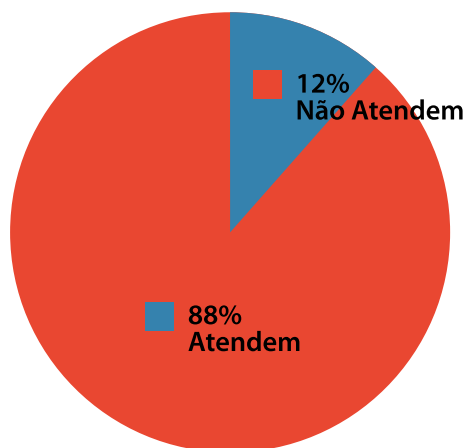
CURSO	ATO APROVAÇÃO	DISCIPLINA	Tipo Disciplina
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CCHS/ CAMPO GRANDE			
HISTÓRIA	Res. Coeg nº 632/2014	Prática de Ensino em História I	Obrigatória
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	Res. Coeg nº 327/2014	Contextualização Filosófica, Histórica, Social, Política e Econômica do Campo Brasileiro	Obrigatória
		Diferenças Culturais e Identidades	Obrigatória
		Memória e Patrimônio	Obrigatória
		Educação e Antropologia	Obrigatória
		Educação, Cidadania e Direitos Humanos	Obrigatória
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 203/2014	Educação, Sexualidade e Gênero	Obrigatória
		Fundamentos da Educação e Diversidade	Obrigatória
		Fundamentos da Educação Inclusiva	Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPAQ/ AQUIDAUANA			
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	Res. Coeg nº 742/2014	Cultura e Identidade	Obrigatória
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 706/2014	Estudos de Gênero na Educação	Obrigatória
UNIDADE ADMINISTRATIVA/LOCAL DE OFERTA: CPNV/ NAVIRAÍ			
PEDAGOGIA	Res. Coeg nº 707/2014	Educação, Inclusão e Diversidade	Obrigatória
		Educação e Sexualidade	Obrigatória

Por fim, restaram apenas 6 (seis) cursos de formação de professores da UFMS, que cumprem ao disposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Dois desses cursos são cursos de formação específica, para atendimento a um segmento minoritário da sociedade, que em sua concepção já possuem um viés para a área de Direitos Humanos, os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo, que visam formar educadores para atuação nas escolas indígenas e nas escolas do campo respectivamente.

Observamos, também, além do curso de História ofertado em Campo Grande, que apenas três cursos de Pedagogia da UFMS cumprem as DNEDH, ofertados nas cidades de Campo Grande, Aquidauana e Naviraí.

Resumidamente, a UFMS não atende às Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, na oferta dos cursos de licenciatura, pois, dos 46 cursos por ela oferecidos, apenas 6 (seis) deles possuem um currículo voltado para a formação em Direitos Humanos. O gráfico abaixo elucida melhor esse resultado:

**Gráfico 1 - Cumprimento das DNEDH
pelas Licenciaturas da UFMS**



5. CONCLUSÃO

Como vimos, a Educação em Direitos Humanos constitui-se em um compromisso firmado pelo Brasil por meio dos tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos. Isso significa que o País tem o dever de implantar políticas públicas e mecanismos para a sua consecução. Observamos, que no campo do direito positivo, o Brasil tem editado normas e instituído programas com diretrizes e metas a serem cumpridas por seus órgãos governamentais, competindo aos órgãos vinculados ao governo federal a implantação dessas ações.

As universidades, principalmente as públicas, devem formar cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz e com democracia, objetivo esse que poderá ser alcançado por meio da disseminação da Educação em Direitos Humanos, por isso, a necessidade da inclusão nos projetos pedagógicos de conteúdos que versem sobre os Direitos Humanos.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, na modalidade presencial, ofertados pela UFMS, foi possível perceber que os temas de Direitos Humanos se encontram em alguns cursos, porém, esse número representa um percentual de 12% apenas. Ou seja, bem abaixo do que se espera de uma instituição pública de ensino superior.

Constatamos também, que 9 (nove) cursos de Licenciatura apresentaram disciplinas relacionadas aos Direitos Humanos apenas no rol de optativas. Tal dado sugere uma tentativa e atendimento às DNEDH, porém, a relação de disciplinas optativas que tratam de temas relacionados aos Direitos Humanos não atende às DNEDH, que exige as disciplinas como componente curricular obrigatório na estrutura dos cursos de Licenciaturas.

Por conseguinte, é necessário que a UFMS adote medidas visando à revisão de seus currículos e proponha ações para que a Educação em Direitos Humanos esteja presente em seus cursos, como preconiza a positivação dos Direitos Humanos ratificadas pelo Brasil.

Reconhecemos que a luta pelos Direitos Humanos é árdua e que mesmo dentro de uma instituição de ensino superior é necessário sensibilizar seus agentes para a implantação de uma cultura de Educação em Direitos Humanos.

Acreditamos que, apesar de os resultados apresentados estarem aquém do esperado, a UFMS tem desenvolvidos ações direcionadas à implementação dos Direitos Humanos nos currículos de seus cursos como, por exemplo, a edição Resolução nº 106, de 4 de março de 2016, do Conselho de Ensino de Graduação – Coeg, que aprovou orientações gerais para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação, impondo a obrigatoriedade de atendimentos às normatizações referentes às questões étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Outro exemplo é a publicação da Instrução de Serviço nº 64, de

21 de junho de 2016, emitida pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação constituindo um Grupo de Trabalho para apresentar sugestões para a inserção de temáticas ligadas aos Direitos Humanos nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.

Concluímos, portanto, que a UFMS está construindo, pouco a pouco, a institucionalização de uma cultura de Educação em Direitos Humanos, contudo, é primordial, ações imediatas e concretas para a consolidação dos temas de Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das licenciaturas, visto que, além das exigências das DNEDH, em julho de 2015 o Conselho Nacional de Educação editou uma nova Diretriz Curricular para os cursos destinados à formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), impondo às instituições de ensino superior que nos currículos desses cursos existam conteúdos específicos que garantam a formação em Direitos Humanos, estabelecendo um prazo de 2 (dois) anos para que todos os cursos se adaptem às novas regras.

Por conseguinte caso a UFMS não consiga adequar os projetos pedagógicos dos seus cursos de licenciatura, particularmente, em relação à inclusão de temas de Direitos Humanos. Como consequência, além do descumprimento das normativas, poderão ser suspensas as autorizações, reconhecimentos ou renovações de reconhecimento de seus cursos concedidas pelo Ministério da Educação, pois a inclusão de conteúdos de Direitos Humanos nos Currículos dos cursos compõe um dos indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES. Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Programa Ética e Cidadania. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992. **Promulga o Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 21 de dezembro de 1996. **Institui o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 63.223, de 06 de setembro de 1968. **Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf. Acesso em: 16 de ago. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de ago. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al) (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. - rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2008.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8995/10547>. Acesso em: 16 ago. 2016.

MAGENDZO K. Abraham. **La educación en derechos humanos en américa latina: Una mirada de fin de siglo.** Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.** Unesco, 1960. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos.** Viena, jul. de 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de Ação:** Programa Mundial Para a Educação em Direitos Humanos – 1ª Etapa. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de Ação do Programa Mundial Para a Educação em Direitos Humanos – 1ª Fase.** Brasília: Unesco, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de Ação do Programa Mundial Para a Educação em Direitos Humanos (2º Fase).** Brasília: Unesco, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos Sob a Ótica dos Ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 23-35, jul. / dez. 2008. Disponível em: http://dhnet.org.br/educar/textos/padilha_edh_otica_paulo_freire.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (et al.) (Orgs.). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 13 - 21.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.) (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.487-503.

UFMS. Instrução de Serviço nº 64, de 21 de junho de 2016. **Constitui Grupo de Trabalho para apresentar sugestões para inserção de temáticas ligadas aos Direitos Humanos nos Projetos Pedagógicos de Cursos dos Cursos de Graduação da UFMS**. Disponível em: <https://bse.ufms.br/>. Acesso em: 16 ago. 2016.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Campo Grande: UFMS, 2015. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/PDI_realinhado_final.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

UFMS. Resolução nº 106, de 4 de março de 2016. **Aprovar as Orientações Gerais para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação**. Conselho de Ensino de Graduação. Disponível em: <https://bse.ufms.br/>. Acesso em: 16 ago. 2016.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (et al.)(Orgs.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Brasília: Editora Síntese, 2003. p. 57 - 60.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA TEMÁTICA SOBRE A VIOÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Valnice Aparecida Gazola
Patricia Martinez Almeida

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, uma das grandes questões acerca dos direitos humanos, apesar dos avanços no plano normativo internacional e nacional, diz respeito aos casos de violência e assassinatos de mulheres, ocupando o 5º lugar no *ranking* mundial. E o Estado de Mato Grosso do Sul está em 9º posição, dentre as unidades federadas do Brasil, consoante dados estatísticos do Mapa da Violência 2015.

O fundamento para a violência sofrida pela mulher é cultural, todavia, é uma afronta aos direitos humanos que consagram o direito à liberdade, à igualdade e à solidariedade.

Em razão dos índices elevados de violência e assassinatos de mulheres, no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, justifica-se a necessidade de se analisar a questão de se inserir, no âmbito escolar, a temática da violência contra a mulher.

De acordo com a história, a mulher ao ingressar no mercado de trabalho saiu do lar e impôs ao homem certas responsabilidades domésticas e com a prole. Essa mudança levou a quebra dos paradigmas preestabelecidos e gerou muitos conflitos no seio familiar, dentre eles, a vio-

lência doméstica e familiar, cominando na necessidade de criar normas internacionais e nacionais de proteção aos direitos humanos das mulheres, para coibir e reprimir a violência contra a mulher e assegurar a sua dignidade humana.

Diante desse contexto, surgem as seguintes questões: é somente através das legislações que a conduta, os hábitos e a cultura se modificarão, em relação à violação dos direitos humanos das mulheres? Qual é o papel da educação em relação à violação dos direitos humanos das mulheres, no âmbito das relações domésticas e familiares, no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão?

Os objetivos deste trabalho são meditar sobre formas de enfrentamento, de prevenção e de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, bem como, contribuir para a promoção e afirmação de valores e atitudes que expressem a cultura de respeito mútuo e paz no seio familiar. Além disso, destacar a educação em direitos humanos como um dos meios para se desconstruir as desigualdades e combater as discriminações de gênero e a violência contra a mulher, inserindo a temática sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher, no ambiente escolar, a partir do projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido é preciso garantir a democratização das informações, dos dados estatísticos sobre violência contra a mulher e disponibilizar ao público, em geral, para fortalecer a rede de adoção de políticas públicas voltadas para a prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher, para que a escola possa, a partir de tais dados, traçar estratégias e metas a serem atingidas.

O presente trabalho de pesquisa bibliográfica e documental, na forma de abordagem quantitativa e qualitativa e quanto ao método de abordagem indutiva, pretende sugerir a importância de se inserir a te-

mática sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher nos projetos políticos pedagógicos, nas escolas do Estado de Mato Grosso do Sul, na educação básica, especificamente, no ensino fundamental, como uma das formas de enfrentamento, de prevenção e de combate à violência contra a mulher, na busca de uma cultura de igualdade de gênero e de respeito ao ser humano.

O estudo, todavia, não tem o objetivo de esgotar o assunto, mas dar uma conotação da educação em direitos humanos, desde a infância, com o intuito de promover a cidadania e combater violações aos direitos humanos incompatíveis com o Estado Democrático de Direito.

2. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Antes de adentrar ao estudo do tema, é preciso fazer algumas considerações sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, legislações internacionais e nacionais sobre proteção às mulheres, como detentoras de direitos humanos, conceituar violência de gênero e violência contra a mulher, apresentar alguns dados estatísticos, para introduzir o papel da educação na difusão de uma cultura de igualdade de gênero.

2.1. CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS

A terminologia direitos humanos é normalmente empregada em direito internacional, sendo encontrada em diversos tratados e declarações, está atrelada a ideia de proteção ao ser humano.

As expressões “direitos do homem” e “direitos fundamentais” são habitualmente utilizadas como sinônimos, todavia, pode-se distinguir da seguinte maneira: “direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos; direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espacialmente” (CANOTILHO, 1998, p. 259).

Ainda, como forma de distingui-los pode-se apontar que “os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intertemporal e universal; os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta” (CANOTILHO, 1998, p. 259).

Sob esta perspectiva, os direitos humanos são definidos como:

[...] aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros (BRASIL, 2013, p. 11).

Enquanto, os direitos fundamentais nascem a partir do processo de positivação dos direitos humanos, do reconhecimento pelas legislações positivas de direitos considerados inerentes à pessoa humana.

Por sua vez, Norberto Bobbio (1992, p. 5- 6) ao descrever sobre direitos humanos e as gerações de direitos, menciona que:

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

Assim sendo, os direitos humanos são fruto de um processo temporal e complexo, construídos ao longo da história humana, através das evoluções, das modificações na realidade social, política, industrial e econômica. Em razão dessa mobilidade e dinamismo não é possível fixar um rol taxativo e nem afirmar que todos já foram reconhecidos.

Todavia, consideradas as especificidades nacionais e regionais, os antecedentes históricos, culturais e religiosos e motivados no respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa, devem ser qualificados como de igual importância. Neste sentido, Silveira e Rocasolano (2010, p. 217) descrevem que:

O significado de direitos humanos, todavia, pode variar dependendo dos fatores e interesses político-econômicos relevantes em dada sociedade. Com efeito, num determinado momento histórico concreto, é plenamente possível manter um conceito de validade universal. Na busca de tal conceito, previamente devemos observar seu principal fundamento – a dignidade da pessoa humana –, pois é a partir dele que se dá a construção de um significado de direitos humanos válidos para todos.

De forma bem explícita, Silveira e Rocasolano (2010, p. 185) apontam que a dignidade da pessoa humana é o principal fundamento dos direitos humanos. Ainda, explicam que ao processo pelo qual são reconhecidos e positivados os valores morais e/ou éticos que fundamentam os direitos e se resumem no respeito e concretização da dignidade da pessoa humana dá-se o nome de dinamogênese dos direitos humanos.

O significado da expressão dignidade humana nem sempre é de fácil captação, todavia, quando negada ou violada é sempre possível percebê-la, isso porque “a dignidade da pessoa concretiza-se por intermédio de outros valores: justiça, vida, liberdade, igualdade, segurança e solidariedade – que são dimensões básicas da pessoa” (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 221).

Neste sentido, a dignidade humana pode ser definida, como:

[...] um valor em si mesmo [...] é dever do Estado garantir as condições mínimas de existência propiciando aos indivíduos uma vida digna [...] condição,

qualidade que veda a submissão do homem a tratamentos degradantes e a situações em que inexistam ou sejam escassas as condições materiais mínimas para a sua subsistência (CASTILHO, 2012, p. 193).

Além da dignidade da pessoa humana, outro conceito contemporâneo de direitos humanos é trazido pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), que incorpora conceitos de cidadania democrática, ativa e planetária, que são guiadas por valores humanistas e fundadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, aprofundando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A educação é instrumento basilar para o exercício da cidadania democrática e ativa, na “formação de cidadãos (ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os (as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana,” previstos na ordem nacional e internacional (BRASIL, 2007, p. 23-24).

Enquanto que a cidadania planetária indica a consciência de uma identidade terrena, “um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade” (PADILHA, 2011, p. 26).

Sob esta perspectiva, os direitos humanos são os direitos e as liberdades básicas de todos os seres humanos, inerentes à própria natureza humana, as quais todos devem respeitar e obedecer, para ter uma vida digna, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem social ou nacional.

Pode-se inferir que a principal função dos direitos humanos é a de proteger os indivíduos das injustiças, das arbitrariedades, do autoritarismo e dos abusos de poder. Por isso, a educação em direitos humanos é de fundamental importância para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

2.2. FUNDAMENTOS JURÍDICOS E CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, em seu artigo XXVI, refere que “toda pessoa tem direito à instrução” e será norteada pelo “fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Percebe-se que está incluso o gérmen da educação em direitos humanos, que é a busca pela concretização da dignidade humana.

No Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, primeira etapa, aprovado por todos os Estados Membros das Nações Unidas, em julho de 2005, a educação em direitos humanos encontra-se definida “como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos” (UNESCO, 2006, p.01).

No Brasil, a educação é reconhecida como um direito social, no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, disciplinada nos seus artigos 205 a 214 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9.394/96), que estabelece os princípios gerais da educação, as finalidades, os recursos financeiros etc.

Em 1996, o Brasil, lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH). Em 2002, o PNDH foi reformulado e, em 2009, foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos-3 (PNDH-3), por meio do Decreto n. 7.037/2009.

O PNDH-3 está estruturado em seis eixos orientadores: (I) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, (II) Desenvolvimento e Direitos Humanos, (III) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, (IV) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, (V) Educação e Cultura em Direitos Humanos e (VI) Direito à

Memória e à Verdade. Ainda se encontra subdividido em 25 diretrizes, 82 objetivos e 521 ações programáticas (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003, teve sua versão final em 2006, subscrito pela Secretaria de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça e está organizado em cinco eixos, a saber: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de justiça e segurança e educação e mídia (BRASIL, 2013).

Em relação ao Estado de Mato Grosso do Sul, a Lei Estadual n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014, estabelece o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2014-2024 e prevê em seu artigo 2º que “são diretrizes do PNE que orientam as metas e estratégias do PEE-MS: [...] X - a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Esse Plano está em consonância com a Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação de 2014-2024.

Pode-se aferir que sob o aspecto normativo, a educação em direitos humanos, vem sendo garantida, restando torná-la efetiva e eficaz.

Para viabilizar, a educação em direitos humanos, é imprescindível a difusão de conhecimentos e formação de pessoas em direitos humanos, em especial, profissionais da educação, agentes políticos e públicos, bem como, a sociedade civil.

Assim, materializar-se-ão as ações preventivas, protetivas e defensivas de violações dos direitos humanos, em diferentes espaços, possibilitando o exercício da cidadania democrática, ativa e planetária, promoção da vivência dos valores da liberdade, igualdade, respeito às diversidades e tolerância, com a finalidade de promover a dignidade da pessoa humana.

3. LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E CONCEITO SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Para superar a desigualdade de gênero, foram elaboradas algumas normas jurídicas internacionais e nacionais, com a finalidade efetivarem-se alguns direitos humanos das mulheres.

3.1. LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

De acordo com Flávia Piovesan (2012), é a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que começa a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de tratados internacionais de alcance geral, por exemplo, os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, e alguns específicos como as convenções internacionais que buscam responder a determinadas violações de direitos humanos das crianças, das mulheres e outros.

Desse modo, surge o sistema especial de proteção e um fenômeno designado pela doutrina como processo de especificação do sujeito de direito, passa a ser visto não mais de forma genérica, mas em suas especificidades, como por exemplo, as mulheres (PIOVESAN, 2012, p. 284).

Nesse viés, para assegurar um tratamento especial e diferenciado às mulheres, no que se refere aos direitos humanos, foram elaborados alguns documentos internacionais.

Em 1979, as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, por muitos denominada Convenção da Mulher ou Convenção CEDAW, foi o primeiro tratado internacional sobre os direitos humanos da mu-

lher, com dupla obrigação de promover a igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-partes.

Essa convenção foi ratificada pelo Brasil, em 1984, e promulgada pelo Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002, “objetiva não só erradicar a discriminação contra a mulher e suas causas, como também estimular estratégias de promoção da igualdade”. Sob esta perspectiva, não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva, é necessária “ação afirmativa em favor das mulheres” (PIOVESAN, 2012, p. 286).

Desse modo, a denominada Convenção da Mulher passou a prever a adoção de ações afirmativas que são programas e políticas especiais que buscam reduzir os efeitos da discriminação em razão de gênero, raça, sexo, religião ou outro fator de desigualdade. Os Estados-partes, ao ratificarem a convenção, assumem o compromisso de eliminar todas as formas de discriminação no que se refere ao gênero, assegurando efetiva igualdade entre eles.

Outro avanço na proteção internacional dos direitos humanos das mulheres foi a aprovação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres - Convenção de Belém do Pará - editada no âmbito da OEA, em 1994, promulgada pelo Brasil, através do Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. A aludida Convenção reconhece “de forma enfática, a violência contra a mulher como um fenômeno generalizado, que alcança sem distinção de raça, classe, religião, idade ou qualquer outra condição, um elevado número de mulheres” (PIOVESAN, 2012, p. 291).

O Brasil comprometeu-se, por meio da Convenção de Belém do Pará, entre outras medidas, “incorporar na sua legislação interna normas penais, civis, administrativas e de outra natureza, que sejam necessárias para prevenir, punir e erradicar a violência contra mulher”, consoante se extrai do seu artigo 7º.

Pode-se concluir que a ratificação dessas duas convenções, pelo Brasil, revela a ideia de se eliminar a discriminação e a violência contra a mulher e ao mesmo tempo promover a igualdade material e substantiva, baseada no respeito à diferença.

3.2. LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Neste tópico, tratar-se-á apenas de duas leis, pertinentes ao tema do estudo, a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e a Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015), pois representam avanços em termos legislativos, no sentido de proteção aos direitos humanos das mulheres.

A Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006 - Lei de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher - chamada de “Lei Maria da Penha”, tem origem na dolorosa história de vida de uma mulher, assim descrita:

[...] em virtude da grave violência de que foi vítima Maria da Penha Maia Fernandes; em 29 de maio de 1983, na cidade de Fortaleza, a farmacêutica Maria da Penha, enquanto dormia foi atingida por disparo de espingarda desferido por seu próprio marido. Por força desse disparo, que atingiu a vítima em sua coluna, Maria da Penha ficou paraplégica. Porém, as agressões não cessaram. Uma semana depois, a vítima sofreu nova violência por parte de seu marido, tendo recebido uma descarga elétrica enquanto se banhava. O agressor foi denunciado em 28 de setembro de 1984. Devido a sucessivos recursos e apelos, sua prisão ocorreu somente em setembro de 2002. Por conta da lentidão do processo, e por envolver grave violação aos direitos humanos, o caso foi levado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que publicou o relatório n. 54/2001, no sentido de que a *ineficácia judicial, a impunidade e a impossibilidade de a vítima obter uma reparação mostra a falta de cumprimento do compromisso assumido pelo Brasil de reagir adequa-*

damente ante a violência doméstica. Cinco anos depois da publicação do referido relatório, com o objetivo de coibir e reprimir a violência doméstica e familiar contra a mulher e superar uma violência há muito arraigada na cultura machista do povo brasileiro, entrou em vigor a Lei n. 11.340/06, que ficou mais conhecida como Lei Maria da Penha (Destaques do original) (LIMA, 2015, p. 905).

Sob esse contexto, o legislador, ao criar a Lei n. 11.340/2006, parte “da evidente constatação de que, em nossa sociedade, a mulher ainda é, reiteradamente, oprimida [...]” apesar de o Brasil constituir-se em um Estado Democrático de Direito (PORTO, 2007, p. 20).

Em razão disso, a Lei Maria da Penha, em seu § 1º do seu artigo 3º, prevê que o poder público desenvolverá políticas públicas para garantir, no âmbito das relações domésticas e familiares, os direitos humanos das mulheres.

Em resposta aos inúmeros casos de assassinatos de mulheres, no Brasil, foi sancionada a Lei n. 13.104, de 09 de março de 2015, acrescentando ao artigo 121 do Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), o inciso VI, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e, também, incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos, no artigo 1º da Lei n.8.072, de 25 de julho de 1990.

O feminicídio é caracterizado quando a mulher é assassinada justamente pelo fato de ser do gênero feminino. Isso quer dizer que, casos de violência doméstica e familiar ou menosprezo e discriminação à condição de mulher, passam a ser vistos como qualificadores do crime. Os homicídios qualificados têm pena de 12 a 30 anos, enquanto os homicídios simples preveem reclusão de 6 a 12 anos.

Apesar de a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio visarem coibir a violência contra a mulher, o Brasil, ainda possui um alto índice

de violência contra a mulher, ocupa o 5º lugar no *ranking* mundial, consoante dados do Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil. É nesse contexto que surge a indagação, além dessas legislações para coibir a violência contra a mulher no Brasil, o que pode ser feito para mudar essa trágica situação?

3.3. CONCEITO SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

O conceito de violência de gênero é mais amplo que o de violência contra a mulher. O termo gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. A violência contra a mulher “não pode ser entendida sem se considerar a dimensão de gênero”, ou seja, as relações entre homens e mulheres (BRASIL, 2011, p. 22).

Com pertinência, Santos e Izumino (2005, p.11), baseadas em Saffioti, explicam a definição de violência de gênero e violência familiar:

[...] Saffioti define “violência de gênero” como uma categoria de violência mais geral, que pode abranger a violência doméstica e a violência intrafamiliar. [...] a violência de gênero ocorre normalmente no sentido homem contra mulher, mas pode ser perpetrada, também, por um homem contra outro homem ou por uma mulher contra outra mulher. A violência familiar “envolve membros de uma mesma família extensa ou nuclear, levando-se em conta a consanguinidade e a afinidade. [...] Compreendida na violência de gênero, a violência familiar pode ocorrer no interior do domicílio ou fora dele, embora seja mais frequente o primeiro caso.

Ainda, no que se refere à violência contra a mulher, a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993, estabelece que é uma “violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais e limita todas ou parcialmente a observância,

gozo e exercício de tais direitos e liberdades [...] uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres.”

Essa Declaração, em seu artigo 1º, conceitua violência contra a mulher como “qualquer acto de violência baseado no gênero do qual resulte, ou possa resultar, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres, incluindo as ameaças de tais actos, a coacção ou a privação arbitrária de liberdade”.

No mesmo sentido, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, elaborada pela OEA, chamada de Convenção de Belém do Pará, promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto n.1.973, de 1º de agosto de 1996, em seu artigo 1º, define violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

A Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha - em seu artigo 5º, também, conceitua violência doméstica e familiar contra a mulher, como sendo “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”.

No que tange o campo de abrangência da violência, pode ser perpetuada na unidade doméstica, abrangido o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; no âmbito da família, não constituída por imposição da lei, mas, por vontade dos membros; em uma relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação, consoante os incisos I, II e III, do artigo 5º da Lei Maria da Penha.

O artigo 7º, incisos I a V, da Lei Maria da Penha define as condutas que configuram violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

A violência física é qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal da mulher. Já a violência psicológica pode ser definida como uma conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima da mulher, prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

No que se refere à violência sexual é a ação que obriga uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal, ou participar de outras relações sexuais com uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule o limite da vontade pessoal.

Por sua vez, a violência patrimonial pode ser conceituada como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos.

E, por último, a violência moral pode ser conceituada como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. São condutas criminosas tipificadas no Código Penal.

Infere-se que para se extrair o conceito legal de violência doméstica ou familiar contra a mulher, é necessário interpretar conjuntamente, os artigos 5º e 7º da Lei Maria da Penha, a qual é bastante didática.

Além disso, pode-se afirmar que “até o advento da Lei Maria da Penha ninguém considerava violência doméstica como um crime”, paradoxalmente, “não criou um tipo penal” (DIAS, 2015, p. 49- 50).

O legislador preocupou-se, na Lei Maria da Penha, em identificar as ações que configuram violência doméstica ou familiar contra a mulher, o campo de sua abrangência (os espaços), e por último, as condutas que configuram violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

Assim, as formas de violência elencadas, na Lei Maria da Penha, podem configurar atos ilícitos penais e/ou civis.

4. DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Para se ter dimensão sobre a violência doméstica e familiar, apresentar-se-á um esboço sobre dados estatísticos, no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul.

Paralelamente, far-se-á uma breve explanação, sobre alguns órgãos públicos de atendimento e de proteção à mulher vítima de violência doméstica, no que tange as questões legais, com a finalidade de refletir sobre estrutura de atendimento, no enfrentamento da violência doméstica, no Estado de Mato Grosso do Sul.

4.1. DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL

Baseado no estudo intitulado Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil,¹ elaborado pelo pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz, pode-se observar que “registros do SIM² entre 1980 e 2013 [...] o número de vítimas passou de 1.353 mulheres em 1980, para 4.762 em 2013, um aumento de 252%. A taxa, que em 1980 era de 2,3 vítimas por 100 mil, passa para 4,8 em 2013, um aumento de 111,1%” (WAISELFISZ, 2015, p. 72).

¹ O Mapa da Violência 2015, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), conta com o apoio do escritório no Brasil da ONU Mulheres, da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

² SIM - Sistema de Informações de Mortalidade, da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) do Ministério da Saúde (MS), é a fonte básica para a análise dos homicídios no País (WAISELFISZ, 2015, p.08).

Em 2013, o Brasil, apresentou uma taxa de 4,8 homicídios por cada 100 mil mulheres, a quinta maior do mundo, conforme dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), que avaliaram um grupo de 83 países, nos quais El Salvador, Colômbia, Guatemala e a Federação Russa ostentam taxas superiores ao Brasil.³

Ainda, os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde (SUS), registrados em 2013, revelam que os homicídios contra a mulher são de 50,3%, num total de 7 vítimas por dia, cometidos no ambiente doméstico. Dentre os familiares, os parceiros ou ex-parceiros das vítimas representam 33,2% dos homicidas, nesse caso as mortes diárias foram 4 consideradas todas as idades. Entretanto, se considerar como ponto de partida a idade de 18 anos em diante, a proporção sobe para 43% do total de homicídios, acima de 4 em cada 10 mulheres, com 18 ou mais anos de idade, foram vítimas de feminicídio cometido pelo parceiro ou ex-parceiro (WAISELFISZ, 2015, p.73).

Não pairam dúvidas de que o Brasil apresenta índices demasiadamente altos em relação a outros países. O problema da violência contra a mulher, no Brasil, tem como fundamento as raízes histórico-culturais. Obviamente, é inaceitável, em termos de comportamento e atitude, a falta de respeito ao ser humano.

Em termos de proporção, “é como se, em 2013, tivessem sido exterminadas todas as mulheres em 12 municípios do porte de Borá ou de

³ Segundo dados da OMS, nossa taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, em 2013, nos coloca na 5ª posição internacional, entre 83 países do mundo. Só estamos melhor que El Salvador, Colômbia, Guatemala e a Federação Russa, que ostentam taxas superiores às nossas. Mas, em relação a países tidos como civilizados, nós temos: • 48 vezes mais homicídios de mulheres que o Reino Unido; • 24 vezes mais homicídios de mulheres que Irlanda ou Dinamarca; • 16 vezes mais homicídios de mulheres que Japão ou Escócia. Nesses 83 países analisados, a taxa média foi de 2,0 homicídios por 100 mil mulheres. A taxa de homicídios femininos do Brasil, de 4,8 por 100 mil, resulta 2,4 vezes maior que a taxa média internacional. São claros indicadores de que nossos índices são excessivamente elevados, considerando o contexto internacional (WAISELFISZ, 2015, p. 72).

Serra da Saudade”. Isso provocaria uma enorme indignação, de alcance mundial. Mas, “essas mulheres foram vitimadas de forma dispersa ao longo do território nacional, reina a indiferença, como se não existisse um problema” (Waiselfisz, 2015, p. 72).

Diante dessa circunstância de violência em que se encontram muitas mulheres, é necessária uma reflexão para encontrar formas e mecanismos, além das medidas legislativas criadas, para diminuir os índices de violência contra a mulher. Neste sentido, são necessárias mudanças de atitudes, comportamento e valores que decorrem de uma formação em educação em direitos humanos.

4.2. DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM MATO GROSSO DO SUL

Waiselfisz (2015), no estudo intitulado “Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil” expõe que, em 2013, o Estado de Mato Grosso do Sul, ocupa a 9º posição, dentre as unidades federadas do Brasil, com taxas de 5,9 % de homicídio de mulheres (por 100 mil), acima da taxa nacional que foi apurada em de 4,8 % de homicídio de mulheres (por 100 mil). Entre os anos de 2003-2013 as mortes de mulheres no Estado apresentaram aumento de 17,2%.

Dentre as capitais do Brasil, Campo Grande está com uma taxa de 5,0 % de homicídios de mulheres (por mil), ocupando a 23ª posição no ranking das capitais.

Entre os anos de 2009-2013, um ordenamento dos Municípios, do Brasil, com mais de 10.000 mulheres, com as maiores taxas médias de homicídio de mulheres, revela que dentre 1.000 municípios do Brasil, o Estado de Mato Grosso do Sul possui 25 municípios que registraram os mais altos índices de homicídios de mulheres, dentre eles, ocupando a

772ª posição, com uma taxa média de 4,1, o município de Campo Grande (MS) (WAISELFISZ, 2015, Anexo I).⁴

Além disso, alguns municípios do Estado de Mato Grosso do Sul apresentam as maiores taxas de homicídios de mulheres, entre os 100 municípios com mais de 10.000 mulheres, dentre eles, na 32ª posição no ranking o município de Caarapó (taxa média de 13,8); 34ª posição o município de Amambai (taxa média de 13,7); 77ª posição o município de Jardim (taxa média de 11,4) e 94ª posição o município de Aparecida do Taboado (taxa média de 10,6), de homicídios de mulheres (WAISELFISZ, 2015, Anexo I).

Por outro lado, o Estado de Mato Grosso do Sul registrou as maiores taxas de atendimento (por 10 mil) por violências no SUS, tanto femininas 37,4%, quanto no masculino 22,6 %, no ano de 2014, segundo as unidades federadas (WAISELFISZ, 2015, p. 43-44).

Além desses dados apresentados, o Comitê Estadual em Defesa da Lei Maria da Penha apontou para a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito de Violência Contra a Mulher (CPMIVCM, 2013)⁵, que no Estado de Mato Grosso do Sul:

[...] são crescentes os índices de violência contra as mulheres, meninas e adolescentes, bem como da população indígena [...] mostram que, no Mato Grosso do Sul, 80% da violência doméstica recai sobre a mulher e sobre a criança ou adolescente do sexo feminino. O estado é o segundo no ranking nacional de mortes violentas das mulheres.

⁴ Pode-se ver a íntegra dos 5.565 municípios do Brasil, no Anexo I (MAPA DA VIO-LÊNCIA, 2015).

⁵ CPMIVCM, 2013 - Elaborou um Relatório Final, em julho de 2013, com a finalidade de investigar a situação da violência contra a mulher no Brasil e apurar denúncias de omissão por parte do poder público com relação à aplicação de instrumentos instituídos em lei para proteger as mulheres em situação de violência.

[...] um estudo elaborado pelo Ministério Público no qual foram traçados os perfis psicossociais da vítima, do agressor e das circunstâncias da agressão em 589 casos de VDF que chegaram à esfera judicial e que foram objeto de ação penal pela instituição no período de fevereiro de 2011 a novembro de 2012. Esses casos são representativos, pois significam 48% de todos os casos das Promotorias da capital e 15% dos casos de todas as Promotorias de Justiça do Estado. Segundo o relatório, em sua maioria, as vítimas são solteiras (48,05%) e pardas (52,29%); recebem de 1 a 2 salários mínimos (43,80%); são agredidas com frequência (41,77%); possuem ensino fundamental incompleto (29,71%), e possuem o ensino médio completo (25,13%). Pouco mais de 42% se dizem pentecostais para 36,33% que se declaram católicas. Quanto aos agressores, a pesquisa demonstrou que a maioria não completou o ensino fundamental (43,63%), é solteiro (48,22%); são pardos (45,67%), ou brancos (39,56%). Os fatores exacerbadores da agressão são, em ordem de importância: alcoolismo (21,83%), machismo (20,77%), ciúmes (19,81%), inconformismo com a separação (16,15%). As agressões acontecem na residência (83,70%) e a vítima declara ter rompido com a relação depois de ser agredida (72,33%). (BRASIL; CPMIVCM, 2013, p. 425-426).

É nítida a situação de violência doméstica no Estado de Mato Grosso do Sul, incidindo sobretudo no sexo feminino e as agressões ocorrem na residência em 83,70% dos casos. Ainda, observa-se que 43,63% dos agressores não completaram o ensino fundamental, bem como, 48% dos processos que tramitam nas Promotorias de Justiça da Capital e 15% dos casos de todas as Promotorias de Justiça do Estado referem-se à violência doméstica e familiar.

Sob tais aspectos e este acumulado índice de violência contra a mulher no Brasil, em especial, no Estado de Mato Grosso do Sul, surgem

as seguintes questões: o que o Poder Público e a sociedade civil sul-matogrossense estão fazendo para mudar essa situação de violência contra a mulher? A coerção por meio da legislação é capaz, por si só, de alterar comportamentos, atitudes e valores?

4.3. ATENDIMENTO E PROTEÇÃO PARA AS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

No que se refere a este tópico, com o intuito de elucidar os questionamentos levantados, far-se-á uma breve explanação sobre o atendimento e proteção ofertados à mulher vítima de violência doméstica e ater-se-á ao Poder Judiciário, ao Ministério Público, à Defensoria Pública e às Delegacias Especializadas em Atendimento à Mulher, todos do Estado de Mato Grosso do Sul, por estarem, diametralmente, envolvidos com as questões legais, referentes aos direitos humanos das mulheres.

Apesar de outras áreas como a de assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação serem de extrema relevância, consoante o artigo 8º inciso I da Lei n. 11.340/2006, não serão analisadas, por razões de limitação quanto ao presente estudo.

4.3.1. PODER JUDICIÁRIO DE MATO GROSSO DO SUL

O Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, atendendo a Resolução n. 128, de 17 de março de 2011, do Conselho Nacional de Justiça, criou pelo Provimento n. 244, em 18 de outubro de 2011, a Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar, como órgão permanente de assessoria da Presidência do Tribunal, para efetivar a garantia dos direitos das mulheres.

Atualmente, a comarca de Campo Grande, conforme o artigo 1º, “p”, da Resolução n. 221, de 1º de setembro de 1994, possui três Varas da

Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Nas demais comarcas, tais casos, são julgados pelas varas comuns (criminais e/ou cíveis), obedecendo o procedimento da Lei Maria da Penha.

Assim sendo, pode-se perceber como ponto positivo, a especialização de varas em violência doméstica na Capital, entretanto, as comarcas do interior, mesmo as de entrância especial, Dourados, Corumbá e Três Lagoas, por enquanto, não possuem, consoante a Lei Estadual n. 1.511/1994 (art. 83) e a Resolução n. 221/1994 que dispõem sobre a organização judiciária.

4.4.2. MINISTÉRIO PÚBLICO DE MATO GROSSO DO SUL

Consoante informações ofertadas à Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, da Violência contra a Mulher no Brasil (2013), o Ministério Público de Mato Grosso do Sul desenvolveu um sistema, o qual foi apontado, pela referida Comissão, como exemplo de boas práticas no enfrentamento da violência doméstica, inclusive, esse sistema faz parte de um projeto piloto do Conselho Nacional do Ministério Público e permitiu a obtenção de dados para traçar um perfil psicossocial da vítima, do agressor e das circunstâncias da agressão (BRASIL; CPMIVCM, 2013, p. 425-426).

4.4.3. DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL

De acordo com o Relatório Final, de 2013, da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, a Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul informou que:

[...] existem três Defensorias Públicas de Defesa da Mulher Vítima de Violência no estado, duas no município de Campo Grande e uma no município de Dourados. Há ainda órgãos mistos, como em Ponta

Porã e Três Lagoas, que possuem atribuições regulamentadas de dispensar atendimento especial às mulheres. Estes não são órgãos específicos. Em Campo Grande também existe uma Defensoria especializada na defesa do agressor. As três Defensorias Públicas de Defesa da Mulher Vítima de Violência realizaram o atendimento de 4.383 mulheres nos meses de abril de 2011 a março de 2012. Nas demais comarcas, o atendimento à mulher em situação de violência é realizado entre os núcleos residuais cíveis e criminais. [...] Em 1999, criou a primeira Defensoria Pública de Defesa da Mulher Vítima de Violência do País, em Campo Grande. Em 2000, em parceria com o estado, criou a segunda, em Dourados. Em 2012, criou outra no município de Campo Grande. Em Corumbá, apesar de não haver um órgão específico, uma parceria com o Poder Municipal permitiu a instalação da rede de atendimento à mulher no espaço físico da Defensoria (BRASIL; CPMIVCM, 2013, p. 419-420).

Pode-se, ainda, destacar como um dos pontos positivos o “atendimento em regime de plantão, não há coincidência entre defensores das varas”, todavia, como ponto negativo tem-se a “inexistência de estatísticas sobre os atendimentos do órgão por tipo de solicitação” (BRASIL; CPMIVCM, 2013, p. 430).

Deve-se ressaltar que, os dados estatísticos são importantes para a elaboração das metas e estratégias de prevenção e combate à violência doméstica contra a mulher, inclusive ações educativas, além de propiciar a democratização das informações, ao público em geral, para buscar soluções a essa complexa questão.

4.4.4. DELEGACIAS ESPECIALIZADAS DE ATENDIMENTO À MULHER VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM MATO GROSSO DO SUL

Consoante a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, da Violência contra a Mulher no Brasil (2013), na Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, “entre janeiro e novembro de 2012, foram registrados 4.000 boletins de ocorrência, com uma média de atendimento de 70 mulheres por dia; b) em média 80% dos casos são pedidos de medidas protetivas” (BRASIL; CPMIVCM, 2013, p. 429-430).

Ainda, o referido Relatório da Comissão Parlamentar aponta a “redução de duas delegacias para apenas uma e ainda sem funcionamento de plantão 24 horas,” em Campo Grande, fechada devido à falta de pessoal efetivo. Além disso, há “informação de que as mulheres enfrentam problemas para registrar ocorrências em outras delegacias, sobretudo nas unidades dos bairros de Piratininga e Moreninha, que alegam não poderem solicitar medidas protetivas” (BRASIL; CPMIVCM, 2013, p. 429-430).

Denota-se que são questões que impedem o acesso às mulheres de denunciarem e receber um atendimento especializado, consoante garantido pela Lei Maria da Penha.

No que tange a sociedade civil, o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher de Mato Grosso do Sul fez as seguintes denúncias para a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito:

[...] a) a redução de duas delegacias para apenas uma e ainda sem funcionamento de plantão 24 horas; b) o fim do convênio de cooperação mútua com o Governo do Estado e o município de Dourados que previa que a casa-abrigo atendesse a região, fazendo com que o atendimento passasse a ser oferecido apenas para mulheres da cidade; c) o número insuficiente de varas de violência doméstica para atender a grande quantidade de processos acumulados e de novos processos protocolados; e d) a dificuldade de o governo dialogar com os movimentos sociais, que são raramente consultados ou informados dos planejamentos das políticas públicas. (BRASIL; CPMIVCM, 2013, p. 428).

Sob tais denúncias, depreende-se que o problema da violência contra a mulher no Estado de Mato Grosso do Sul merece um olhar diferenciado dos gestores dos sistemas de justiça e segurança, para oferecer respostas mais eficazes nas diversas etapas, desde a investigação policial, ao processo judicial e julgamento das mortes violentas de mulheres.

Neste aspecto, exige-se uma constante reflexão e renovação de práticas dos profissionais dos sistemas de segurança e justiça, acolhendo uma perspectiva de gênero, adotando mudanças culturais necessárias para compreender como a desigualdade entre os sexos resulta em violências diversas, por vezes, letais.

5. A IMPORTÂNCIA DOS DADOS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER PARA A EDUCAÇÃO

De acordo com o artigo 26, inciso III, da Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, compete ao Ministério Público “cadastrar os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher”. No entanto, ainda, existe uma dificuldade na elaboração desses dados estatísticos pelos órgãos operacionais oficiais.

A Comissão de Auditoriamento do Tribunal de Contas da União (TCU) elaborou um Relatório de Auditoria Operacional nas Ações de Enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar Contra as Mulheres, em junho de 2012, para avaliar a política de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, nele constatou que “os dados são insuficientes e discrepantes, pois não há método padronizado para a sua coleta e análise, ficando a cargo de cada órgão da Rede a definição de quais informações coletar e o local de armazenamento delas”(BRASIL; TCU, 2012, p. 24).

Ainda, acrescentou que “essa situação dificulta inclusive a consolidação e o cruzamento das informações pelo gestor nacional da política” e

destacou a necessidade de a Secretaria de Políticas para as Mulheres instituir uma “base nacional comum e unificada de dados sobre a violência doméstica e familiar, de modo a sistematizar e integrar as informações produzidas pelos órgãos que prestam atendimento psicossocial, policial e judicial, assim como pelas promotorias de justiça” (BRASIL; TCU, 2012, p.68).

Pode-se perceber que um dos grandes obstáculos para os estudos sobre homicídios e violência contra as mulheres, no Brasil, “é a falta de uma base de dados oficiais que dão uma visão mais próxima do número de mortes e dos contextos em que ocorrem”. Para solucionar esse problema, como estratégia utiliza-se os registros policiais, registros médico-legais, processos judiciais, documentos do Ministério Público e a imprensa escrita (PASINATO, 2011, p. 232-234).

Em 2016, pela Resolução n. 135, de 26 de janeiro de 2016, do Conselho Nacional do Ministério Público, foi instituído o Cadastro Nacional de Casos de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, para formar um banco de dados, de abrangência nacional e consoante seu § 1º do artigo 2º “deverão ser alimentados no sistema todos os processos em que haja a aplicação da Lei n. 11.340/2006, inclusive os casos de feminicídio em contexto de violência doméstica contra a mulher (CP, art. 121, § 2º, c/c § 2º-A, inciso I)” (BRASIL; CNPM, 2016).

Deste modo, passa-se a ter “uma fonte mínima de análise a partir da tipificação dos boletins de ocorrência e dos inquéritos policiais, com todas as limitações que essas fontes possam apresentar” e espera-se que seja sanado o obstáculo da falta de dados oficiais, uma instrumento imprescindível para traçar ações e estratégias na prevenção e combate à violência doméstica e familiar contra a mulher (WASELFISZ, 2015, p. 69).

Os dados estatísticos são importantes para despertar a consciência dos profissionais das diversas áreas de conhecimento, dos leitores e dos educandos, para buscar meios de superar a violência que vitimiza a mu-

lher, sobretudo, no ambiente doméstico, considerada que a diminuição dos índices de violência contra as mulheres não se resume ou se resolve, por si só, com a criação de novos tipos penais na legislação brasileira.

Além disso, os dados servem de informação para a sociedade civil, para o exercício da cidadania, para que sejam feitas cobranças ao poder público, em relação às políticas públicas de atendimento às mulheres em situação de violência doméstica, previstas nas legislações de proteção aos direitos humanos das mulheres.

Com base na pesquisa realizada é possível afirmar que a coerção é fundamental, mas a legislação não é capaz, por si só, de alterar comportamentos, atitudes e valores morais de um país que possui resquício arcaico e patriarcal.

Assim sendo, paralelamente, deve ser seguida por ações de prevenção, como a educação de crianças em questões de gênero e violência doméstica contra a mulher, com o objetivo de promover uma educação igualitária desde a infância e desenvolver uma cultura de paz e respeito no seio familiar e na sociedade.

Por fim, cabe destacar que um banco de dados estatísticos a respeito da violência contra a mulher é importante para traçar estratégias e ações educativas para crianças, adolescentes, jovens e comunidade escolar em geral, em localidades com altos índices, mais expostas e propensas a ocorrência de tais crimes, que independem da classe social.

Isso não significa que apenas algumas escolas devem se engajar nessa luta, ao contrário, todas devem dar sua contribuição para diminuir e superar a questão da violência contra a mulher, tendo em vista que o Brasil, é um Estado Democrático de Direito e tem como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana.

5.1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Os índices excessivamente altos de violência doméstica contra a mulher remete a um problema cultural e a uma insuficiência de abordagem de questões relativas à igualdade de gênero e violência familiar contra as mulheres nas instituições de ensino, seja para os educandos, seja para a comunidade escolar em geral.

A Declaração e Programa de Ação de Viena - Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), enfatiza que a violência baseada no sexo da pessoa é incompatível com a dignidade e o valor da pessoa humana e deve ser eliminada “através de medidas de caráter legislativo [...] em áreas tais como [...] a educação”.

Nesse sentido, foi proposta pela Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência contra a Mulher (CPMIVCM, 2013), no Brasil, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n. 6010/13, que altera o artigo 27 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para explicitar a obrigação dos conteúdos curriculares da educação básica, enfatizar como uma das diretrizes o respeito à igualdade de gênero na prevenção e enfrentamento à violência doméstica e contra pessoas em situação de vulnerabilidade.

Desse modo, ao se fomentar uma educação em direitos humanos, em especial, uma educação não sexista, não racista e não homofóbica, ao se promover uma educação igualitária desde a infância, espera-se ocorrer uma transformação cultural, superar a questão da violência doméstica e desenvolver uma cultura de paz e respeito no seio familiar.

Sendo assim, a educação tem um importante papel na política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, a

obrigação de abordar questões relativas à igualdade de gênero e à violência familiar contra as mulheres, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para a promoção da dignidade humana, consoante determinado pela Lei Maria da Penha, em seu artigo 8º, incisos VIII e IX.

Isso significa desencadear uma pedagogia progressista, de acordo com Libâneo (1992), divide-se em três tendências: libertadora⁶, libertária⁷ e crítico-social dos conteúdos⁸.

A tendência da pedagogia progressista libertadora, é proposta por Paulo Freire⁹, *sugere que as atividades escolares devem centrar-se em temas sociais e políticos (temas geradores)*, retirados da problematização do cotidiano dos educandos, pois “o homem cria a cultura na medida em que, integran-

⁶ BRASIL;PCN's (1997, p. 31-32) descrevem que: “A “pedagogia libertadora” tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.”

⁷ GALLO (1996, p.71) aborda que: “A Educação Anarquista ou Pedagogia Libertária inscreve-se no contexto das teorias modernas da educação, no início do século XX, possui uma fundamentação filosófica e política que lhe é própria.”

⁸ BRASIL; PCN's (1997, p. 31) descrevem que: “A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade. [...] assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.”

⁹ FREIRE (2005, p. 64) afirma: “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo.”

do-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.13).

Nesta tendência o papel da escola é desenvolver a consciência crítica e participativa dos educandos, decisiva no crescimento da cidadania e da formação da dignidade humana, importantes instrumentos de emancipação do ser humano diante da opressão, por meio de uma ação dialógica,¹⁰ os atos de ensinar e de aprender, assumem uma dimensão reflexiva do mundo, valorizando a diversidade cultural e social.

A pedagogia progressista, em sua tendência libertaria, tem inspiração no pensamento de Celestin Freinet, reúne os defensores da auto-gestão pedagógica,¹¹ apregoa que a escola deve exercer uma transformação na personalidade dos alunos, num sentido libertário e autogestionário,¹² além disso, é concebida como elemento ativo de mudança social.

Segundo Gallo (2007, p. 22), o anarquismo chegou no Brasil, “por meio dos imigrantes europeus, e foram eles também os responsáveis pelas experiências pedagógicas libertárias.” Os anarquistas, ao tratar do pro-

¹⁰ BASTOS; OLIVEIRA (2006, p. 127) destacam que: “A prática educativa freireana privilegia a palavra como ação cognoscente, ou seja, pela ação dialógica (linguagem), há um processo contínuo de incorporação da cultura e do conhecimento. O método da teoria freireana se propõe a criar uma oportunidade de atos de fala aos oprimidos calados no contexto social como caminho para o desenvolvimento individual e coletivo de um projeto político de democracia.”

¹¹ SILVA (1999, p. 07-20) conceitua auto-gestão como: “gestão da educação pelos diretamente envolvidos no processo educacional e a devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de trabalho).”

¹² GALLO (1996) menciona que: “A aplicação do princípio auto gestor à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem: primeiro, a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar - serventes, secretários, diretores etc. - num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.”

blema da transformação social, deram grande importância a educação formal e a informal. A principal denúncia dos anarquistas, em relação a educação, foi apontar o seu caráter ideológico, mostrar que a escola reproduz a estrutura de exploração e de dominação da classe dominante, ao limitar-se a um ensino-aprendizagem mecânico e repetitivo.

Sob esta ótica, os anarquistas buscaram destacar o caráter político da educação, almejando colocá-la não mais a serviço da manutenção da ordem social, mas denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, com a finalidade de despertar a consciência dos educadores para uma pedagogia libertária, voltada para os valores da cooperação, do apoio mútuo, da solidariedade, da liberdade e da igualdade com vistas à humanização.

A tendência crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades. Um dos representantes, dessa tendência, é Dermeval Saviani (2008, p. 93), busca “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”.

A concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos tem por objetivo contemplar conteúdos significativos e relevantes para os alunos, os conteúdos ensinados devem partir do contexto do aluno, através de aspectos culturais que emergem o conhecimento relativo a diferentes realidades, e, ainda:

[...] atribui à escola o papel social e político da socialização do saber sistematizado. Utiliza-se de processos pedagógicos-didáticos que asseguram a interligação entre as práticas socioculturais dos alunos e a cultura elaborada e assim, a unidade conhecimento-ação. Pretende que o domínio de instrumentos culturais e científicos consubstanciados no saber elaborado auxilie no conhecimento e compreensão das realidades so-

ciais, favorecendo a atuação dos indivíduos no seio das práticas de vida e das lutas pela transformação social (LIBÂNEO, 1989, p. 08).

Sob essa perspectiva, a escola consolida-se como lugar de mediação cultural, visando à assimilação e reconstrução da cultura. A prática da educação escolar deve pautar-se através de conteúdos concretos, vinculados ao cotidiano do aluno e de sua realidade sociopolítica e cultural, fornecendo-lhe meios para desenvolver uma consciência crítica, uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Denota-se que as tendências da pedagogia progressista defendem a ideia de que a educação tem o papel de preparar o aluno politicamente para que, partindo de uma análise crítica de sua realidade, procure transformá-la, para tornar a sociedade mais justa e igualitária.

Assim sendo, acredita-se que a diretriz a ser tomada pelas instituições escolares para a consecução de uma educação progressista, seja fundamentada em uma pedagogia libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, deve-se iniciar com a construção de um projeto político pedagógico, direcionado ao exercício da cidadania, da dignidade humana e da transformação social e cultural da sociedade brasileira para superação da violência doméstica contra a mulher.

5.2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - em seus artigos 12, 13 e 14, instituiu a obrigatoriedade da elaboração do Projeto Político Pedagógico, evidenciando o caráter político e pedagógico da escola.

Consoante Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345- 346), projeto “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Nesse sentido, o termo projeto sugere uma intenção, *explanar o que a escola idealiza, quais atividades a serem desenvolvidas, metodologias, objetivos e os possíveis caminhos para atingi-los. Destacar-se-ão duas dimensões: uma política e uma pedagógica.*

O projeto, em sua dimensão política, está comprometido com a formação de cidadãos que atuaram individual e coletivamente na sociedade de forma crítica e participativa. Em sua dimensão pedagógica, estabelece a organização de atividades e ações educativas necessárias para o ensino e aprendizagem voltados à formação dos cidadãos.

Para tanto, requer participação da comunidade escolar, um diagnóstico concreto da realidade social, cultural e política em que a escola e a sociedade estão inseridas.

Trata-se de um desafio político e pedagógico, em que a escola é desafiada a enfrentar o ensino e aprendizagem numa perspectiva progressista, em que o processo educativo é um ato político, voltado para a cidadania, dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, responsabilidade de todos na construção e ampliação da democracia no Brasil.

Sob esta perspectiva, o projeto político pedagógico despontar-se-á como uma estratégia para as escolas inserirem conteúdos curriculares atitudinais e comportamentais, sobre igualdade de gênero, como uma medida para a prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher.

5.3. A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA TEMÁTICA SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

A escola, como instituição social, é responsável pela transmissão de conhecimentos, de atitudes e valores, constitui-se em um espaço de vivência dos direitos humanos. Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. Deve-se ressaltar que não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade e da cultura.

Na busca da construção da cidadania, a escola, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar concepções que não se coadunam com as exigências de um Estado Democrático de Direito.

Sob esse viés, a violência doméstica e familiar contra a mulher não pode encontrar respaldo no meio educativo e nem em uma sociedade democrática. Ao contrário, deve-se buscar meios para desconstruir as desigualdades e combater as discriminações de gênero e a violência contra a mulher.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 32) enfoca que a educação em direitos humanos deve fomentar a consciência social crítica, “concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos (ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados”.

Como maneira de se promover essa ação educativa, voltada para a consciência social crítica, pode-se apontar três dimensões que devem ser trabalhadas, desde a infância, nos educandos, para combater e superar as desigualdades e discriminações de gênero:

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

c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 32).

Neste sentido, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico, baseado numa concepção de gestão democrática da educação, com escopo de formar uma consciência dos direitos e deveres dos cidadãos, desenvolverem habilidades no trato das relações humanas, fortalecerem uma cultura de respeito, de solidariedade e de harmonia, para concretizar as exigências de um Estado Democrático de Direito, é uma tarefa árdua, mas é possível, basta vontade política de todos os que estão envolvidos no processo educativo.

A inserção de conteúdos curriculares sobre atitudes, comportamentos e valores recaem em um tema delicado – a ética – tratado nos Parâmetros Curriculares Nacional (1997), como um tema transversal.

Nesta perspectiva, o projeto político pedagógico por ser um “instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa” permitir-se-á ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

O objetivo desta pesquisa está em expor a importância de se inserir nos projetos políticos pedagógicos, a temática da violência doméstica e familiar contra a mulher, nas escolas, do Estado de Mato Grosso do Sul, em razão das altas taxas de violência contra a mulher, sobretudo no ambiente doméstico, conforme apresentadas.

Por isso, partindo do pressuposto que a escola é um “local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de construção de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas,” torna-se um dos meios propícios

para difundir uma nova mentalidade e comportamentos nas crianças, nos adolescentes e nos jovens de hoje, para que a violência contra a mulher não se perpetue no futuro (PNEDH, 2007, p. 23).

Considerada a violência contra a mulher como um problema histórico-cultural, “a escola pode incluir, no seu currículo, temáticas que discutam questões relativas à diversidade sociocultural [...] com objetivo de combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis” (DIAS, 2008, p. 158).

Aliada a essas concepções e ressaltando que a educação básica, especificamente – o ensino fundamental – terá duração de nove anos, consoante a Lei n. 9.395/96 (LDB) e é uma etapa educativa que contempla crianças e adolescentes em processo de aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes, comportamentos e valores, pode-se dizer que é possível reestruturar as bases patriarcais da sociedade brasileira.

Por meio de um projeto político pedagógico, com ênfase na igualdade de gênero, uma educação não sexista, com vistas à superação das desigualdades entre os sexos, para que violências contra a mulher, por vezes letais, sejam banidas.

Neste sentido, para se enfrentar a complexa e difícil questão da violência doméstica e familiar contra a mulher “é necessário um processo educativo voltado à infância, para que, desde muito cedo, as relações entre homens e mulheres sejam construídas sob os princípios da equidade, do amor e da solidariedade” (COUTINHO, 2011, p. 32).

Dessa forma, acredita-se que a inserção de temas transversais, nos sistemas de educação básica - no ensino fundamental - enfatizando o respeito à igualdade de gênero, é um importante instrumento na prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher, sobretudo no ambiente doméstico. Ressaltando que as atividades educativas devem ser planeja-

das, não somente pelos educadores, comunidade escolar, mas também pelos vários profissionais envolvidos na questão, possibilitando o fortalecimento de uma rede de enfrentamento, de proteção e de defesa eficaz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (1997), sobre os temas transversais, afirmam que por tratarem de questões sociais têm natureza diferente das áreas convencionais, pois a difusão dos conhecimentos não está necessariamente ligada a uma única área do saber. Dentre os temas transversais, tem-se a ética e respeito, orientação sexual, temas locais – neste rol a escola pode inserir, por exemplo, a violência doméstica contra a mulher – dentre outros.

A transversalidade significa aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Por sua vez, só tem significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, pois é uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento. A transversalidade e interdisciplinaridade têm como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania.

Diante do exposto, infere-se que a função social da escola e a da educação serão materializadas com um ensino e aprendizagem voltados para a cidadania, tanto na experiência quanto na difusão do conhecimento, constituindo-se em um espaço emancipatório, que atenda às necessidades dos educandos e da sociedade na superação de questões, como por exemplo, a violência doméstica e familiar contra a mulher.

6. CONCLUSÃO

Diante da pesquisa realizada conclui-se que conceito de direitos humanos varia conforme os fatores e interesses político-econômicos re-

levantantes em dada sociedade, por isso, não é possível fixar um rol taxativo e nem afirmar que todos já foram reconhecidos. A principal finalidade dos direitos humanos é a proteção dos indivíduos das injustiças, das arbitrariedades, do autoritarismo e dos abusos de poder.

No contexto das gerações/dimensões dos Direitos Humanos, no tempo e no espaço, verificou-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, norteou e norteia os fundamentos jurídicos dos direitos humanos e, em busca da materialização da dignidade humana, a educação em direitos humanos tornou-se uma importante aliada, para criar uma cultura universal de respeito ao ser humano.

Com a finalidade de declarar e garantir os direitos humanos constatou-se que as legislações que surgiram – no processo de internacionalização e internalização dos Direitos Humanos – tanto no plano internacional quanto no nacional, nesse último caso, a Lei Maria da Penha, para proteger as mulheres em situação de violência doméstica e familiar, representou importante avanço.

Entretanto, no Brasil, sobretudo, no Estado de Mato Grosso do Sul, apurou-se que em 2013, a violência doméstica contra a mulher apresentou índices excessivamente altos, e ocupou a 9º posição, dentre as unidades federadas do Brasil, com taxas de 5,9 % de homicídio de mulheres (por 100 mil), acima da taxa nacional que foi apurada em de 4,8 % de homicídio de mulheres (por 100 mil).

Além disso, entre os anos de 2003-2013 as mortes de mulheres, no Estado de Mato Grosso do Sul, apresentaram aumento de 17,2%, evidenciando a contrariedade a um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, a dignidade humana.

Apesar da previsão na Lei Maria da Penha existir há dez anos, observou-se que os órgãos operacionais oficiais da rede de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher, encar-

regados de elaborarem um banco de dados estatísticos, encontram-se em início de implantação.

Como consequência, denotou-se dificuldade na implementação de políticas públicas, obstando, inclusive, ações educativas e informações para a sociedade civil fazer cobranças ao poder público em relação às políticas públicas de atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, consoante previstas na Lei Maria da Penha.

O Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul participou de um projeto piloto do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), que permitiu a obtenção de dados para traçar um perfil psicossocial da vítima, do agressor e das circunstâncias da agressão, e concluiu que 48% dos processos que tramitam nas Promotorias de Justiça da Capital e 15% dos casos de todas as Promotorias de Justiça do Estado, entre fevereiro de 2011 a novembro de 2012, referem-se à violência doméstica e familiar, evidenciando a necessidade de mudanças comportamentais por parte da sociedade e que, as legislações, por si só, não irão resolver o problema da violência doméstica contra a mulher.

Na Justiça Estadual Sul-mato-grossense, percebeu-se um anseio em especializar o atendimento judicial, na Comarca de Campo Grande (MS), através de três varas especializadas no atendimento à mulher vítima de violência doméstica. Mas, por outro lado, as comarcas de entrância especial do interior, como Dourados, Três Lagoas e Corumbá, ainda, não possuem varas especializadas, assim como, nas demais comarcas de primeira e segunda entrâncias do Estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento judicial é realizado pelas varas comuns, consoante os preceitos da Lei Maria da Penha.

No que se refere à Assistência Judicial Gratuita, denotou-se que a Defensoria Pública Estadual vem oferecendo um atendimento especializado, desde 1999, quando criou a primeira Defensoria Pública de Defesa

da Mulher Vítima de Violência do País, em Campo Grande (MS). Observou-se que existem três Defensorias Públicas de Defesa da Mulher Vítima de Violência, sendo duas no município de Campo Grande e uma no município de Dourados. Porém, nas comarcas de entrância especial como Três Lagoas e Corumbá, assim como, nas demais comarcas de primeira e segunda entrâncias, o atendimento à mulher em situação de violência é realizado entre os núcleos residuais cíveis e criminais.

Ainda, quanto à segurança pública, os seus gestores enfrentaram sérios problemas como a falta de pessoal e de estruturação, o que levou ao fechamento de uma Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher em Campo Grande (MS). Essa situação deixou transparecer que se tornaram elusivos os objetivos propostos nas legislações de proteção e defesa à mulher em situação de violência doméstica, no que se refere ao início do procedimento investigatório.

Paradoxalmente, o Estado de Mato Grosso do Sul estabeleceu no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2014-2024 - Lei Estadual n. 4.621/2014, em seu art. 2º - como uma das suas metas e estratégias, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Em razão de a violência doméstica contra a mulher gerar perplexidade e em busca de outras soluções, diferentemente do legislador que optou pelo uso do Direito, apostando que os costumes de uma sociedade possam ser transformados, unicamente, por meio de Lei, como instrumento de transformação da realidade, esse estudo pretendeu destacar que, além das legislações, faz-se necessário a implementação de políticas públicas educacionais, voltadas para a mudança de comportamentos, atitudes e valores, desde a infância, como mecanismo para a prevenção e combate à violência doméstica contra a mulher, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Essa deficiência de ações educativas não é diferente das demais unidades federadas do país, considerado que os cursos de formação em

Direito, prioritariamente, deveriam inserir a disciplina Direitos Humanos, em seus currículos, mas ainda ignoram.

Sob esta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos foi abordada como umas das formas de se enfrentar essa complexa questão da violência doméstica contra a mulher, como um instrumento para mediação de conflitos, fortalecimento dos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, valorização das diversidades e igualdade de gênero.

O convencimento dos gestores públicos, dos educadores e sociedade civil em geral, da necessidade de se inserir nos conteúdos programáticos, em todos os níveis escolares, especialmente, no ensino fundamental, onde as crianças estão mais receptíveis às noções sobre igualdade entre as pessoas, é uma tarefa extremamente difícil e árdua, devido à falta de conscientização do problema e uma deficiência no que se refere à democratizações das informações ao público em geral sobre dados oficiais dos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi promover uma reflexão e destacar que a escola é uma grande aliada no combate às discriminações de gênero e à violência contra a mulher, para a desconstrução das desigualdades, com a finalidade de se expandir uma cultura de respeito mútuo e paz no seio familiar e na sociedade.

Inferiu-se, assim, que o projeto político pedagógico, como instrumento teórico metodológico, possibilitaria a inserção de conteúdos curriculares atitudinais e comportamentais, desde a infância. Ao se ofertar uma educação em direitos humanos fundamentada nos princípios da dignidade humana e da cidadania, iniciar-se-á um processo de formação de nova mentalidade coletiva para uma cultura de respeito mútuo e de transformação da atual sociedade, em democrática, igualitária e justa.

O presente trabalho serviu para compreender que as legislações em direitos humanos, voltadas à proteção da mulher em situação de vio-

lência doméstica e familiar, são de fundamental importância no resguardo de seus direitos. Mas, enquanto persistir uma cultura arraigada em preceitos discriminatórios e de desigualdade de gênero, as legislações de direitos humanos não cumprirão a finalidade principal, isto é, a preservação da vida humana.

Portanto, um dos mecanismos para romper e superar comportamentos e costumes arraigados culturalmente, contrários à dignidade humana, é proporcionar uma educação em direitos humanos, desde a infância, utilizando-se do projeto político pedagógico, para desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos e com isso alcançar a dignidade humana.

Para tanto, é imprescindível que os educadores tenham consciência de ações e políticas educacionais voltadas para a formação em direitos humanos, para se combater desigualdades sociais, violências e injustiças, deste modo, consolidar-se-á o Estado Democrático de Direito que todos anseiam.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Carolina Vieira R. de A.; OLIVEIRA, Simone Vinhas de. Ação comunicativa e ação dialógica: contribuições para uma educação libertadora. **Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. IV. n. 7. 2006, p. 119-134.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 12. tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Resolução n. 135, de 26 de janeiro de 2016**. CNMP. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. CPMIVCM. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência contra a Mulher. **Relatório Final 2013**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.104, de 09 de março de 2015. **Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**, rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamenta. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. **Política Nacional De Enfrentamento À Violência Contra As Mulheres**. Brasília, 2011.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria Operacional nas Ações de Enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar Contra as Mulheres**. Brasília. Jun. 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Lei n. 1.511, de 5 de julho de 1994. **Institui o Código de Organização e Divisão Judiciárias do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.tjms.jus.br/consultas/bibliotecas>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. **Resolução n. 128, de 17 de março de 2011**. Disponível em: <http://www.tjms.jus.br/consultas/bibliotecas>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 3 ed. Coimbra: Almedina, 1998.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. Coleção Sinopses Jurídicas. v. 30. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. 1993. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2016.

COUTINHO, Rúbian Corrêa (org.). **O enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher**: uma construção coletiva [S.l]: CNPG, 2011. Disponível em: <http://www.mpes.mp.br>. Acesso em: 16. jun. 2016.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Viena: 14-25 de Junho de 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DECLARAÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_4/III-PAG3_4_7.htm. Acesso em: 20 jul. 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores - Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 155-160. v.2.

DIAS, Maria Berenice. **Lei Maria da Penha: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 4 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos**. Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário, organizado por Maria OlyPey. Rio de Janeiro; Florianópolis: Achieamé, Movimento, 1996. Disponível em: <http://www.cabn.libertar.org>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antonio H. Aguilera (Org.). **Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Leitura Complementar 1. Tendências Pedagógicas do Brasil e da Didática. São Paulo: Cortez, 1992. p. 64-70. Disponível em: <http://servicos.catholicavirtual.br>. Acesso em: 20 ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Legislação criminal especial comentada**. 3. ed. Bahia: Juspodivm, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. (PEE 2014-2024). Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PADILHA, Roberto (et al.). **Educação para a cidadania planetária**: currículo intertransdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PASINATO, Wânia. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos pagu**, São Paulo, v.37, p. 219-246, 2011. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2012.

PORTO, Pedro Rui da Fontoura. **Violência Doméstica e familiar contra a mulher**: lei 11.340/06: análise crítica e sistêmica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**: as tendências pedagógicas e seus pressupostos. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. **Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down083.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Antônio Ozaí da. Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 6, p. 7-20, 1999.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; ROCASOLANO, Maria Mendez. **Direitos humanos: conceitos, significados e funções**. São Paulo: Saraiva, 2010.

UNESCO. **Plano de Ação**. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos Primeira Etapa. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-acao-programa-mundial-edh>. Acesso em: 20 jul. 2016.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera (org.). **Formação de educadores em direitos humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO LAICA: APONTAMENTOS CONSIDERANDO OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS/MS

Lia Câmara Figueiredo Pedreira

Andréia Laura de Moura Cristaldo

1. INTRODUÇÃO

Como sabemos, laico é um termo muito usual nas sociedades contemporâneas. Do grego *laiko*, que significa povo, a laicidade na atualidade tem sido impactada por interpretações equivocadas e diversas, mas sua principal definição é a separação entre o estado e a religião, os quais se fundiram ao longo da Idade Média:

Laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder do Estado não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades (BLANCARTE, 2008; FISCHMANN, 2008 apud CUNHA; OLIVA, 2014, p. 209).

É importante lembrar que outros termos foram cunhados historicamente para designar a separação da esfera religiosa da esfera estatal,

como “leigo” e “secular”¹³. Assim, o presente trabalho aborda a laicidade e sua relação com os direitos humanos, para então relacioná-la com a educação para direitos humanos. Em Zylbersztajn (2012), encontramos a relação da laicidade com a evolução histórica dos direitos humanos:

Ou seja, em um primeiro momento, a questão da laicidade estava relacionada com a liberdade religiosa, um direito de liberdade, coerente com o discurso liberal de cidadania expresso nas primeiras declarações de direitos. Segundo a evolução histórica da compreensão dos direitos humanos, a laicidade passa a incorporar a noção de igualdade entre os cidadãos e ao fim, insere-se na concepção democrática dos Estados Modernos. [...]. Ou seja, o princípio da laicidade acompanhou e acompanha a evolução histórica dos direitos humanos, desde a abrangência à necessidade do Estado agir para sua concretização. Disso se conclui que a efetivação do

¹³ O Observatório da Laicidade na Educação – OLE explica a relação entre laico, leigo e secular: “Esses três termos têm origem religiosa cristã, todos eles designando “o outro”. O século era sinônimo do mundo material, em oposição ao mundo religioso. O “braço secular” do poder político era o governo propriamente dito. Por exemplo, depois de alguém ser condenado pela Inquisição, era “entregue ao braço secular”, que o executava. Leigo era a designação de alguém que, dentro da Igreja, não tinha a preparação para as funções clericais, nem feito os votos que levavam ao sacerdócio. O termo secular deu origem a secularização, expressão que designa o processo de mudança pelo qual a sociedade deixa de ter instituições legitimadas pelo sagrado, baseadas no ritualismo e na tradição, tornando-se cada vez mais profana (ou secular), baseada na individualidade, na racionalidade e na especificidade. Há quem entenda que o termo laico provém de leigo, portanto diretamente do universo religioso; outros, no entanto, entendem que laico provém de *laikós*, do grego antigo, que significa povo. Com uma origem ou com outra, o termo foi redefinido, de modo a designar um atributo do Estado. Como a língua inglesa não tem uma palavra equivalente a laico, quem usa essa língua emprega o termo secular no lugar daquele. [...] esses termos são empregados no significado contemporâneo: laico = imparcialidade do Estado, diante das crenças religiosas ou contrárias a elas. A primeira Constituição da República brasileira determinava que fosse leigo (isto é, laico) o ensino público. Décadas antes dela, o imperador Pedro II manifestou a opinião de que todo o ensino deveria ser secular (isto é, laico), exceto o das instituições propriamente religiosas.” Observatório da Laicidade na Educação – OLE. Conceitos. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/artigo/8/conceitos/estado-laico-leigo-ou-secular/>. Acesso em: 1º out. 16.

princípio da laicidade é um processo em andamento e exige esforço estatal para seu cumprimento (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 18).

O princípio da laicidade não só acompanhou a evolução histórica dos direitos humanos, como ainda funda a origem dos direitos fundamentais, segundo Canotilho (apud ZYLBERSZTAJN, 2012):

A quebra da unidade religiosa da cristandade deu origem à aparição de minorias religiosas que defendiam o direito de cada um à “verdadeira fé”. Esta defesa da liberdade religiosa postulava, pelo menos, a ideia de tolerância religiosa e a proibição do Estado em impor ao foro íntimo do crente uma religião oficial. Por este facto, alguns autores, como G. JELLINEK, vão mesmo ao ponto de ver a luta pela liberdade de religião a verdadeira origem dos direitos fundamentais (CANOTILHO apud ZYLBERSZTAJN, 2012, p.17).

Entendendo ser a laicidade um constructo histórico, tal como os direitos humanos, e que ela, apesar de não ser explicitamente mencionada em nossa Constituição, está assegurada em diversos elementos constitucionais, como a instituição da democracia (art. 1º da Constituição Federal), a garantia dos direitos fundamentais (art. 5º, § 2º), em especial a liberdade e a igualdade e, por fim, a separação entre estado e religião (art. 19, I), esclarecemos que a concepção de laicidade que aqui defendemos é aquela que supera a simples separação entre estado e religião, haja vista que existem graus diferenciados de laicidade efetivados, pois, como um princípio, ela não encerra um valor absoluto:

Nesse ponto, o entendimento do significado de laicidade é relevante para sabermos o grau de proteção constitucional conferido a este princípio. Importante ressaltar desde já, que, por vezes, nos deparamos com a identificação da laicidade do Estado com o disposto no art. 19, I, da constituição brasileira. Trata-se de confundir a determinação da separação entre Estado

e Igreja com o conceito da laicidade. [...] Além de significarem coisas diferentes e terem consequências distintas, **o conceito de laicidade é mais amplo do que a separação entre Estado e Igreja, e igualar estas perspectivas enfraquece e restringe a laicidade.** (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 5, grifo nosso).

Logo, a educação como um espaço de formação humana, de formação para a cidadania, para a inclusão, não pode prescindir dessa discussão, pois tal como afirma o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007, p. 37), a educação não é apenas um direito, mas também um meio indispensável para o acesso a outros direitos. Assim, entre os sete princípios consagrados pelas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos –DNEDH, a laicidade se fez presente.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a

educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - sustentabilidade socioambiental (DNEDH, p. 1, 2012, grifo nosso).

Assim, com o intuito de pesquisar o grau de efetivação da educação laica nas escolas estaduais de Dourados/MS, este estudo foi realizado, pois entendemos que o suporte jurídico-filosófico por si só não garante a

laicidade, e a teoria da democracia racial de Gilberto Freyre, trazida como exemplo por Zylbersztajn (2012, p. 09), evidencia isso, pois ao assegurar a igualdade racial, a teoria da igualdade racial não combateu práticas de racismos atribuídas por Freyre a questões simplesmente econômicas e sociais. Pelo contrário, a realização material da igualdade trazida pelo referido autor sufocou o debate sobre a democracia racial, vindo apenas mais tarde a ser reveladas, após um acirrado questionamento, possibilitando então que o racismo fosse tipificado no código penal como crime.

Dessa forma, partindo da premissa que a discussão teórica se faz necessária para que práticas excludentes e autoritárias sejam desmistificadas, foi imprescindível ao nosso trabalho ampla pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa bibliográfica se dispôs então a combater reducionismos e equívocos de ambas as partes, buscando então para a discussão uma análise histórica, sociológica e também jurídica. Essa importância da pesquisa bibliográfica é dada por Gil (2002, p. 44) que afirma que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Lima e Miotto (2007, p. 38) as definem como “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Já a pesquisa documental foi realizada em cinco escolas públicas estaduais do município de Dourados/MS, por meio da análise de seus Projetos Político-Pedagógicos – PPP, pois são eles que materializam as concepções teóricas que perpassam a prática pedagógica. Conforme definição de Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, estando a diferença principal entre ambas na natureza das fontes, pois enquanto essa se utiliza basicamente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, aquela se utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa que a envolve. Esses elementos revela-

dos na pesquisa documental foram analisados numa abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 14 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), “...trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Assim, o trabalho visa colaborar com essa discussão, ainda muito tímida no cenário educacional brasileiro, mas que se faz urgente e necessária.

2. EQUÍVOCOS QUE PERPASSAM A CONCEPÇÃO DA LAICIDADE MEDIANTE ANÁLISE SOCIOLÓGICA, HISTÓRICA E JURÍDICA

A discussão sobre o tema da laicidade do Estado e da educação ainda é tímida e esporádica, sendo somente em tempos recentes que esse debate tem se efetivado de modo mais relevante. Isso é consequência da nossa herança histórica, pois dos cinco séculos de colonização portuguesa, por quase três séculos imperou a catequese como consequência do movimento da contrarreforma¹⁴, materializada na ação dos jesuítas:

A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missio-

¹⁴ A contrarreforma foi um “... movimento da Igreja Católica no século XVI que surge como resposta às críticas dos humanistas e de diversos membros da Igreja e de importantes ordens religiosas [...] que apelavam à moralidade e ao regresso à pureza e austeridade primitivas. Além disso, a contrarreforma surge também como resposta ao avanço da reforma protestante iniciada por Martinho Lutero. Este movimento assume assim uma vertente de reforma católica (que procura redefinir a doutrina da Igreja e a disciplina do Clero) e uma vertente de contrarreforma que procura combater e impedir o avanço do protestantismo. Os principais meios utilizados pela Igreja Católica para efetuar a sua reforma foram a criação de novas ordens religiosas (destacando-se a Companhia de Jesus) e a realização do Concílio de Trento. As ações mais repressivas da contrarreforma foram conseguidas através da inquisição e da censura”. NOTA POSITIVA. Disponível em: http://www.notapositiva.com/dicionario_historia/contrarreforma.htm. Acesso em: 11 out. 2016.

nários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia de manutenção de fé dos colonos (ROMANELLI, 2013, p. 35).

Concomitante à ação dos jesuítas, o Brasil até 1890 assegurava em sua Constituição a religião Católica como a oficial:

Art. 5. A Religião Cathólica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo. (Art. 5º, CF de 1824).

Ou seja, éramos um Estado confessional até a promulgação do Decreto 119-A, que, com Ruy Barbosa, separou o Estado brasileiro da religião Católica. Nossa primeira Constituição que prevê a separação de Estado e Religião é a de 1891. Nesse momento então é inaugurado o Estado laico. Essa separação construída historicamente se deu, conforme já colocado, como consequência da quebra da cristandade e da aparição de minorias religiosas que começaram a reivindicar como direito básico o exercício da liberdade religiosa, o que remete então historicamente à laicidade aos Revolucionários Franceses. Não é por acaso então que Condorcet, como um iluminista à época, assegurou a importância de a educação se separar dos assuntos teológicos:

É pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda religião particular, e não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso. [...] Deve-se cuidadosamente separar esta moral de toda relação com as opiniões religiosas de uma seita particular, porque, de outro modo, seria preciso dar a essas opiniões uma preferência contrária à liberdade. Somente os pais podem ter o direito de ensinar essas opiniões, ou antes, a sociedade não tem o direito de impedi-los (CONDORCET, p. 30-31, 2010).

Se a França saiu à frente na discussão pela educação laica ainda no século XVIII, aqui ela foi reclamada efetivamente por meio do movimento da Escola Nova que se deu na década de 30¹⁵. Assim, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Pombal em 1759, não há no Brasil uma ruptura com práticas e concepções levadas a cabo pelos jesuítas em sua catequese¹⁶, já que ela se deu por razões puramente econômicas, conforme evidenciam os escritos de Lins (2003):

Além que, Vossa Excelência sabe muito bem que nestas terras pelo número de escravos é que se medem as riquezas, e como todos os indígenas das aldeias de um e de outro sexo, de uma ou de outra idade são rigorosamente escravos dos regulares, por uma natural consequência se segue que, **enquanto se não lhes tirar o domínio das aldeias, hão de ser senhores de todas as riquezas deste Estado**. Com os índios é que extraem as drogas destes dilatados sertões, com os índios é que fazem as manteigas, as tartarugas e as salgas de todas as qualidades de peixe que aqui há, que são os ramos mais importantes destas capitânias; finalmente, com os índios tirando-lhes a fazenda, hão de fabricar nas terras das suas aldeias os mesmos gêneros da farinha, algodão, feijões, arroz e tudo o mais que agora fabricam nas fazendas, vindo por este modo a ficar com mais vantajoso comércio e senhores das maiores riquezas [...]. (MENDONÇA, 1963, p. 503, apud LINS, 2003, p. 92, grifo nosso).

¹⁵ Os educadores escolanovistas levantaram a bandeira da escola: pública, gratuita, laica e universal. Segundo Frigotto (2005), o que foi conhecido como Manifesto dos Pioneiros, nos anos de 1930, configura uma espécie de síntese de embates travados do fim do século XIX até os anos de 1930 e, ao mesmo tempo, um ideário que matiza a educação até o presente (FRIGOTTO, 2005, p. 228).

¹⁶ Há que se ponderar ainda que com a expulsão dos jesuítas o ensino brasileiro ficou sem uma organização própria, sendo esse período conhecido na historiografia da educação com a aplicação de aulas régias, todavia, não podemos esquecer que escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas continuaram por aqui tal como afirma Niskier (2001, p. 34).

Assim, elucidado o contexto histórico-político em que o Brasil se desvencilhou do movimento da contrarreforma, é possível compreender como, em pouco mais de um século de laicidade, ainda estamos longe de efetivarmos um grau de otimização¹⁷ desse princípio. Para esse grau de otimização entendemos ser necessária uma discussão ampla do arcabouço jurídico com os elementos que asseguram a laicidade, agregada a uma análise histórica e sociológica, evitando assim reducionismos e “equívocos de interpretação”.

No que tange ao contexto histórico, já ficou claro que rompemos com uma forte ação católica da contrarreforma há apenas dois séculos e meio (apenas em 1759), embora no texto constitucional o Brasil continuasse católico após a expulsão dos Jesuítas por mais 100 anos, quebrando esse vínculo de confessionalidade apenas em 1891 com a promulgação da nossa segunda Constituição.

Esses elementos históricos nos evidenciam que na cultura brasileira há muito desses elementos de catequização, de coadunação, dessa supremacia instituída e ainda nos evidencia que a perda de monopólio ainda repercute em lutas e embates ideológicos de forma a garantir um espaço mínimo de controle, o que explica, por exemplo, porque o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, formalizado em 2009 com 511 ações, que gerou reação de 4 setores da sociedade brasileira¹⁸,

¹⁷ Otimização porque, como sabemos, não há normas constitucionais de eficácia plena, conforme nos aponta Vergílio Afonso da Silva em *Direitos Fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2009.

¹⁸ As reações segundo Zylbersztajn (2012, p. 2), foram das: I - empresas de comunicação, por apoiar eventual regulamentação de mídia e acompanhamento informativo de respeito aos direitos humanos pelos veículos de comunicação; II - ruralistas, por propor ajustes no processo de reintegração de posse; III - forças armadas, por defender a apuração e a divulgação de violações de direitos humanos cometidas na ditadura militar; e IV - igreja, por apoiar a descriminalização do aborto, a igualdade de direitos de homossexuais e prevenir a ostentação de símbolos religiosos em repartições públicas federais.

segundo Zylbersztajn (2012, p. 2), teve como resposta ajustes que excluam duas ações: o *ranking* informativo de respeito aos direitos humanos pela mídia e a elaboração de mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da união.

Ainda sobre os símbolos religiosos, é necessário apontar que estudos sociológicos ainda evidenciam que, diferentemente da violência material ou física que são notórias, a violência simbólica, segundo explica Bourdieu (2003, pp. 7 e 8, apud BICALHO; PAULA, 2009, p. 4) é uma “[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”. Dessa maneira, segundo Bourdieu:

[...] a dominação simbólica se instaura por intermédio de um processo sustentado pela existência e pelo reforço de pensamentos e predisposições alinhados às estruturas impostas, refletindo em ações de conhecimento, reconhecimento e submissão ao instituído por parte dos dominados que, julgando autoevidente tal processo, não conseguem romper com o mesmo, conspirando para a sua própria dominação (BOURDIEU, 1975; 1998; 2003 apud BICALHO; PAULA, 2009, p. 4).

Alargando essa discussão sobre disputas, Cunha e Oliva (2014, p. 208), afirmam que o campo religioso¹⁹ configura-se como um espaço em que agentes e instituições disputam o monopólio nas relações com o sagrado, sendo, deste modo, um campo de luta, de conflitos, onde cada religião apresentar-se-á como verdadeira, como autêntica, e até

¹⁹ Segundo Pierre Bourdieu (1974 apud CUNHA; OLIVA, 2014), partindo da Teoria dos Campos Sociais, o campo é um espaço social em que agentes e instituições disputam o monopólio para seu capital cultural, seja político, religioso, econômico, pedagógico, artístico, entre outros.

mesmo criada por uma divindade. Em consequência, as outras religiões são consideradas frutos da ignorância ou do desvio daquele caminho julgado como verdadeiro ou até mesmo delineados por interesses que não são puramente religiosos.

Assim, dada à complexidade do tema, o enfrentamento e as discussões se fazem necessários, visto que a laicidade é um elemento básico dos estados modernos. Essa ligação se dá por dois elementos fundantes dos Estados Modernos: o liberalismo e a democracia. No liberalismo político, encontramos a ideia de limitação do Estado, limitação essa que não ocorre apenas no plano econômico; e os direitos de 1ª geração²⁰ garantidos na Revolução Francesa, também chamados de direitos negativos, apontam para essa limitação. Já no plano da democracia moderna, o Estado laico garante que a vontade da maioria não venha suprimir o direito da minoria, pois, conforme aponta Barroso (2010), “A democracia em sentido material, contudo, que dá alma ao Estado Constitucional de Direito, é, mais do que o governo da maioria, o governo para todos. Isso inclui não apenas as minorias-raciais, religiosas, culturais, mas também os grupos de menor expressão política” (BARROSO, 2010, p. 58).

2.1 SUPERANDO AS LIMITAÇÕES TERMINOLÓGICAS DA LAICIDADE

²⁰ Os direitos de primeira geração ou dimensão referem-se às liberdades negativas clássicas, que enfatizam o princípio da liberdade, configurando os direitos civis e políticos. Surgiram no fim do século XVIII e representavam uma resposta do Estado liberal ao Estado Absolutista, dominando o século XIX, e corresponderam à fase inaugural do constitucionalismo no Ocidente. Foram frutos das revoluções liberais francesas e norte-americanas, nas quais a burguesia reivindicava o respeito às liberdades individuais, com a consequente limitação dos poderes absolutos do Estado. Oponíveis, sobretudo, ao Estado, são direitos de resistência que destacam a nítida separação entre o Estado e a sociedade. Exigem do ente estatal, precipuamente, uma abstenção e não uma prestação, possuindo assim um caráter negativo, tendo como titular o indivíduo. ÂMBITO JURÍDICO. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750. Acesso em: 12 out. 2016.

Como nos lembra Zylbersztajn (2012, p. 05), nossa Constituição Federal não traz o termo laicidade escrito em seu arcabouço, mas a assegura em inúmeros dispositivos implícitos em seu arcabouço jurídico. No entanto, muitos afirmam que, como Estado laico não é Estado ateu, as “manifestações religiosas” podem vir a fazer parte da constituição estatal. Realmente, sabemos que uma linha muito tênue separa o Estado laico do ateu, confessional e multirreligioso. Todavia, de acordo com Cunha e Oliva (2014), “o Estado Laico difere completamente de Estado Ateu. Este é o que se opõe a toda e qualquer religião, desqualificada como alienada ou alienante, em termos individuais ou sociais”. Já no Estado laico não há oposição às religiões, sejam elas quais forem, mas sim respeito à diversidade e à liberdade religiosa e de crença, bem como aos que não possuem religião ou crença alguma, não havendo, pelo Estado, a salvaguarda de uma religião em detrimento de outras. Em outra extremidade, há o Estado teocrático que funde o poder político com o poder religioso. (LAFFER, 2009 apud CRISTALDO; FIGUEIREDO, 2014). Ainda segundo Laffer (2009, p. 227 apud CRISTALDO; FIGUEIREDO, 2014, p. 8), no Estado confessional “há vínculos jurídicos entre o Poder Político e uma Religião, como era no Brasil Império, por exemplo, onde reconhecidamente o Estado era católico e assim os outros cultos não podiam vir a ser exercidos publicamente”.

Assim, apesar de o limite entre Estado laico e Estado confessional ser extremante tênue, o argumento de que o Brasil é um “Estado Laico e não um Estado Ateu” apresenta-se de modo equivocado e tendencioso e não justifica a defesa de práticas de rezas, orações e até mesmo cultos nos espaços públicos, inclusive escolares²¹.

Outro contraponto que merece esclarecimento dados os equívocos que acontecem é quanto à afirmação de que o Estado laico é Estado

²¹ Com exceção das escolas confessionais previstas na Constituição Federal e na LDBEN 9394/96, que não fazem parte da esfera pública e sim privada.

multirreligioso. Assim como o Brasil não é um Estado ateu por ser um Estado laico, e estes são institutos totalmente distintos como já explicitado, ele também não é um Estado multirreligioso, pois Estado laico não tem a mesma definição de Estado multirreligioso. Erroneamente tais conceitos podem ser considerados sinônimos, mas não o são. Estado laico não é, nem pode ser, um Estado multirreligioso ou pluriconfessional, e a razão é muito simples e alhures mencionada, como trazem Cunha e Oliva:

Estado Laico é imparcial em matéria de religião, este deve respeitar todas as crenças religiosas, mas também a não crença. Embora não dificulte a difusão de ideias religiosas ou contrárias à religião, o Estado Laico não apoia nenhuma delas, nem sequer um conjunto delas, nem mesmo todas as religiões, caso isso fosse possível (CUNHA; OLIVA, 2014, p. 212).

Mais um ponto a ser esclarecido é afirmação de que, consoante o preâmbulo²² de nossa Constituição de 1988, o Estado brasileiro guarda nuances de cunho cristão, ou seja, de confessionalidade. Contudo, de acordo com Teraoka (apud RACHEL, 2012), “isso não significa que a Constituição resolveu consagrar a necessidade de obediência à determinada doutrina religiosa. Não significa nem sequer a apologia a uma ideia monoteísta, em contraposição às religiões politeístas”. Portanto, do ponto de vista do autor, essa promulgação não faz apologia a uma doutrina religiosa específica, pois o termo “Deus” se apresenta genericamente, esvaziando o seu significado específico teológico, uma vez que inúmeras crenças utilizam essa mesma terminologia (TERAOKA, 2010 apud CRISTALDO; FIGUEIREDO, 2014, p. 8). Juridicamente sabemos que o

²² O Preâmbulo da CF/88 afirma: “Nós, representantes do povo brasileiro, [...] para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.”

preâmbulo não tem força normativa, mas conforme já evidenciado aqui não podemos ignorar que essa simbologia tem seu papel na manutenção de valores que perpassam a sociedade, daí a igreja ter feito o combate à ação proposta no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH para a retirada dos símbolos religiosos das repartições públicas.

Outro equívoco que permeia o entendimento da laicidade é que a democracia é o governo da maioria e, nesse contexto, um Estado democrático deveria referendar a decisão da maioria em detrimento da minoria. Todavia, como já pontuado, a democracia constitucional moderna, tal como nos lembra Sarmento (2007), “não se confunde com o simples governo das majorias, pressupondo antes o respeito a uma série de direitos, procedimentos e instituições, que atuam para proteger as minorias e assegurar a possibilidade de continuidade da empreitada democrática ao longo do tempo”. Nesse sentido, o papel do direito deve ser de transformador e emancipatório, conforme afirmou a Procuradoria Regional da República, em exordial no âmbito da ADI n. 4.277/09 DF, que discutiu o reconhecimento das relações homoafetivas:

O papel do direito – e especialmente do direito constitucional – não é o de referendar qualquer posicionamento que prevaleça na sociedade, refletindo, como um espelho, todos os preconceitos nela existentes. Pelo contrário, o direito deve possuir também uma dimensão transformadora e emancipatória, que se volte não para o congelamento do *status quo*, mas para a sua superação, em direção à construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária (ADI 4.277/09, p. 19)²³.

Por fim, cabe destacar que, continuamente, violências são cometidas em decorrência dessas práticas equivocadas, sejam elas veladas ou declaradas, inconscientes ou conscientes, simbólicas ou materiais.

²³ STF. ADI n. 4.277/09. Petição Inicial Procuradoria Geral da República. p. 19.

Falar em religião, em verdade, no Brasil e em diversos lugares do mundo, é falar de conflito, de disputa e até mesmo de violências (CUNHA; OLIVA, 2014, p. 212).

Segundo dispõem Cunha e Oliva (2014, pp. 212 e 213) em seu texto constante na Coletânea Nacional do Ministério Público (2014), a evangelização brasileira aplicada aos indígenas oprimidos, foi dada com métodos sofisticados e figuras de grande eficácia simbólica facilitando a assimilação do Deus cristão.

A violência simbólica foi a tônica da evangelização brasileira, que utilizou formas sofisticadas, como o teatro dos missionários, e figuras de alta eficácia simbólica, como a invenção de Tupã, para facilitar a assimilação da figura de Deus cristão. Contra os africanos escravizados, a violência material que marcava sua condição dispensou maiores esforços com a violência simbólica (CUNHA; OLIVA, pp. 212 e 213, 2014).

Da mesma forma, as práticas educacionais que violam a educação laica, ainda que não haja a intenção, constituem atos de violência contra os educandos - como preconceito, intolerância, discriminação - nas escolas públicas quando se prioriza(m) determinada(s) religião(s) em detrimento das demais. Isso em nada condiz, conforme aponta a discussão, com a efetivação de uma prática que tenha como primazia os direitos humanos e com uma escola que ensine para os direitos humanos. Não se pode olvidar que o Brasil abrange diversas religiões, com diferentes graus de institucionalização e de distintas tradições culturais, desde o monoteísmo judaico-cristão até o politeísmo indígena ou de origem africana, como as recentes incorporações de tradições ocidentais e até mesmo religiões que não possuem noção de Deus, e que em respeito aos direitos humanos, deve ser considerado nas instituições educacionais públicas.

3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP: INSTRUMENTO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNE-DH, a educação não é só um direito, mas uma prerrogativa de acesso a outros direitos. Assim, a escola pública deve ser pautada pelos princípios de democracia e direitos humanos, buscando construir, assim, cidadãos para a efetivação de um Estado Democrático de Direito. Daí a importância do Projeto Político-Pedagógico-PPP como instrumento de afirmação da democracia e dos direitos humanos no ambiente escolar. De acordo com Gadotti (1994, p. 579 apud VEIGA, 1998, p. 1), todo projeto implica rompimento com o presente e comprometimento para com o futuro, e neste universo também se encontra o projeto educativo:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579 apud VEIGA, 1998, p. 1).

O PPP surge no contexto escolar democrático, igualitário e inclusivo, com o objetivo de conceder maior autonomia às escolas, sendo objeto precursor da própria identidade escolar, o que, em termos metafóricos, seria o registro geral das unidades escolares, o referencial de quaisquer instituições de ensino. Seu marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394, de 1996, a qual o positivou, especialmente nos artigos 12, 13, 14:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

[...]

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a **execução da proposta pedagógica da escola**; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

[...] (grifo nosso)

Para Libâneo (2005, p. 345), “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”, de modo que ele expressa a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino, bem como os propósitos e as expectativas da comunidade escolar. Segundo Veiga (1998), o PPP:

[...] é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1988, p. 01).

Veiga (1998) ainda conclui que:

O Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 01).

Desta forma, o projeto político-pedagógico não deve ser elaborado como mero cumprimento de uma determinação legal, tampouco ser engavetado ou estar ausente do cotidiano escolar. A proposta pedagógica prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPPs transcende à definição formal, ela significa a efetivação da educação, um forte e poderoso elo entre a escola e a sociedade, propondo meios para desconstruir paradigmas e concepções pré-estabelecidas, no anseio de restaurar princípios e construir novos conhecimentos, novas políticas educacionais, novas formas de gestão e interação entre comunidade e escola e um novo cidadão. Nesse sentido, o PPP possibilita responder:

[...] às perguntas nas quais os educadores procuram respostas antes de iniciar seu trabalho: para que sociedade, para que país, para que mundo se quer educar. Daí sua dimensão essencialmente política. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político (RIBEIRO; CAPANEMA, 2010, p. 04).

Todo projeto é assim político, daí para alguns autores o termo político ser até redundante, pois o projeto pedagógico, pela proposta que encerra, constitui-se essencialmente político. Por ser político, ele deve elucidar a concepção de que tipo de cidadão quer formar e para que sociedade, seu silêncio também pode ser revelador, pois ao não tocar em problemáticas sociais e concepções de transformação, ele está compactuando com a forma de organização social vigente.

Por tais razões, esse instrumento deve discutir como a laicidade é entendida, se será restrita à concepção de um estado multirreligioso ou até confessional com práticas calçadas em apenas um modelo, ou se trabalhará no sentido de otimizar esse princípio. O PPP ainda deve apontar os elementos fundantes definidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH, onde, entre elas, consta a laicidade.

Há que se ponderar ainda que a nossa constituição histórica nos aponta para séculos de práticas confessionais, para uma educação constituída sob a tutela jesuítica, o que nos leva a pensar a formação do ser humano nesse viés confessional. Todavia, é necessária a discussão de que a pluralidade e a diversidade perpassam a sociedade brasileira, e assim faz-se necessário trabalhar a ética laica tal como propõem o Conselho Nacional do Ministério Público:

A ética laica é o que faz falta, como, aliás, apontam, implicitamente, os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental,

de 1997, e a Resolução CNE/CP nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Num texto tão oportuno quanto correto, o Conselho Pleno daquele órgão colegiado elencou os sete princípios fundamentais da Educação em Direitos Humanos, não só em termos laicos, como, também, explicitando a laicidade do Estado como um deles. Os outros seis são os seguintes: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade (CNMP, p. 220, 2014).

Nessa perspectiva, no documento elaborado pelo CONAE para a construção do novo Plano Nacional da Educação – PNE, a educação laica é tida como parte dos direitos humanos.

Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais de dadas religiões (rezas, orações, gesto) que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira (CONAE, 2010, p.163).

Portanto, evidenciada a não neutralidade do campo religioso, destacados os ranços históricos, não há como negar a necessidade de se discutir a laicidade nesse mundo global, o qual, em respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem aberto as portas à humanidade para conceder asilo e refúgio, o que torna imprescindível otimizar uma educação pautada numa ética laica: de inclusão, de não hierarquização de práticas confessionais que acabam por segregar os cidadãos, sendo o PPP o principal veículo de efetivação dessa proposta.

4. LAICIDADE NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS

É com base nessa essência eminentemente inclusiva do Projeto-Político-Pedagógico-PPP, e com enfoque na educação laica como pressuposto da educação para direitos humanos que os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs foram analisados quanto ao seu conteúdo no trabalho em tela, com a pretensão de responder os seguintes questionamentos: os PPPs das escolas públicas estaduais de Dourados/MS consideram a importância da educação laica e contemplam em seu conteúdo a educação laica como forma de educação para direitos humanos, destacando, principalmente, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos-DNEDH?

Para tanto, foram analisados 5 (cinco) Projetos-Políticos-Pedagógicos-PPPs de escolas públicas estaduais distintas do município de Dourados/MS, com foco principal no ensino fundamental. Ressalta-se que os documentos analisados são de unidades escolares de diferentes bairros do município, com quantitativo variável de alunos, entre 280 e 1.750 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Para preservar a identidade das unidades escolares que tiveram seus PPPs analisados, identificamo-las como Escolas 01, 02, 03, 04 e 05 para melhor caráter didático.

Dessas análises, muito embora os documentos pesquisados mencionem reiteradas vezes a questão da democracia, respeito às diversidades e importância da educação cidadã, o que se observou de modo recorrente foi justamente a ausência da previsão da educação laica como forma de educação para direitos humanos de modo pontuado nos PPPs estudados, além de pontos mais específicos que passaremos a expor. Nem mesmo as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos – DNEDH foram mencionadas nos documentos analisados.

A Escola 01 trata-se de unidade estudantil de ensino fundamental e médio, com cerca de 900 alunos. Seu PPP dispõe de modo amplo e generalizado sobre respeito à diversidade, igualdade, democracia, tolerância, justiça e ética.

Nossos alunos visando o sucesso de sua aprendizagem, considerando a heterogeneidade do corpo discente. Nossas crenças: Acreditamos na educação a favor da vida, da igualdade de direitos, da justiça, da democracia e da tolerância como mola propulsora para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. “... Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação,... (Últimos manuscritos de Paulo Freire).

[...]

...na formação de cidadãos e a de constituição do sujeito social.

[...]

...construir coletivamente condições para atender bem a diversidade de seus estudantes, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular, disponibilizando recursos, serviços e atendimento educacional especializado, investindo na formação continuada de professores e demais profissionais da educação, buscando a participação da família e da comunidade.

[...]

Os alunos serão livres para imaginar, propor, criar e fazer educação, priorizando temáticas de acordo com os interesses da coletividade escolar e local, com responsabilidade, ética e respeito à diversidade.

Outro ponto observado é que ainda que o projeto político-pedagógico dessa unidade escolar em análise trouxesse previsões sobre educação voltada para cidadania e diversidade (ainda que de modo genérico),

Menciona no item “Valores” e no item “Gestão escolar” a palavra “Deus”, o que, no mínimo, pode significar certa ambiguidade quando se preconiza respeito às diferenças, até porque pode ter em seu meio um aluno ateu que, independentemente de fé, deve ter na educação um espaço de incorporação de valores éticos e morais:

5 - Valores

- RESPEITO aos direitos da pessoa humana, à natureza e a Deus; (sem grifo no original).
- SOLIDARIEDADE E FRATERNIDADE para com as pessoas, principalmente nos momentos de dificuldades e na busca dos seus ideais;
- EXCELENCIA da qualidade do serviço que prestamos, ressaltando o exercício da cidadania e da participação coletiva na construção do conhecimento.

[...]

7.1 Gestão escolar:

[...]

Defender a ética, a moral e os bons costumes; Motivar os educando quanto à valorização da família, respeito às autoridades, amor ao próximo e a Deus. (sem grifo no original).

Na Escola 02, de ensino fundamental, com 280 alunos, o Projeto Político Pedagógico não traz a laicidade de forma específica nem a educação laica de modo objetivo, sendo a cidadania um dos principais objetivos do PPP:

O Projeto Político Pedagógico deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica; como um processo de repercussão da importância e da necessidade do planejamento na educação, isso exige, certamente, uma educação para a cidadania.

O conceito de cidadania é, essencialmente, consciência de direitos e deveres para o exercício da democracia.

Para tanto, os eixos norteadores da escola são: a integração entre a educação e cultura, escola e comunidade, a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e a formação permanente dos educadores.

[...]

A educação para a cidadania é o foco maior do nosso Projeto Político Pedagógico, visando uma educação empenhada em oportunizar ao educando sua participação social e política na sociedade.

[...]

Missão

...é oferecer o espaço para a organização e sistematização do conhecimento, desenvolvimento integral do educando; formação para a cidadania; aprimoramento da pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo e crítico, garantindo as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania e da construção do conhecimento sistematizado, propiciando uma aprendizagem mais efetiva e, conseqüentemente, maior sucesso escolar com melhores índices de avanço. Considerando também a importante missão de oferecer práticas pedagógicas que atendam às diferenças, valorizando-as como elementos de crescimento, fazendo-se necessário diversificar e adaptar os conteúdos, a fim de garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais ou defasados idade/ano.

[...]

O marco teórico da escola se apoia [...] visando a qualidade do ensino e integração entre a comunidade e escola, trabalhando a valorização humana nos aspectos intelectual, social, político, econômico, espiritual, científico e tecnológico. [...] assegurando uma educação de qualidade formando cidadãos críticos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo, capazes de agir na transformação da sociedade, baseado na certeza de realizar um trabalho criativo, inovador e em equipe, respeitando os pais, comunidade e o interesse público.

Do mesmo modo que o PPP da Escola 01, o PPP da Escola 02 mostrou-se genérico e vago no que tange à educação em direitos humanos.

A Escola 03 é unidade escolar de ensino fundamental e médio, com mais de 800 alunos distribuídos nos três períodos. Observa-se que seu PPP também tem como pilares a democracia, a cidadania e o respeito às diversidades culturais. Entre os projetos analisados, este também menciona entre seus valores o respeito às diferenças religiosas, embora o faça também de forma ampla e inespecífica, não apontando ações quanto à efetivação de uma educação laica:

[...]

Portanto, entendemos a construção do conhecimento como um processo contínuo, que exige da escola a possibilidade de integrar os alunos ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais **de cidadania** e do trabalho.

3 – Filosofia

Proporcionar a todos a crescente valorização do ser humano, a fim de que se construa um mundo mais justo, onde todos possam viver fraternalmente.

4 - Missão

A Escola tem por missão colaborar na educação de nossos alunos oferecendo um ensino de qualidade

que possibilite o desenvolvimento através do resgate de valores, construção do conhecimento, respeitando e valorizando o ser humano em suas especificidades e tendo a aprendizagem como processo contínuo de aquisição do saber, garantindo oportunidades iguais a todos num ambiente criativo e inovador, contribuindo para o desenvolvimento do meio em que vive.

[...]

5.1 - Valores **Credibilidade**

[...]

Formação do cidadão consciente do seu papel na sociedade;

Igualdade

Proporcionamos oportunidades iguais a todos.

Valorização do ser humano e de suas experiências;

Respeito às diferenças culturais, sociais, religiosas (sem grifo no original).

[...]

Escola

[...]

Nesse sentido, enquanto instituição dinâmica que promove o conhecimento e a integração do indivíduo à sociedade, a escola busca através da assimilação e produção do saber científico e tecnológico, da cultura da valorização e da cidadania, contribuir para vários estágios de organização social, onde haja **democracia e valorização humana**.

Outra questão a ser observada é que esse PPP menciona que visa abordar a cultura africana e afro-brasileira na expectativa de garantir a igualdade cidadã e o direito à diversidade, mas assim como os outros

PPPs analisados, não aborda os princípios norteadores das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

CULTURA AFRO/AFRO-BRASILEIRA / SUL-MATO-GROSSENSE

[...]

Ao abordar diferentes assuntos os professores estarão contribuindo para eliminação de preconceitos e discriminação propiciando aos alunos negros oportunidades de se fortalecerem no direito de serem mais valorizados e culturalmente respeitados. Só assim, será possível transformar a escola em um espaço democrático onde o aluno possa ter oportunidade de ver sua história e a sua imagem refletida positivamente.

[...]

...as atividades escolares para garantir a igualdade do ponto de vista da cidadania e ao mesmo tempo a diversidade como direito. A escola privilegia a formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros, neste contexto a cultura sul-mato-grossense é ministrada de forma interdisciplinar nas suas mais diversas manifestações.

A Escola 04 oferece o ensino fundamental e médio e possui em torno de 860 alunos. Seu PPP também não traz especificidades quanto à educação laica, embora mencione valores como democracia, ética, inclusão, tolerância de modo amplo. Como as anteriores, esta silencia no que tange às Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DNEDH.

5. Valores

[...]

a) *Democracia:* ...

b) *Ética*: ...

c) *Convivência*: ...priorizando a proximidade, a cortesia, o respeito, a postura ética e a seriedade científica;

d) *Inclusão*: ...a superar qualquer forma de exclusão por razões intelectuais, **religiosas**, econômicas, sociais, físicas ou culturais;

e) *Justiça*: buscamos o tratamento com igualdade de oportunidades sem distinção de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, **religião**, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação econômica ou condição social;

f) *Solidariedade*: acreditamos na cultura da solidariedade como esforço pessoal para o reencontro com o outro na gratuidade, sobriedade, partilha, defesa e cuidado da vida humana e do meio ambiente, com base no perdão, na justiça e no amor;

g) *Tolerância*: exercitaremos o respeito **à diversidade**[1] social, civil, **religiosa**, medicamentosa e técnica, por entender que a tolerância se coloca cada vez mais na pauta de discussão e também porque a intolerância com a diferença tem sido uma realidade recorrente em nossas sociedades. Sabemos que estamos caracterizados pela diferença e, não obstante, parece que não sabemos tratá-la. A humanidade – marcada dolorosamente pela escravidão dos negros, pelas guerras religiosas, pelo genocídio dos povos ameríndios, pelo holocausto dos judeus, pela aversão à homossexualidade e pela submissão das mulheres – busca não mais permitir as manifestações de intolerância com o diferente, pois a intolerância não é apenas questão de não aceitar as opiniões divergentes; ela é agressiva e com frequência assassina em seu ódio à diversidade alheia.

[1] O termo diversidade diz respeito à variedade e convivência de ideias, características ou elemen-

tos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua. http://pt.wikipedia.org/wiki/Diversidade_cultural. (sem grifos no original)

Por derradeiro, o PPP da Escola 05, com ensino fundamental e médio e aproximadamente 1.750 alunos, segue a mesma linha dos demais em princípios basilares, citando o respeito, a liberdade e a tolerância. A ética e o espírito humanitário, a democracia, a fraternidade e a justiça também fazem parte de seu texto. Todavia, suas disposições são generalizadas não havendo pontuações de ações para a educação para direitos humanos:

3 – Missão

A missão da Escola é assegurar um ensino de qualidade, respeitar e valorizar as diversidades, a inclusão social e o meio ambiente...

4 – Visão

Viabilizar novos caminhos e novas leituras propiciando uma educação de qualidade, crítica e realista, a partir do desenvolvimento tecnológico, científico e humano para formar cidadãos éticos e dotados de espírito humanitário dentro de um contexto mundial.

5 – Valores

Os valores essenciais da Escola são a solidariedade humana, a democratização do saber, a consciência pacífica e ética. São neles que se pautam todas as ações da equipe educacional para que o discente se desenvolva com dignidade, a partir da fraternidade e da justiça.

[...]

11.2.6 Temas transversais

[...] tem o compromisso da formação humana integral e a construção da cidadania [...] voltada para a compreensão da realidade social [...]. Nessa perspectiva é que se encontram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Diversidade, da Pluralidade Cultural [...]

Esse PPP não faz menções a “Deus” nem a questões religiosas ou a qualquer religião, mas menciona a comemoração de Páscoa²⁴ e de festa junina²⁵, havendo de modo implícito um viés cristão, pois a escola ratifica apenas as datas da cultura cristã em detrimento de datas específicas da cultura afro e da cultura indígena²⁶.

Deste modo, embora os PPPs analisados enfatizem “valores”, ética, moral, tolerância, não trazem em seu corpo qualquer afirmação quanto às Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos – DNEDH ou previsões de ações específicas que efetivamente refiram-se à educação em direitos humanos e à prática de uma educação laica.

Na verdade, o que foi constatado entre os projetos estudados é que há disposições confessionais notórias em 2 (dois) dos 5 (cinco)

²⁴ Páscoa ou domingo de ressurreição: comemoração cristã, sendo festividade que celebra a ressurreição de Cristo, conforme relato do Novo Testamento. WIKIPÉDIA. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1scoa>. Acesso em: 16 out. 2016.

²⁵ Festas juninas ou festas dos santos populares ou celebração do meio do verão são o período centrado no solstício de verão (no hemisfério norte) e de inverno (no hemisfério sul). [...] A igreja cristã, no entanto, designa o dia 24 de junho como o dia da festa em homenagem ao mártir cristão São João Batista e celebra a véspera de São João e o nascimento de João Batista. WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Festa_junina. Acesso em: 16 out. 2016.

²⁶ Há que se pontuar ainda que a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, vindo depois a ser complementada com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alargou a obrigatoriedade da temática para a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

documentos norteadores das instituições escolares, havendo proselitismo declarado em 2 (dois) dos PPPs analisados, em que um deles fez menção a figura de Deus e outro a festividades cristãs, o que acaba por divergir com uma proposta de educação para os direitos humanos. Os outros 3 (três) documentos restantes não fazem nenhuma citação à laicidade, sendo também omissos quanto às Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos.

Portanto, o que se depreende dos Projetos-Político-Pedagógicos analisados é que esses são redundantes em suas colocações sobre cidadania, democracia, diversidade, inclusão e justiça, e não contemplam a educação em direitos humanos de modo claro e objetivo nem as Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos, havendo até mesmo contrariedade em seus textos, como observado nos PPPs da Escola 01 e 05²⁷, demonstrando, assim, a não efetivação dos direitos humanos, entre eles a laicidade, um princípio da educação em direitos humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora nossa Constituição Federal de 1988 tenha garantido em seu arcabouço jurídico a laicidade, ainda nos deparamos com violações diárias dos direitos constitucionais fundamentais vinculados a esse princípio. Como dispõem as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos – DNEDH, a educação em direitos humanos é processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, e nesta seara, a educação laica poderia contribuir para a real efetivação da educação em direitos humanos.

²⁷ PPP da Escola 01 dispõe sobre respeito aos direitos da pessoa humana, mas ao mesmo tempo traz a previsão de respeito a Deus, o que nos leva a perguntar: E a pessoa que não acredita em Deus? Ela deve ser levada a respeitar para se adequar a esse espaço? E os valores éticos laicos? Já o PPP da Escola 05 traz como “valores” a inclusão religiosa, diversidade religiosa e justiça, mas se refere apenas à comemoração da Páscoa e de festa junina que são festas de cunho cristão. No caso da Festa Julina, é uma festa que não é universal a todos os cristãos.

Entretanto, os resultados desta pesquisa apontam que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas estaduais de Dourados/MS não contemplam a laicidade na educação, nem visam de modo eficaz e pormenorizado a educação para direitos humanos, pois evidenciam manter práticas confessionais e proselitismos arraigados aos “costumes” educacionais e, assim, acabam por colocar por terra o direito a uma formação ampla, com base em ética laica, sem proselitismos, e que trate todos de forma igualitária, uma vez que a laicidade preconiza tais práticas. Assim, ainda que disponham sobre diversidade, cidadania, inclusão, tolerância, equivocam-se ao dispor sobre “valores éticos” e “amor a Deus”, o que em um Estado laico não pode ocorrer.

Como alhures mencionado, a laicidade, assim como os direitos humanos, decorre de uma construção histórica, e ainda que não esteja explícita constitucionalmente, está assegurada em diversos elementos constitucionais, e como menciona Zylbersztajn (2012 p. 18), “...o princípio da laicidade acompanhou e acompanha a evolução histórica dos direitos humanos, desde a abrangência de conteúdo à necessidade de o Estado agir para sua concretização. Disso se conclui que a efetivação do princípio da laicidade é um processo em andamento e que exige esforço estatal para seu cumprimento”. Assim, o Estado deve sim assumir parte da sua responsabilidade na efetivação desse Estado, e nós, como cidadãos e educadores em Direitos Humanos, devemos trazer a discussão à tona. Pois vivemos em um Estado Democrático de Direito onde os direitos humanos precisam ser efetivados e não mais vilipendiados, motivo pelo qual não se pode permitir uma prática educacional proselitista capaz de incutir juízos de valores desde a mais tenra idade do ser humano, sobre determinada religião ou prática religiosa dominante.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 4.277/09, Petição Inicial. 2009. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadordpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=11872>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP 1/2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União – DOU, Seção 1, p. 48, Brasília, 31 de maio de 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2016.

BICALHO, Renata de Almeida; PAULA, Ana Paula Paes de. Violência simbólica: uma leitura a partir da Teoria Crítica Frankfurtiana. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO (ENGPR), 2., 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2009.

CNMPF. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**: coletânea de artigos. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2014.p. 207-227. Disponível

em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/ESTADO_LAICO_volume_1_web.PDF. Acesso em: 18 abr. 2016.

CONAE. **Documento Final**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10 ago. 2014.

CONDORCET, Marie. **Condorcet**: escritos sobre a Instrução Pública. Tradução e notas do “Relatório e projeto de Decreto...” Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. Reflexões e notas sobre a educação, seleção de textos e notas: Manuela Albertone. Tradução, introdução e notas: Fani Golfarb Figueira. Apresentação Gilberto Luiz Alves. Campinas: SP: Autores Associados, 2010. Clássicos da Educação.

CRISTALDO, Andréia Laura de Moura; FIQUEIREDO, Eidilene Aparecida Soares. Uma análise histórica da escola pública laica e a constituição de um modelo de culto no calendário escolar de uma escola pública no município de Campo Grande/MS. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 11., 2014, Campo Grande/MS. **Anais** [...]. Campo Grande, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. As sete teses equivocadas sobre o Estado Laico. In: **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**: coletânea de artigos. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2014.p. 207-227. Disponível em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/ESTADO_LAICO_volume_1_web.PDF. Acesso em: 16 mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. **Métodos de Pesquisa**. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálýsis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LINS, Ana Maria Moura. **Educação moderna**: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira**: 500 anos de História. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001

RIBEIRO, Rose Mary; CAPANEMA, Clélia de Freitas. Construção e Aplicação do Projeto Político-Pedagógico: a participação da comunidade escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO –CINFE, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. (1930-1973) 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RACHEL, Andrea Russar. **Brasil: a laicidade e a liberdade religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988**. <https://jus.com.br/artigos/22219/brasil-a-laicidade-e-a-liberdade-religiosa-desde-a-constituicao-da-republica-federativa-de-1988>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado. **Revista Eletrônica PRPE**, Recife, 2007. Disponível em: http://www.prpe.mpf.mp.br/internet/index.php/internet/content/download/1631/14570/file/RE_%20DanielSarmento2.pdf Acesso em: 11 out. 2016.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ZYLBERSZTAJN, Joana. **O Princípio da Laicidade na Constituição Federal de 1988**. 2012. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2012.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES INFRATORES

Catarina Andrés Caram Guimarães

Andréa Flores

INTRODUÇÃO

Sabe-se que os Direitos Humanos, os quais compreendem os direitos essenciais do ser humano e da dignidade que lhe é inerente²⁸, são fruto de uma construção histórica, consolidada no cenário internacional, detendo, como finalidades precípuas, a proteção e o pleno desenvolvimento da pessoa humana e de seu bem estar.

Nesse raciocínio, o Direito Internacional dos Direitos Humanos, como ramo subsidiário do Direito Internacional Público²⁹, possui campo amplo de aplicação, tratando a respeito das mínimas condições de proteção de todos os seres humanos nos campos civil, político, econômico, social e cultural, bem como contando com importantes organizações internacionais e mecanismos de efetivação de tais direitos, a exemplo, respectivamente, da Organização das Nações Unidas – ONU e do Tribunal Penal Internacional.

No tocante especificamente ao sistema de proteção das crianças e dos adolescentes, os quais, atualmente, além de titulares de Direitos Humanos que recaem sobre todos os indivíduos, também fazem jus a um tra-

²⁸ SGARBOSSA (2015, p. 11).

²⁹ Ibid., p. 49.

tamento diferenciado, em razão de sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, vê-se que os instrumentos que compõem o atual sistema heterogêneo de proteção adotam o critério do “best interests of the child”³⁰, reconhecendo-os, portanto, como verdadeiros sujeitos de direito.

Na esfera nacional, regulamentando o disposto no inciso XV do art. 24 da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) estabelece as normas gerais de proteção à infância e à juventude, com a adoção do sistema de proteção integral e da prioridade absoluta como seus princípios norteadores.

Consoante o ordenamento jurídico pátrio, em razão da inimpugnabilidade dos adolescentes, instituiu-se um modelo diferenciado de responsabilização segundo a idade, a fim de que o menor infrator, em procedimento adequado, sujeite-se ao cumprimento de medidas socioeducativas de conteúdo pedagógico e sancionador.

Assim, tendo em mente que a educação, em sentido amplo, constitui elemento fundamental no processo de ressocialização do menor infrator, impõe-se que os profissionais das unidades de internação e de atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, além de receberem a devida orientação relacionada à forma de tratamento de tais pessoas em desenvolvimento, também promovam uma educação humanística de tais adolescentes. Em outras palavras, tais profissionais, devidamente qualificados e orientados pelo Poder Público, devem, além de agir em consonância com os princípios norteadores dos Direitos Humanos, buscar a efetivação de medidas pedagógicas em benefício dos menores infratores, visando a ensiná-los sobre os direitos e deveres básicos inerentes aos seres humanos.

Nesse ínterim, considerando a relevância do tema, o presente trabalho tem por escopo analisar, em síntese, os aspectos jurídicos e

³⁰ ROSSATO (2012, p. 66).

o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, além de ponderar a respeito da importância da educação em Direitos Humanos no desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei, bem como sopesar de que maneira e por meio de quais instrumentos as Unidades Educacionais de Internação (UNEIS) devem promover a educação em Direitos Humanos de seus funcionários e educadores, assim como dos adolescentes abrigados ou internados.

DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

No período que antecedeu a Primeira Grande Guerra, as pessoas menores de idade eram vistas como mera propriedade de seus genitores, sendo que a estes incumbia, exclusivamente, a escolha de critérios de criação e de cuidado de sua prole, não havendo que se falar, em nenhuma hipótese, em ingerência estatal no seio familiar. Com efeito, “a comunidade internacional também não demonstrava preocupação específica com a criança e nem ao menos reconhecia a importância de sua proteção”³¹.

Somente após, em razão do descontentamento da classe operária com as condições de trabalho vigentes, somado ao flagelo das famílias no pós-guerra, surgiram movimentos sociais que, dentre outras reivindicações, pleiteavam o reconhecimento e a efetivação de medidas de proteção dos interesses da infância e da juventude, fato que culminou, por conseguinte, na edição de inúmeros documentos internacionais relacionados à defesa dos interesses em questão.

Assim, no âmbito do Sistema Homogêneo de Proteção dos Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes, cujos documentos integrantes tutelam primordialmente os direitos humanos de forma universal, mas também mencionam os direitos humanos de crianças e adolescentes,

³¹ ROSSATO (2012, p. 54).

destacam-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (artigos 25 e 26), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (artigos 10, 12 e 13), além das Convenções Europeia, Americana e Africana de Direitos Humanos. Segundo tais instrumentos, reconheceu-se que todas as pessoas menores de idade têm direito a uma assistência especial, merecendo ser protegidas de trabalhos nocivos à saúde e à moral.

Doutra banda, contrapondo-se ao sistema de proteção supranacionalizado, o Sistema Heterogêneo de Proteção dos Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes, surgido em meados do século XX, compõe-se por documentos internacionais direcionados à criança e ao adolescente, ou seja, levam em conta a peculiar situação de hipossuficiência e de vulnerabilidade desse grupo específico para consolidar regras de proteção, reconhecendo-os como pessoas em desenvolvimento e, portanto, como verdadeiros sujeitos de direito.

A respeito do tema, Norberto Bobbio leciona que, no âmbito do sistema em questão, “os direitos das crianças são considerados como um *ius singulare* em relação a um *ius commune*; o destaque que se dá a essa especificidade (...) deriva de um processo de especificação do genérico, no qual se realiza o respeito à máxima *suum cuique tribuere*”³².

Assim, dentre os diversos instrumentos internacionais que surgiram promovendo, de forma específica, a defesa dos interesses da criança e do adolescente, destacam-se, para efeitos do presente estudo, as “Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude”, também denominadas como “Regras de Beijing”, as quais preveem recomendações sobre prevenção de delito e tratamento de seu autor.

Assim, importa destacar que o texto da resolução aludida consigna, em seu item 17.1, letra “a”, que a decisão da autoridade competente

³² BOBBIO (2004) *apud* ROSSATO (2012, p. 58).

será pautada pelo seguinte princípio: “a resposta à infração será sempre proporcional não só às circunstâncias e à gravidade da infração, mas também às circunstâncias e às necessidades do jovem, assim como às necessidades da sociedade;”.

Transcrevem-se, por oportuno, os ensinamentos de Rossato, Lépore e Sanches a respeito do documento internacional aludido:

Por meio deste documento, a Justiça da Infância e Juventude passou a ser concebida como parte integrante do processo de desenvolvimento nacional de cada país, devendo ser administrada de maneira a contribuir para a manutenção da paz e da ordem na sociedade.

Esse documento faz referência literal exclusivamente às situações de julgamento de crianças e adolescentes autores de ilícitos penais. Para tanto, faz previsão de várias garantias, como a de um julgamento justo, imparcial e conduzido por um Juízo especializado.

Com essas Regras, esboçaram-se as primeiras linhas do Sistema da Justiça da Infância e da Juventude, pautado na especialidade e garantidor de ênfase ao bem estar não só do infante, como também do adolescente.

Em razão dos aspectos positivos dessa experiência, bem como diante da necessária prioridade para com os atos judiciais que diziam respeito aos interesses das crianças, a experiência da especialização foi estendida a outras questões a fim de que a Justiça da Infância e da Juventude passasse a conhecer também de matérias que não só atos ilícitos penais praticados pelos jovens, consolidando-se como Juízo privativo das causas que tenham por objetivo a promoção de seus direitos.

Nesse sentido, (...), o Estatuto da Criança e do Adolescente já adotou sistema no qual o Juízo da Vara da Infância e da Juventude é competente para conhecer não só de atos ilícitos penais, mas também de outras

causas, como, por exemplo, de ações civis públicas para a defesa de interesses difusos, coletivos e individuais.

Ademais, insta destacar também o advento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança no ano de 1989, promulgada no território brasileiro pelo Decreto nº 99.710/90, que, acolhendo a concepção do desenvolvimento integral da criança, considerada pela ONU como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade”³³, dispõe, *in verbis*, que “Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança” (art. 3º), bem como que:

Os Estados Partes reconhecem o direito de toda criança a quem se alegue ter infringido as leis penais ou a quem se acuse ou declare culpada de ter infringido as leis penais de ser tratada de modo a promover e estimular seu sentido de dignidade e de valor e a fortalecer o respeito da criança pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de terceiros, levando em consideração a idade da criança e a importância de se estimular sua reintegração e seu desempenho construtivo na sociedade. (art. 40).

Logo, restou consolidado o entendimento de que as crianças e os adolescentes autores de ilícitos penais devem receber proteção especial, estando sujeitas a várias garantias, como a de um julgamento justo, imparcial e conduzido por um Juízo especializado³⁴, além da proibição contra a pena capital.

³³ O artigo 1, parte I, do Decreto nº 99.710/90, consigna: “*Para efeitos da presente Convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes*”.

³⁴ ROSSATO (2012, p. 65).

BREVES ASPECTOS DA PROTEÇÃO MENORISTA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Analisando-se o ordenamento jurídico pátrio, percebe-se que a criança, o adolescente e o jovem restaram salvaguardados constitucionalmente³⁵, restando albergada a doutrina da proteção integral e da prioridade absoluta, consolidada na seara internacional. Desse modo, adotou-se o posicionamento no sentido de que devem ser propiciadas às pessoas menores de idade as condições mínimas necessárias para o pleno desenvolvimento de sua personalidade.

A respeito do tema, vê-se que o texto constitucional preconiza, como garantia pétrea fundamental³⁶, a inimizabilidade penal das pessoas menores de 18 (dezoito) anos, os quais estão sujeitos às normas da legislação especial³⁷.

O legislador ordinário, nesse passo, estabelecendo as normas gerais de proteção à infância e à juventude, consignou, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente³⁸, determinados valores que devem reger a aplicação das medidas de proteção, relacionados com, dentre ou-

³⁵ O artigo 227 da Constituição Federal consigna: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

³⁶ A respeito da questão, Rossato, Lépore e Sanches se posicionam no sentido de que “*entende-se serem inconstitucionais eventuais propostas de emenda constitucional que tenham por intuito reduzir a maioridade penal, pois atingem direito fundamental de adolescente que, segundo a tese dos direitos análogos, apesar de não se constituir em um direito individual formal (por não constar expressamente no rol do art. 5º da CF), goza proteção de cláusula pétrea, conforme disposição no art. 60, § 4º, IV, da CF. Nesse sentido, o atingimento da imputabilidade penal somente aos 18 anos de idade é garantia individual material, pois representa uma liberdade negativa em face do Estado*”.

³⁷ O artigo 228 da Constituição Federal prevê: “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”.

³⁸ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

tros, o reconhecimento da condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, a importância da proteção integral e prioritária e a necessidade de ser protegido o interesse superior de tal grupo.

Consoante os termos do Estatuto Menorista, o qual adota um critério cronológico absoluto, o termo “criança” abrange o ser humano de até doze anos de idade incompletos, enquanto “adolescente”, aquele que possui entre doze e dezoito anos³⁹, embora existam casos excepcionais, expressos em lei, que permitem a aplicação do Estatuto aos infratores de dezoito a vinte e um anos de idade, na esteira do entendimento albergado pelo Supremo Tribunal Federal, segundo o qual:

A manutenção do infrator, maior de dezoito e menor de vinte e um anos, sob o regime do ECA, em situações excepcionais, taxativamente enumeradas, longe de afigurar-se ilegal, tem como escopo, exatamente, protegê-lo dos rigores das sanções de natureza penal, tendo em conta a sua inimputabilidade, e reintroduzi-lo paulatinamente na vida da comunidade⁴⁰.

Questão posta em destaque diz respeito ao alcance do vocábulo “jovem” para fins de incidência da norma protetiva. Consoante os padrões estabelecidos pela ONU, jovem é quem se encontra dentro da faixa etária entre quinze e vinte e quatro anos. Na esfera nacional, por outro lado, com o advento do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13), passaram a ser consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos de idade, aplicando-se, assim, aos adolescentes maiores de quinze anos, o Estatuto da Juventude, naquilo que não conflitar com as normas de proteção integral entabuladas no ECA.

³⁹ O artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe: “*Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade*”.

⁴⁰ STF, HC 70.3 89, Rel. Min. Celso de Mello, DJ de 10-08-2001.

Nesse ínterim, haja vista que a desinternação será compulsória aos vinte e um anos de idade⁴¹, permite-se que o adolescente, ao atingir a maioridade civil, ainda permaneça, excepcionalmente, sob a égide do Estatuto enquanto estiver em cumprimento de medida socioeducativa, considerando-se, assim, a idade da pessoa em desenvolvimento ao tempo da prática do ato infracional.

Desse modo, a prática de ato infracional, ou seja, de conduta descrita como crime ou contravenção penal por crianças ou por adolescentes, enquanto manifestação de desvalor social, sujeita as crianças ao cumprimento de medidas de proteção⁴² e, em relação aos adolescentes infratores, de medidas socioeducativas, aplicadas em observância ao devido processo legal e a outras garantias processuais específicas. Esse tratamento diferenciado se justifica em razão da particular condição de pessoa em desenvolvimento dos infratores em questão, que não possuem, portanto, o *alter ego* totalmente amadurecido⁴³, e demandam, assim, que a política criminal do Estado esteja voltada não somente à sanção do ilícito, mas primordialmente à sua proteção e ao atendimento de suas necessidades pedagógicas.

A respeito do tema, percucientes as lições de Rossato, Lépure e Sanches:

(...) o Estado adequou a tutela jurisdicional às especificidades da matéria, motivo pelo qual lhe foi dado o adjetivo de “diferenciada” e “socioeducativa”, inserida em um microsistema de direitos da infância e da juventude. Essa tutela tem, dentre as suas características, a instrumentalidade e a precaridade.

⁴¹ Eca, art. 121. “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (...) § 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade”.

⁴² Eca, art. 105. “Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101”.

⁴³ NUCCI (2014, p. 101).

Segundo a instrumentalidade, a tutela consiste em instrumento de defesa social e educação do adolescente. A precariedade conduz à provisoriedade das medidas jurídicas adotadas, de modo que, cumprida a sua finalidade, esgotada está a finalidade da tutela.

Essa tutela jurisdicional é ofertada através da ação socioeducativa pública, ou simplesmente ação socioeducativa, quando o Estado-juiz, mesmo contra a vontade do adolescente – daí o seu caráter repressivo e que conduz naturalmente à observância de garantias processuais – poder adotar medidas jurídicas de duas ordens: as medidas de proteção e as medidas socioeducativas, que devem ser definidas no caso concreto, sem guardar relação direta com o ato infracional praticado.

Nesse contexto, as medidas socioeducativas enumeradas no art. 112 do Estatuto são, portanto, medidas jurídicas de conteúdo pedagógico, porém, também de caráter sancionador, cuja eleição deve atender a três elementos: capacidade do adolescente para cumprir a medida, circunstâncias e gravidade da infração⁴⁴.

Sobre o tratamento diferenciado conferido aos menores em conflito com a lei, conforme já decidiu o Colendo Superior Tribunal de Justiça, *in verbis*:

O cumprimento de medida socioeducativa em estabelecimento prisional, ainda que em local separado dos maiores de idade condenados, contraria o art. 123 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que expressamente determina que: “A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração⁴⁵”.

⁴⁴ ROSSATO, Luciano Alves, op. cit., p.

⁴⁵ STJ - HC: 180595 MG 2010/0138470-7, Relator: Ministra LAURITA VAZ, Data de Julgamento: 03/02/2011, T5 - QUINTA TURMA, Data de Publicação: DJe 21/02/2011).

Destarte, ao consignar que os adolescentes infratores se submetem a medidas jurídicas diversas das sanções penais a que estão sujeitas as pessoas maiores de idade, devendo cumpri-las em estabelecimentos próprios, a norma protetiva busca um fim primordial e predominantemente educativo e, de forma secundária, um objetivo punitivo, de modo a dar uma resposta à sociedade pela lesão ao bem jurídico decorrente da conduta típica praticada. Logo, o intento sancionatório das medidas socioeducativas com a adimplência social do menor, na verdade, decorre diretamente de uma estratégia pedagógica, pois visa, em primeiro plano, a reeducação e a reintegração do adolescente em conflito com a lei na vida social.

O CARÁTER PEDAGÓGICO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

A respeito do aspecto pedagógico das medidas socioeducativas, como bem salientado por Rossato, Lépre e Sanches, “Cada uma das medidas – advertência (ADV), obrigação de reparar o dano (ORD), prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), semiliberdade (SEMI) ou internação (INT)” possui, segundo o autor, “uma abrangência pedagógica, caracterizada pela utilização de diferenciados recursos destinados a suprir o *déficit* apurado, cumprindo a meta desejada”.

Nesse diapasão, Olympio Sotó Maior⁴⁶ também esclarece que as medidas socioeducativas aplicadas ao adolescente interferem no seu processo de desenvolvimento, eis que objetivam a sua reeducação e a sua proteção integral, propiciando condições para a sua integração social, de modo que “a resposta à infração será sempre proporcional não só às circunstâncias e à gravidade da infração, mas também às circunstâncias e necessidades do menor, assim como às necessidades da sociedade”.

Nesse mesmo sentido é o entendimento de Katia Regina Maciel, segundo a qual, “além do caráter pedagógico, que visa à reintegração do

⁴⁶ SOTTO MAIOR (2013, p. 536-537).

jovem em conflito com a lei na vida social, as medidas socioeducativas possuem outro, o sancionatório, em resposta à sociedade pela lesão decorrente da conduta típica praticada”⁴⁷.

Posicionando-se em sentido contrário, Luiza Labatut⁴⁸, citando Mário Luiz Ramidoff, defende inexistir o aludido caráter sancionatório, argumentando que a medida socioeducativa tem natureza puramente protetiva e educacional. Confira-se:

O que se encontra como sendo o próprio núcleo irreduzível que lhe caracteriza a qualidade específica de proteção – e já não é ou pode ser caracterizada por sua natureza sancionatória, como querem alguns – são, precisamente, as suas razões mais profundas pelas quais se originou e sustenta, quais sejam os valores humanos, senão, fundamentais à constituição de toda e qualquer pessoa humana que não só crianças e adolescentes.

Parece-nos, contudo, que assiste razão a Guilherme de Souza Nucci⁴⁹ quando pontifica que, embora a finalidade primordial seja educar (ou reeducar) o adolescente infrator, protegendo-se a formação moral e intelectual do jovem, “Carrega tal medida um toque punitivo, pois termina restringindo algum direito do adolescente, inclusive a própria liberdade”, havendo “a ameaça de um castigo”, devendo ser considerado que “o traço que distingue a sanção jurídica de outras técnicas de controle social é exatamente o caráter de uma reprovação institucionalizada pelo Estado”.

Abrem-se parênteses para anotar que a própria Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei nº 12.594/12), em seu artigo 1º, § 2º, elencando os principais objetivos das medidas socioeducativas,

⁴⁷ MACIEL (2013, p. 998).

⁴⁸ RAMIDOFF (2008, p. 42).

⁴⁹ NUCCI (2014, p. 383).

ênfatiza, dentre as prioridades legais, a responsabilização do adolescente, a necessidade de sua integração social e a garantia de seus direitos individuais e sociais, bem como, por fim, a desaprovação da conduta infracional.

Em relação à amplitude pedagógica de cada uma das medidas socioeducativas previstas no Estatuto, transcrevem-se as lições da doutrina:

Da análise desses recursos (destinados a suprir o déficit apurado), extrai-se o nível de intervenção estatal utilizado.

Por óbvio, a medida de maior abrangência pedagógica é a internação, na qual a intervenção estatal chega ao seu limite, restringindo a liberdade do adolescente em prol de sua ressocialização. Somente é justificável em casos excepcionais, ainda mais porque a retirada do adolescente do núcleo familiar é a última medida a ser tomada pelo Estado.

Segue-se a medida de semiliberdade, na qual o grau de restrição da liberdade é relativizado e caracterizado pelo sendo de responsabilidade.

A medida de liberdade assistida – uma das mais significativas, em razão de suas características e princípios – busca assistir o adolescente no sentido de acompanhá-lo e orientá-lo. A preocupação principal é a promoção no âmbito familiar e social.

A prestação de serviços à comunidade tem por finalidade fazer o adolescente enxergar o seu papel na sociedade, situando-o como pessoa titular de direitos e sujeita a obrigações.

A obrigação de reparar o dano orienta-se na necessidade de entendimento do valor do bem alheio.

A advertência, por sua vez, consiste em mera repressão verbal.

Desta maneira, observa-se que a advertência, bem como a medida de reparação dos danos ocasionados pela conduta ilícita praticada pelo adolescente, são medidas que têm por objetivo primordial conscientizá-lo a respeito do valor do bem jurídico lesado e, em relação à última, em segundo plano, satisfazer eventuais prejuízos suportados pela vítima do ato infracional.

A medida de liberdade assistida, por sua vez, possuindo maior dimensão pedagógica, é a mais indicada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, de modo a promover sua reinserção na sociedade. Explica Nazir David Milano Filho e Rodolfo Cesar Milano que tal medida, “Impondo condições à conduta do adolescente, direciona sua atividade, ideais, estimula o convívio familiar, estrutura sua vida escolar e profissional e propicia elementos para inserção do adolescente na própria sociedade”, assim, “torna-se uma medida sócio-educativa intermediária, com maior frequência na aplicabilidade”⁵⁰.

Assim sendo, incumbe ao orientador, profissional capacitado e designado pela autoridade competente, nos exatos termos do art. 119 do Estatuto, promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente; diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho; e apresentar relatórios pertinentes ao caso. Logo, o orientador atua como “o guia do adolescente e de seus familiares; proporcionará os meios para direcionar melhor as personalidades, com possibilidade de uma vida saudável e digna, com oportunidade de conscientização”⁵¹.

No tocante ao regime de semiliberdade, nota-se que a escolarização e a profissionalização do adolescente são obrigatórias, sendo que o menor

⁵⁰ MILANO FILHO (2004, p. 139).

⁵¹ Ibid., p. 139.

realiza as atividades de cunho pedagógico durante o dia e, no período da noite, permanece recolhido no centro de ressocialização. Assim, tais atividades externas, acompanhadas por equipe transdisciplinar, visam à reintegração social do adolescente infrator, devendo ser utilizados, preferencialmente, recursos provenientes da comunidade. Segundo Labatut⁵²:

(...) a obrigação-direito de escolarização e profissionalização do adolescente está ligada ao dever da autoridade de realizar estas funções fora da instituição, utilizando-se os recursos existentes na comunidade. Isto deve significar duas coisas: primeiro, a inserção do adolescente em regime de semiliberdade em instituições escolares e de formação profissional “normais”, excluindo-se terminantemente a criação de circuitos especiais para os adolescentes infratores. Em segundo lugar, que, assim como as outras atividades externas, também e sobretudo a frequência à escola deve servir para a integração do menor na sua comunidade natural, isto é, na comarca de origem.

Por derradeiro, a internação, considerada como a medida de maior abrangência pedagógica, deverá se dar por prazo indeterminado, com reavaliação a cada seis meses, perdurando pelo período necessário para atingir o escopo pretendido no caso concreto, ou seja, a readaptação ou reeducação do infrator. Saliente-se que tal medida excepcional, por retirar o adolescente em conflito com a lei do núcleo familiar, restringindo ao máximo sua liberdade, deve se pautar pelos princípios da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Assim, a internação deve ser aplicada de forma a possibilitar ao adolescente o desenvolvimento de atividades essenciais à sua reinserção social, como, por exemplo, a escolarização e a capacitação profissional, propiciando, desse modo, orientação especializada para incutir no jovem

⁵² LABATUT, 2011.

o senso de responsabilidade, fazendo com que reflita sobre a conduta perpetrada, a fim de afastá-lo de práticas nocivas ao convívio social e, concomitantemente, estimulá-lo a uma ressocialização plena.

Colha-se, nesse sentido, a explanação de Mário Luiz Ramidoff acerca da medida socioeducativa de internação:

(...) durante todo o período de cumprimento da medida socioeducativa de internação - ainda que a título provisório -, as atividades pedagógicas (educacionais, profissionalizantes, aprendizagens, esportes, culturais etc.) serão obrigatórias para o adolescente, e como atribuições para os responsáveis pela realização da finalidade socioeducativa⁵³.

Nesse passo, no que tange ao papel do Estado na execução da medida de internação, Nazir David Milano Filho e Rodolfo Cesar Milano pontuam, nestes termos:

O princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, como, aliás, consagrou o artigo 227, parágrafo 3º, inciso V, da Constituição Federal, consiste na obrigação do Estado em zelar pela integridade física e mental dos internos, coibindo abusos, vexames ou constrangimento à pessoa do adolescente custodiado; cabe ao Estado, entretanto, adotar as medidas adequadas de contenção e segurança⁵⁴.

Vislumbra-se, portanto, que, consoante os ditames da Doutrina da Proteção Integral, são direitos do adolescente privado de liberdade ser tratado com respeito e dignidade, bem como receber escolarização e profissionalização, a fim de que lhe seja propiciado ter acesso a atividades culturais, esportivas e de lazer no âmbito das unidades de internação.

⁵³ RAMIDOFF (2008, p. 42).

⁵⁴ MILANO FILHO (2004, p. 143).

Desse modo, percebe-se que a educação *latu sensu* constitui elemento fundamental no processo de ressocialização do adolescente infrator. E, dentre as variadas possibilidades pedagógicas existentes, a educação em Direitos Humanos desponta como um importante viés na conscientização do adolescente sobre noções de cidadania e de valores, possibilitando que desenvolva suas potencialidades, bem como um senso de responsabilidade e de respeito aos institutos e bens jurídicos. Além disso, também possui papel relevante na capacitação dos profissionais da segurança pública e de outras áreas que lidam com adolescentes em conflito com a lei, promovendo uma cultura de direitos e de respeito à dignidade humana.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES INFRATORES

Durante a década de 90, após a realização da Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, promovida pela ONU, implementou-se no Brasil o primeiro programa nacional de Direitos Humanos, ou seja, uma política nacional de Direitos Humanos com vistas à promoção e proteção dos Direitos Humanos no território nacional, atribuindo-lhes, assim, o *status* de política governamental⁵⁵. Após, já no ano de 2002, restou lançado o II Programa Nacional de Direitos Humanos, a qual, avançando nos objetivos pretendidos com o primeiro plano de ação, estabeleceu novas propostas de ações governamentais, bem como ampliou a adesão nacional a pactos e a convenções internacionais na área de Direitos Humanos.

Nesse ínterim, com o advento do Decreto nº 7.037/2009, instituiu-se o III Programa Nacional de Direitos Humanos, contribuindo, ainda mais, com a instauração das bases de uma política de Estado para

⁵⁵ AMARAL (2015, p. 31).

os Direitos Humanos, mediante a previsão de diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas de fomento a tais direitos.

Assim, consoante os termos do PHND-3, sua implementação dar-se-á mediante seis eixos orientadores e respectivas diretrizes, os quais têm por finalidade elaborar planos de ação para promoção dos Direitos Humanos, articulando-se órgãos e entidades, bem como estabelecendo indicadores para acompanhamento e avaliação de sua execução.

Dentre os eixos orientadores do programa em questão, destaca-se o *Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos, o qual visa, in verbis*:

(...) à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade⁵⁶.

O quinto eixo em comento, segundo lições de Amaral, Carvalho e Gutierrez⁵⁷, traduz-se em uma “experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência”.

A educação em Direitos Humanos, assim, constitui em um:

(...) canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre

⁵⁶ BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. PNDH-3 – III Programa Nacional de Direitos Humanos.

⁵⁷ AMARAL (2015, p. 40).

Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações⁵⁸.

Assim, o eixo V do PNDH-3, dialogando com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), estabelece suas diretrizes e seus alicerces, buscando fortalecer os princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior, no serviço público e nos meios de comunicação de massa, reconhecendo, ademais, a educação informal como espaço de defesa e de promoção dos direitos em questão.

Desse modo, o eixo aludido parte do pressuposto que a educação, como direito social albergado constitucionalmente⁵⁹, dever ser compreendida não só como um direito em si mesmo, mas também como um meio indispensável para o acesso a outros direitos⁶⁰.

Nesse passo, consoante os termos do PNEDH⁶¹, incorporando-se aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Huma-

⁵⁸ BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

⁵⁹ Constituição Federal, art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

⁶⁰ KATO, 2015.

⁶¹ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2007.

nos dos quais o país é signatário, sua implementação, enquanto política pública, dar-se-á em prol da “efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz”⁶², fortalecendo “um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa”⁶³.

Objetiva-se, assim, dentre outros propósitos, enfatizar o papel dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; estabelecer diretrizes normativas e desenvolver ações, programas e projetos na área de educação em Direitos Humanos pelo poder público em conjunto com a sociedade civil; e estimular a reflexão, estudo e pesquisa, bem como promover o acesso e a transversalidade da educação em Direitos Humanos nas políticas públicas e educacionais de diversos setores.

Como bem salientado por Kato e Félix⁶⁴:

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz. A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no

⁶² Ibid., p. 10.

⁶³ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, op. cit., 13.

⁶⁴ KATO (2015, p. 17).

país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

Desta forma, mais do que mera inserção da matéria em disciplinas escolares, a educação em Direitos Humanos, como processo sistemático e multidimensional orientador da formação do sujeito de direitos⁶⁵, correlaciona-se a uma ideologia educativa de caráter humanístico que gira em torno da afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de Direitos Humanos, bem como da formação de uma consciência cidadã e de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, além do fortalecimento de práticas individuais e sociais em favor da promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos, com a consequente reparação de violações.

Partindo de tais premissas, no que diz respeito ao presente trabalho, observa-se que o PNEDH dedica parte de seus esforços na inclusão da temática da democracia e dos Direitos Humanos na formação e capacitação dos profissionais dos sistemas de Justiça, segurança e administração penitenciária, incluindo, aqui, os agentes sociais públicos que lidam com adolescentes em conflito com a lei, bem como na oferta da educação básica em benefício dos socioeducandos.

De fato, o poder público, ao menos na seara programático-normativa, reconheceu a importância da educação dos menores infratores, bem como da qualificação da equipe técnica (pedagogos⁶⁶, assistentes so-

⁶⁵ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, op. cit., p. 25.

⁶⁶ CANDAU, 2013.

ciais, psicólogos, etc.) e de segurança do programa de atendimento, como meio privilegiado de promoção e de difusão dos Direitos Humanos.

Desse modo, em primeiro lugar, impõe-se que a Administração Pública promova a capacitação e a orientação dos profissionais aludidos, por meio, por exemplo, da inserção da matéria de Direitos Humanos no conteúdo programático dos concursos públicos atinentes, ou da realização de ações educativas, cursos de especialização e palestras nos centros de formação, a fim de que estes “transformem-se em atores pró-ativos na prevenção das violações de direitos e na função educativa em direitos humanos”⁶⁷.

Assim, a consolidação da democracia nos espaços de internação e de cumprimento de medidas socioeducativas parte do pressuposto de que em tais locais exista uma equipe especializada, formada por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e agentes da segurança pública, consciente das particularidades que permeiam a condição de pessoa em desenvolvimento dos adolescentes, bem como do caráter primordialmente pedagógico das medidas socioeducativas.

Portanto, a educação em Direitos Humanos exsurge como instrumento fundamental no aperfeiçoamento das categorias profissionais envolvidas, a fim de que possam ser instruídas sobre a relevância de atuarem em conformidade com os princípios e os valores que permeiam os Direitos Humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil, adotando práticas pedagógicas e protegendo os adolescentes infratores de agressões físicas e morais ilegítimas e desproporcionais, assim como promovendo, além do respeito à lei e aos valores morais que fundamentam a dignidade da pessoa humana, o resguardo de direitos e uma vivência de cooperação e de respeito às diferenças.

⁶⁷ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, op. cit., p. 50.

Desse modo, a efetivação de tal medida, com vistas à habilitação dos agentes para atuar na promoção e defesa dos Direitos Humanos e da cidadania, tem por escopo favorecer a transformação do espaço de cumprimento de medidas socioeducativas em um verdadeiro local de ressocialização, ou seja, em um ambiente que proporcione não somente a punição do adolescente pela prática do ato infracional, mas principalmente meios de sua reinserção na sociedade.

Por outro lado, as políticas públicas em prol da educação em Direitos Humanos dos próprios adolescentes infratores também restaram albergadas pelo PNEDH, o qual consigna que tal aprendizagem deve ser oferecida por meio da educação básica nas escolas e nas unidades educacionais frequentadas pelo menor em cumprimento de medidas socioeducativas, a exemplo da liberdade assistida, da semiliberdade e da internação.

Destarte, o PNEDH, entabulando a necessidade de formação na área de Direitos Humanos dos agentes públicos e sociais que laboram diretamente com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como da indispensabilidade da promoção de uma educação humanística de tais menores, consigna como ações programáticas, nestes termos⁶⁸:

(...) 8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não docentes, gestores(as) e leigos(as);

(...) 19. apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias; (...).

⁶⁸ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, op. cit., p. 50.

Ademais, ainda na esteira do plano em questão, a educação em Direitos Humanos na educação básica deve ser promovida em três dimensões, quais sejam⁶⁹:

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

Assim, no que tange à educação escolar, disciplinada pela Lei Federal nº 9.394/96, vê-se que o ensino institucionalizado deve se vincular ao mundo de trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando. Saliente-se que, segundo o texto do plano em questão, a escola constitui em “(...) um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos”, sendo que a escola é local “de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas”⁷⁰.

Desse modo, compete à escola, mais do que eventualmente inserir a matéria de Direitos Humanos na estrutura curricular, implementar uma pedagogia participativa e democrática, “fundada na dialogicidade e na historicidade do ser humano, que inclua conteúdos, procedimentos,

⁶⁹ Ibid., p. 50.

⁷⁰ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, op. cit., p. 50.

valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos”⁷¹. Assim, a disseminação do tema em tais espaços depende de estratégias metodológicas e programas pedagógicos e culturais articulados pelos coordenadores e educadores da educação básica de cada instituição, em interação com a comunidade local e as experiências da realidade do adolescente⁷².

Além do ensino em instituições próprias, a educação em Direitos Humanos também necessita ser oferecida paralelamente às ações pedagógicas promovidas nos centros dedicados à internação de adolescentes infratores.

Realmente, como já analisado, as unidades de internação e de semiliberdade devem ser – ou deveriam se tornar – espaços de escolarização e de capacitação profissional, que proporcionassem ao adolescente, por meio de atividades pedagógicas diversas, instrumentos para seu desenvolvimento pessoal e sua reinserção social.

Nesse caso, a educação em Direitos Humanos teria de ser inserida no contexto do menor de forma paralela às atividades desenvolvidas em tais centros, ou seja, mais do que uma educação formal, esta deveria se dar também transversalmente, como, por exemplo, no âmbito do atendimento realizado por psicólogos e por assistentes sociais em companhia da família do menor.

Tais providências possibilitariam que os adolescentes infratores desenvolvessem consciência a respeito dos direitos e deveres básicos inerentes a todos os seres humanos, compreendendo, na prática, o sentido da frase de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns

⁷¹ URQUIZA (2016, p. 67).

⁷² ANDREOPOULOS (2007, p. 137).

para com os outros em espírito de fraternidade”⁷³, e angariando, assim, ferramentas para sair da criminalidade e da situação de abandono e des-caso do Estado e da sociedade em que se encontra.

Logo, não há dúvidas de que o ensino dos Direitos Humanos nos locais de internação e de atendimento de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas se mostra importante na promoção e no desenvolvimento social e emocional dos menores, possibilitando que seja inculcado em tais “seres em formação” noções de cidadania, de valores, atitudes e práticas sociais, bem como de valorização da diversidade. Por tais motivos, a inserção da educação em Direitos Humanos em tais locais, por meio da educação básica, deve ser promovida e incentivada pelos gestores públicos, profissionais da educação, familiares dos jovens infratores e pela própria sociedade civil.

Todavia, apesar da importância da educação em Direitos Humanos na ressocialização de adolescentes infratores, consoante estudo realizado em 2015 pela Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público⁷⁴, concluiu-se que ainda há poucas oportunidades de formação educacional e profissional, sendo que os locais de cumprimento de medidas socioeducativas ainda sofrem com problemas básicos e estruturais, como superlotação, espaços insalubres, rebeliões nas unidades, fugas e dificuldades de atendimento de saúde, que impossibilitam a criação de espaços de escolarização, profissionalização, práticas esportivas, lazer e cultura.

De fato, os dados coletados evidenciam que, embora a capacidade total de internos das unidades de internação do território nacional no ano de 2014 fosse de 18.072 (dezoito mil e setenta e dois), a ocupação to-

⁷³ ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos.

⁷⁴ BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. Um Olhar mais Atento nas Unidades de Internação e Semiliberdade para Adolescentes – Relatório da Resolução nº 67/2011.

tal naquele período chegava a 21.823 (vinte e um mil, oitocentos e vinte e três), o que revela superlotação e, portanto, déficit de vagas.

Outrossim, também se observou que, conquanto haja expressiva assiduidade escolar de adolescentes de até 14 (quatorze) anos de idade ao ensino fundamental, na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos os índices de frequência ao ensino médio são bastante inferiores, sendo que “92,5% da população brasileira de 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental; porém, apenas 54% da população de 15 a 17 anos frequentam o ensino médio”⁷⁵.

Ademais, as informações obtidas demonstram que cerca de 70% (setenta por cento) das unidades de internação situadas nas regiões Centro-Oeste e Norte, bem como em torno de 48% (quarenta e oito por cento) daquelas localizadas no Nordeste são atualmente consideradas como insalubres, por não haver higiene, conservação, iluminação e ventilação adequadas.

Além disso, salvo o Sudeste, região em que aproximadamente 80% (oitenta por cento) das unidades contam com espaço adequado para profissionalização dos adolescentes privados de liberdade (considerando equipamentos, iluminação e suporte de biblioteca), nas demais regiões, o percentual é bastante inferior (48% no Centro-Oeste, 39,6% no Nordeste, 41,5% no Norte e 44,4% no Sul).

Igualmente se mostram preocupantes os índices relativos à disponibilização de espaços para a prática de esportes, cultura e lazer dos internos em determinadas regiões (52% no Centro-Oeste, 54,2% no Nordeste, 48,8% no Norte e 60% no Sul), bem como ao número de unidades de internação do país onde houve rebeliões nos anos de 2013 e 2014 (22,6% e 20,5%, respectivamente).

⁷⁵ Ibid., p. 61.

Por derradeiro, averiguou-se que somente 18% (dezoito por cento) de tais espaços possuem algum programa de atendimento multidisciplinar aos egressos e às suas famílias pela equipe técnica respectiva, sendo que também menos da metade das unidades possui quaisquer projetos de reinserção na rede regular de ensino (47,9%) e em cursos profissionalizantes (36,3%) após a colocação de tais adolescentes em liberdade.

Desse modo, verifica-se pelos dados colhidos que ainda há grande indiferença à doutrina da proteção integral entabulada no Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo que a maioria das unidades do meio fechado ainda são tratadas como “pequenos presídios”, e não como verdadeiras unidades socioeducativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista de todo o exposto, conclui-se que a educação em Direitos Humanos é essencial para o desenvolvimento pessoal e a formação humanística do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, eis que o auxilia na compreensão de noções de cidadania e de valores, tendo, assim, consciência de seus direitos e deveres na sociedade e de seu papel no mundo como cidadão e agente de mudanças.

De fato, nota-se que o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos contemplou, como resultado a ser alcançado pelos entes públicos, administração penitenciária e a família, a promoção da educação do menor infrator em todas as searas, capacitando-o para o trabalho, bem como, especificamente no que tange ao presente estudo, no campo dos Direitos Humanos, com o ensino de noções de igualdade, liberdade de pensamento, respeito às diferenças e outros direitos civis e sociais.

Antes, porém, cumpre atingir os trabalhadores da educação e os agentes públicos e sociais das unidades de internação e atendimento de adolescentes em conflito com a lei, incluindo docentes, não docentes,

gestores e leigos, promovendo também a sua inserção na educação em Direitos Humanos, a fim de que possam atuar de acordo com a teoria da proteção integral consolidada no Estatuto Menorista, tratando os menores como pessoas em desenvolvimento que são, e contribuindo, assim, para a efetivação do escopo primordial da medida socioeducativa: educar e fornecer subsídios para a ressocialização do adolescente.

Ocorre que, inobstante o reconhecimento da relevância de se promover uma educação em Direitos Humanos, bem como conquanto haja a existência de normas programáticas e de linhas teóricas de ação a respeito da questão, nota-se que a situação real no país ainda é alarmante, sendo que os recursos humanos e materiais ora existentes são precários para promover o verdadeiro auxílio e orientação adequada dos adolescentes que praticam atos infracionais. De fato, percebe-se que os agentes públicos mal conseguem efetivar a segurança nos locais de internação, por exemplo, por muitas vezes não possuírem as condições mínimas para o desenvolvimento das atividades básicas, fato que impossibilita a execução e o fornecimento de certos “luxos”, como atividades pedagógicas e culturais em benefício dos socioeducandos.

Assim, conforme orientações do Conselho Nacional do Ministério Público, o descaso do Estado deve ser substituído, paulatinamente, por esforços direcionados à execução de políticas públicas voltadas à efetivação dos ditames consolidados no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, bem como, dentre outros planos, no PNDH-3 e no PNEDH.

Desse modo, somente quando o sistema em comento for plenamente socioeducativo, com o oferecimento de educação plena e de qualidade, preparação para o trabalho e integração social, bem como acesso a atividades esportivas e culturais, contemplando-se a integralidade do ser humano, os adolescentes infratores poderão se desenvolver física, mental e socialmente, preparando-se para a cidadania e criando perspectivas de vida.

Ademais, como bem pontuado pelo CNMP, “A família também é parte fundamental no processo socioeducativo, e por isso, precisa ficar mais próxima dos adolescentes, permitindo a convivência e a participação de todos na condução da política socioeducativa”, devendo haver, além disso, “uma atenção especial aos egressos e a sua reintegração familiar e social”⁷⁶.

Uma das propostas consiste na realização de investimentos em todo o sistema e a elaboração de planos estaduais e municipais do SINASE, em articulação com os Ministérios Públicos dos Estados e dos Distritos Federais, os quais deverão cobrar e fiscalizar seu cumprimento.

Portanto, o processo de reeducação e ressocialização dos adolescentes infratores, com o desenvolvimento pessoal e o retorno ao convívio em sociedade, demanda a efetivação de políticas públicas direcionadas, por meio da realização de projetos pedagógicos, em especial na área de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Martins; CARVALHO, Luciani Coimbra de; GUTIERREZ, José Paulo. **Direitos Humanos no Brasil e o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos**. Material didático ou instrucional - Módulo V do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu à distância em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

⁷⁶ BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público, op. cit., p. 85.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **PNDH-3 – III Programa Nacional de Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do adolescente**.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**.

BRASIL. Lei Federal nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Um Olhar mais Atento nas Unidades de Internação e Semiliberdade para Adolescentes** – Relatório da Resolução nº 67/2011. Disponível em <http://www.cnmp.mp.br/>. Acesso em: 20 set 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

KATO, Rosângela L.; FÉLIX, Ynes da Silva. **Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de E.D.H.** Material didático do Módulo VI do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu à distância em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015.

LABATUT, Luiza Martins Pereira Farracha. **O Caráter Educativo-Pedagógico das Medidas Socioeducativas**. 2011. Monografia (Graduação em Direito) - Centro Universitário Curitiba, Curitiba, 2011. Disponível em <http://www.conteudojuridico.com.br/pdf/cj036578.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

MILANO FILHO, Nazir David; MILANO, Rodolfo Cezar. **Estatuto da criança e do adolescente**: comentado e interpretado de acordo com o novo Código Civil. 2. ed. São Paulo: Liv. e Ed. Universitária de Direito, 2004.

MACIEL, Katia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. 6. ed. – rev. e atual., conforme Leis n. 12.010/2009 e 12.594/2012. São Paulo: Saraiva, 2013.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: em busca da Constituição Federal das Crianças e dos Adolescentes. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

RAMIDOFF, Mario Luiz. **Lições de direito da criança e do adolescente**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: lei 8.069/1990: artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SGARBOSSA, Luís Fernando; IENSUE, Geziela. **Fundamentos Filosóficos e Jurídicos dos Direitos Humanos**. Material didático do Módulo III do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu à distância em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

SOTTO MAIOR, Olympio. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. comentários jurídicos e sociais. 12. ed. atualizada de acordo com a Lei 12.594, de 18.01.2012. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera; LIMA, Getúlio Raimundo. **Fundamentos Pedagógicos da Educação em Direitos Humanos**. Material didático do Módulo VII do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu à distância em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

CAPÍTULO 5

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS APLICADO AOS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA FRENTE À LEI 13.060/14

Cássio Francisco Machado Neto

Rejane Alves de Arruda

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1990 o governo brasileiro resolveu participar mais ativamente das discussões mundiais que envolviam a temática dos Direitos Humanos, a exemplo do compromisso assumido em 1993 durante a Conferência Mundial de Viena sobre Direitos Humanos. O país comprometeu-se a implantar uma política nacional de Direitos Humanos, construída através da primeira versão do “Programa Nacional dos Direitos Humanos”.

O Programa ganhou novas versões, culminando no PNDH-3, de 2009, através do Decreto nº 7.037/2009. Dentre as políticas públicas governamentais, um dos eixos orientadores intitula-se “Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência”. Além disso, no conteúdo do eixo “Educação e cultura em Direitos Humanos” há um tópico específico sobre a aplicação aos profissionais da segurança pública.

Diante de tal preocupação e frente a documentos internacionais que o Brasil ratificou e firmou compromisso de cumprimento e participação, foram editadas normas sobre temáticas voltadas aos Direitos Humanos, em especial a Lei n. 13.060/14, que trata sobre o uso de instrumentos de menor potencial ofensivo pelos profissionais da segurança pública.

A ligação dos temas se faz útil à implementação real de políticas ligadas aos Direitos Humanos, considerados ineficazes e supérfluos em âmbito nacional. A força para tal mudança parte não só de pessoas ligadas à área jurídica, mas também de profissionais da educação e da segurança pública, estes mais intimamente ligados ao cotidiano na forma prática.

Contudo, a visão que a população tem da segurança pública não é das melhores, até porque a missão precípua de seus agentes é a defesa da integridade física e moral de todos, seja qual for a forma necessária. A lei em questão tenta amenizar a ação letal de certos tipos de armas utilizadas pelos profissionais, bem como traz em seu bojo conteúdo prevendo a obrigatoriedade da educação e instrução dos agentes para esta nova prática nos cursos de formação e capacitação.

A presente pesquisa busca, através de um referencial teórico ligado à Segurança Pública e aos Direitos Humanos, um norte para que tais direitos sejam garantidos e arraigados no inconsciente de todos, de forma a não deixar de lado a preservação da segurança pública. É um estudo que só terá possível solução, como em um meio termo entre as duas vertentes, após o conhecimento das garantias e funções essenciais que devem ser cumpridas pelos atores envolvidos.

Em tempos de grave crise institucional pela qual o país passa, o setor da Segurança Pública exerce papel primordial para a garantia da paz frente ao exercício de outros direitos, como as manifestações contra e a favor do atual governo.

Desde o movimento do Passe Livre, em 2013, a população passou a perceber que deveria voltar às ruas para romper com o que consideravam errado. E o número de habitantes do Brasil, seguindo o ritmo mundial, cresceu. Não há mais pequenas manifestações nem mesmo em cidades consideradas interioranas, quicá em grandes centros, como São Paulo ou Rio de Janeiro. Assim, o setor da encarregado da segurança do

país têm dois grandes desafios, segundo o Secretário Especial dos Direitos Humanos Nilmário Miranda:

O primeiro diz respeito à questão da violência, da insegurança e da dificuldade do Estado em garantir que todos os cidadãos e cidadãs vivam com tranquilidade. O segundo, que de alguma forma se relaciona com o anterior, é a questão da impunidade, da dificuldade do acesso da população à Justiça e da sensação de que nossas leis, apesar de boas, não são cumpridas.⁷⁷

Assim, configura-se uma situação delicada do setor da Segurança Pública, pois, ao mesmo tempo em que tem de se preocupar com a segurança normal de todos no dia-a-dia, deve garantir a todos os direitos básicos ligados aos Direitos Humanos, ou seja, fica em uma situação de “fogo cruzado”.

De forma a tentar conciliar as duas necessidades, o melhor caminho é a instituição de leis garantidoras e políticas ligadas à educação preventivamente, o que justifica o desenvolvimento do presente trabalho, pois, através do estudo e análise de leis e de doutrinas ligadas ao tema, a difusão de novas ideias será mais ampla, por meio dos novos difusores dos Direitos Humanos, que também deve ter espaço na formação dos membros da Segurança Pública.

Almeja-se, com o presente artigo: analisar a luz do PNEDH a Lei n. 13.060/14, sua regulamentação e outras legislações semelhantes aplicáveis; identificar os princípios e ações programáticas do PNEDH na vertente da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança aplicáveis à legislação supramencionada; estudar o material teórico que envolve os temas Direitos Humanos e Segurança Pública em seu bojo, de forma a selecionar o que poderia ser aplicado na prática; propor medidas e soluções aos problemas da temática, prezando pela real possibilidade de

⁷⁷ BALESTRERI, 2004.

aplicação aos casos concretos e principais desafios enfrentados pelo setor da Segurança Pública no Brasil.

A pesquisa para coletar informações que alimentarão o artigo científico envolve basicamente as doutrinas sobre temas como Segurança Pública, Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e a Lei n. 13.060/14.

Diante da atualidade do tema, neste último ponto específico supracitado, a pesquisa terá por base a análise de informações contidas em sítios da internet, sendo também devidamente referenciadas as fontes, assim como no caso dos estudos e obras consultados.

SÍNTESE HISTÓRICA DO SURGIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

A definição do que seriam os Direitos Humanos, como em todos os ramos da ciência do Direito, não é unânime. Parte de pontos de vista que chegam do cunho político até o ideológico, como bem observado por Gregorio Robles.⁷⁸ Em todo caso, a importância dada ao tema atualmente evoluiu muito com o passar do tempo. Isso porque, as relações nacionais e internacionais principalmente prezam a temática como prioridade, fazendo com que a promoção dos Direitos Humanos seja essencial para que o homem seja tratado com dignidade, garantia que deve ser estendida a qualquer do povo, sem distinções.

Um conceito geral, trazido por Rafael Barreto⁷⁹ é o de um conjunto de direitos que materializam a dignidade humana; direitos básicos, imprescindíveis para a concretização da dignidade humana.

Antes de se proceder a uma síntese histórica da matéria, importante salientar que uma de suas características primordiais é a historici-

⁷⁸ ROBLES (1992, p.16).

⁷⁹ BARRETO (2014, p. 23).

dade, também conhecida como proibição de retrocesso. A evolução dos Direitos Humanos é fruto de um processo de lutas, sofrimentos e combates às violações a direitos básicos cometidas no passado. Desta forma, possíveis alterações em sua positivação só podem acontecer para melhorar ou adicionar direitos e garantias às já existentes.

O rol de normas de direitos humanos confunde-se com a história da humanidade, suas civilizações e acontecimentos históricos. Já na Antiguidade, exemplos de documentos que traziam garantias fundamentais aos indivíduos são: O *Código de Hamurabi*, com previsão do direito à vida, honra e propriedade; *Os Dez Mandamentos* do povo judeu, também protegendo a vida, a propriedade e honra, acrescentando a família; Na Grécia Antiga, as leis e valores davam ênfase à liberdade, igualdade e participação popular; Em Roma, a *Lei das Doze Tábuas* previa direitos como a propriedade e igualdade. Tais exemplos servem de base para uma tímida previsão de Direitos Humanos em legislações de séculos atrás.

Importante salientar também a grande contribuição da doutrina cristã para o fortalecimento da temática, pois esta se preocupava com grupos mais frágeis, como viúvas, órfãos, estrangeiros, doentes, mulheres e crianças.

Na Idade Média, a proclamação de Direitos Humanos se inicia na Inglaterra, em 1215, com a *Magna Carta*, limitando os poderes do rei e conferindo outros a certo nicho da população, como os burgueses e comerciantes, a exemplo de direitos ligados à área tributária, acesso à justiça e o ir e vir. Este último pode ser representado pelo *Habeas Corpus Act*, de 1679. Também em território inglês foi proclamada a *Bill of Rights*, com íntima ligação com os Direitos Humanos.

Mas a evolução da temática não prevaleceu no continente europeu. O iluminismo e o humanismo também foram fonte de lutas na América do Norte, influenciando a independência dos Estados Unidos

em 1776 e a promulgação de documentos como a Declaração de Virgínia em 1775 e a própria Constituição americana em 1787.

Ainda ligados a estes ideais, surgiram diversas declarações de direitos e Constituições de Estados. A Revolução Francesa, marco do iluminismo, consagrou documentos como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, também conhecida como Declaração Francesa, e as Constituições de 1791 e 1793. Todo este histórico apresentado influenciou diretamente a consagração dos direitos de liberdade. Estes caracterizam-se por serem predominantemente negativos, ou seja, exigem um não agir do Estado, o que fortaleceu o liberalismo e decorrente disto a necessidade de direitos positivos à população em geral.

As questões sociais passaram a ser preocupação em meados do século XIX, pois o liberalismo provocou injustiças principalmente no campo trabalhista. Na França, documentos como a Declaração de Direitos da Constituição da França, em 1848, começaram a elencar proteção aos trabalhadores, desempregados, crianças, idosos, ou seja, pessoas que necessitavam de efetiva assistência do Estado.

Destaca Rafael Barreto:

Esses direitos retratam um momento histórico no qual se reclamava a necessidade de o Estado intervir no domínio econômico e distribuir riqueza por via da prestação de determinados serviços essenciais, como saúde e educação, que não eram acessíveis a toda à população, mas somente àqueles que tinham condições econômicas.⁸⁰

Marcaram também o período a criação da Liga das Nações, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, a consagração das constituições do México em 1917 e de Weimar, na Alemanha, em 1919. Tudo para efetivar os direitos de igualdade.

⁸⁰ BARRETO (2014, p.43-44).

A terceira geração ou dimensão caracteriza-se pelos direitos de fraternidade ou solidariedade. Destacaram-se como fruto do pós-guerra mundial, com atenção internacional para direitos difusos, da humanidade e dos povos em geral, como o do meio-ambiente e do consumidor. O acontecimento que marcou essa geração foi a criação da Organização das Nações Unidas em 1945 e posteriormente a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Formam o conjunto dos direitos de fraternidade.

Há autores que incluem mais gerações ou dimensões, posteriormente às elencadas. Porém, a classificação apresentada é a mais tradicional.

Por fim, importante salientar que a expressão “geração” vem sendo substituída por doutrinadores por “dimensão”, como assevera Paulo Henrique Gonçalves Portela:

Entendemos que o termo “dimensão” é mais adequado para compor uma classificação dos direitos humanos, visto que a expressão “geração” pode induzir a erro, dando a entender que tais direitos se substituem ao longo do tempo, o que não é o caso. Ademais, o termo “dimensão” reflete melhor a complementaridade e a interdependência dos direitos humanos, evidenciando que não há alternância nem substituição de direitos, mais sim ampliação do rol de possibilidades de proteção da pessoa.⁸¹

Os Direitos Humanos não são estáticos e, conforme a evolução da sociedade, devem acompanhar seu ritmo, não se tornando morosos ou desatualizados. Desta forma, até mesmo os direitos de primeira geração passam por conflitos e modificações. É o caso específico do conflito entre direitos fundamentais foco do capítulo.

⁸¹ PORTELA (2016, p. 825).

DIREITOS HUMANOS LIGADOS À INTEGRIDADE DO INDIVÍDUO E À SEGURANÇA PÚBLICA E SUA PREVISÃO CONSTITUCIONAL E EM DOCUMENTOS DO DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

A Constituição Federal do Brasil é sem dúvidas o marco jurídico dos direitos humanos no país. O principal fundamento aparece logo em seu primeiro artigo, inciso III, a dignidade da pessoa humana. Seu conceito é amplo, buscando meios de garantir a todos o básico, o essencial na vida de cada um.

Diante desta característica, Rafael Barreto destaca:

Ao elencar a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Brasileiro, a Constituição está indicando que a dignidade é o parâmetro orientador de todas as condutas estatais, o que implica romper com um modelo patrimonialista de ordem jurídica.⁸²

Isso justifica a importância da carta magna atual, pois foi a primeira vez que adotou o núcleo da pessoa humana como fundamental a todo o resto. Além de fazer com que os outros objetivos previstos no mesmo artigo supracitado relacionem-se com a Dignidade da Pessoa Humana, a Constituição Federal vai além, estabelecendo um rol não exaustivo de direitos e garantias fundamentais.

Dois direitos fundamentais são objetos deste artigo: a segurança pública e a integridade do indivíduo, em todas as suas acepções. Esta, em um sentido mais amplo, é prevista em vários artigos e incisos da Constituição Federal. Vejamos alguns exemplos, mais ligados ao tema:

⁸² BARRETO, 2014.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III - ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;⁸³

A integridade, de uma maneira geral, pode ser conceituada como a qualidade ou estado do que é íntegro ou completo. Para que o indivíduo mantenha a sua acepção física, deve estar com boa saúde física, bem-estar, ou seja, o corpo deve estar preservado e ausente de riscos que possam degenerá-lo, feri-lo. Já a parte moral está ligada à dignidade do indivíduo, com ausência de humilhações, insultos ou qualquer ato que o fira psicologicamente.

A segurança pública, outro direito/dever previsto na carta magna, possui previsões genéricas e um artigo específico descrevendo as organizações responsáveis. Conceitua-se como um estado de normalidade que permite o usufruto de direitos e cumprimento de deveres, forma de garantir que não haja violação de direitos básicos, que geralmente é acompanhada de violência, trazendo insegurança, medo e a criminalidade. Vejamos as disposições constitucionais:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o

⁸³ **Constituição Federal Brasileira.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 set. 2016.

lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

- I - polícia federal;
- II - polícia rodoviária federal;
- III - polícia ferroviária federal;
- IV - polícias civis;
- V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.⁸⁴

Nota-se que a segurança aparece tanto no artigo 5º como no 6º, sendo o primeiro relativo aos direitos fundamentais e o segundo aos sociais. O fato poderia ser interpretado como um fazendo referência aos direitos de primeira dimensão e o outro aos de segunda. O mais correto é pensar que enquanto o rol do artigo 5º se preocupa com o indivíduo e em seus direitos negativos, o artigo 6º é mais voltado para o lado social, com ações positivas do governo, garantindo a segurança voltada para o trabalho, para a seguridade social mais propriamente dita. Importante ressaltar também que as polícias descritas no art. 144 devem garantir a segurança pública geralmente através de ações, ou seja, são atos comissivos, exigem um agir do Estado.

Os direitos à segurança e a integridade física e moral, também possuem respaldo em documentos internacionais. Iniciando-se pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que mesmo não sendo um instrumento jurídico vinculante, integrando a chamada *soft law*, ou seja, tem conteúdo de Resolução e caráter quase-legal, foi a primeira a proclamar um conjunto bem amplo de direitos civis e políticos, onde estão inseridos os dois princípios constitucionais citados nos parágrafos anteriores.

⁸⁴ **Constituição Federal Brasileira.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 set. 2016.

Podemos identificá-los nos seguintes artigos do documento:

Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 5. Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.⁸⁵

Posteriormente, viu-se uma juridicização da DUDH, através de dois pactos firmados em 1966. Não foi uma tarefa de consenso, visto a existência dos direitos sociais, que não eram unanimidade em questão de proclamação pelas nações envolvidas quanto à aplicação, se imediata ou progressiva. O impasse foi solucionado com a separação em dois pactos: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais.

O primeiro, que prevê os direitos objetos do artigo, assim os descreve:

ARTIGO 7

Ninguém poderá ser submetido à tortura, nem a penas ou tratamento cruéis, desumanos ou degradantes. Será proibido sobretudo, submeter uma pessoa, sem seu livre consentimento, a experiências médias ou científicas.

ARTIGO 9

1. Toda pessoa tem direito à liberdade e à segurança pessoais. Ninguém poderá ser preso ou encarcerado arbitrariamente. Ninguém poderá ser privado de liberdade, salvo pelos motivos previstos em lei e em conformidade com os procedimentos nela estabelecidos.⁸⁶

⁸⁵ **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

⁸⁶ Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 06 set. 2016.

É certo que tais previsões são gerais, necessitando de uma interpretação para encaixar os direitos supracitados. Também, que há outros documentos prevendo-os. Por exemplo, por ser uma atividade prestacional do Estado, a segurança pública poderia estar inclusa no segundo pacto mencionado. Mas, como dito anteriormente, a concentração do documento foi em direitos trabalhistas e sociais. O intuito deste tópico é trazer os documentos principais que, em conjunto com os encontros e Conferências de que o Brasil participou, foram as principais causas da inclusão do país como protagonista na luta pelos Direitos Humanos.

A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL NOS ANOS 90

O fim da ditadura militar influenciou a realização das primeiras eleições que colocaram um civil à frente do país, ocupando o maior cargo do Poder Executivo. Com a posse de José Sarney, vice-presidente, a redemocratização teve início, com a convocação de Assembleia Nacional Constituinte.

A promulgação da então nova Constituição Federal se deu em 1988, com a previsão de um rol exemplificativo de direitos e garantias fundamentais. Deste então e até mesmo antes, o país começou a se preocupar com causas tidas como irrelevantes, a exemplo do meio ambiente, sediando inclusive a importante Rio 92 logo em seguida. Nem todas por livre e espontânea vontade. É o que aconteceu com a temática da violência contra a mulher, que por condenação frente à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, diante do caso emblemático sofrido por Maria da Penha Maia Fernandes, teve o Brasil de alterar sua legislação penal, através da lei que homenageou a mulher vítima em questão, criando a Lei nº 11.340/2006.

Mas foi com a ajuda na preparação e realização da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que o país se destacou como atuante nos Direitos Humanos. Neste evento, presi-

diu o comitê de redação da Declaração e do Programa de Ação, adotada consensualmente pela Conferência. Também firmou o compromisso de adotar as diretrizes e princípios ali expostos a partir de então. Posteriormente, assumiu a presidência da 52ª Reunião da Comissão de Direitos Humanos da ONU em 1996. Neste mesmo ano, realizou a 1ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos:

Em 1996, ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Direitos Humanos, que contribuiu para a formulação do PNDH que foi lançado no mesmo ano, fazendo com que o Estado brasileiro se tornasse um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência de Viena, atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental.⁸⁷

As Conferências Nacionais realizadas, com a participação da sociedade civil, entidades civis e de órgãos do governo contribuíram para o aprimoramento do Programa Nacional dos Direitos Humanos, pois receberam propostas de todos os participantes para a implementação compromissada em 1993 na Conferência de Viena.

Em 2002, através do Decreto nº 4.229/02, foi lançado o PNDH II, com novas contribuições:

No âmbito internacional, o PNDH contribuiu ainda para ampliar a participação do Brasil no sistema das Nações Unidas, em âmbito global, e regional na Organização dos Estados Americanos – OEA, de promoção e proteção dos direitos humanos, por meio da continuidade da política de adesão a pactos e convenções internacionais de direitos humanos e de plena inserção do país no sistema interamericano. O incremento da cooperação internacional trouxe ao Brasil visitas de representantes da ONU que formu-

⁸⁷ AMARAL, 2015.

laram relatórios e recomendações importantes para a implementação dos Direitos Humanos no Brasil.⁸⁸

A 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos criou novas resoluções e aprovou novas propostas sobre temas ligados à segunda e à terceira dimensão dos Direitos Humanos. Todo este conteúdo foi utilizado pelo PNDH III, que foi instituído pelo Decreto nº 7.037/2009 e estruturado em eixos, diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas. É exatamente o quarto eixo orientador que estreita mais a análise e estudo sobre a temática dos direitos humanos e segurança pública, com o título “Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência”.

DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA

A associação entre direitos humanos e “direitos de presos” é comum até hoje. E isto decorre do período da ditadura militar, onde até mesmo operadores do direito confundiam Direitos Humanos com a defesa de “bandidos”. Os próprios policiais questionavam por que defender os direitos de alguém que cometeu um delito, muitas vezes mais grave. Temos aqui uma justificativa:

Se deixarmos de lado o cultivo da cultura que tenha como princípio moral o respeito e o Ser Humano, sustentaremos brechas que justifiquem toda e qualquer ação de violência e violação, sempre que nos pareça apropriado com este ou determinado grupo, produzindo, portanto, insegurança e injustiça.⁸⁹

Felizmente, o pensamento mudou (ao menos na teoria) e as garantias e direitos tendem a evoluir constantemente.

⁸⁸ AMARAL, 2015.

⁸⁹ BALESTRELI, 2004.

O profissional da segurança pública, agente a serviço do Estado, pertence a organizações civis ou militares. São diversas as corporações existentes hoje no país, com a população associando mais facilmente a figura do Policial Militar, que faz o policiamento ostensivo nas cidades brasileiras. Associam também o Policial Civil ou o Federal às grandes operações e investigações e o Policial Rodoviário Federal às apreensões e multas em estradas.

O certo é que são pessoas que alcançaram o posto através de concurso público, a maneira isonômica que a Constituição Federal encontrou para proporcionar a todos o acesso a cargos públicos, ou seja, se antes de ingressar nas Corporações não tinham algum contato com familiares ou conhecimentos sobre a rotina de um profissional da segurança pública, aprendem e absorvem os valores e convicções de quem já está em atuação, pessoas com quem vão ter contato e espelhar-se-ão a título de experiência no ofício. Disso, podem advir consequências negativas:

Por uma contaminação da ideologia militar (diga-se de passagem, presente não apenas nas PMs mas também em muitas polícias civis), os futuros policiais são, muitas vezes, submetidos a violento estresse psicológico, a fim de atizar-lhes a raiva contra o “inimigo” (será neste caso o cidadão?).⁹⁰

A solução para a celeuma foi trazida pelo mesmo autor, que fez questão de citar a importância do PNDH, na época em sua primeira versão, para os profissionais da segurança pública, que foram contemplados com um eixo específico para este núcleo de agentes estatais que antes nem mesmo eram cogitados como protagonistas nas causas dos Direitos Humanos:

A superação desses desvios poderia dar-se, ao menos em parte, pelo estabelecimento de um “núcleo comum”, de conteúdos e metodologias na formação

⁹⁰ BALESTRELI, 1998.

de ambas as polícias, que privilegiasse a formação do juízo moral, as ciências humanísticas e a tecnologia como contraponto de eficácia à incompetência da força bruta.⁹¹

O Eixo Orientador IV do PNDH trouxe então sete diretrizes para contribuir com a causa dos Direitos Humanos na Segurança Pública: democratização e modernização do sistema de segurança pública; transparência e participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal; prevenção da violência e da criminalidade e profissionalização da investigação de atos criminosos; combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária; garantia dos direitos das vítimas de crimes e de proteção das pessoas ameaçadas; modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário e promoção do sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo, para o conhecimento, a garantia e a defesa de direitos.

Amaral, Gutierrez e Carvalho sintetizam o papel do eixo e suas diretrizes acima mencionadas:

O Eixo Orientador IV que trata da Segurança Pública, acesso à Justiça e combate à violência. Dentre outras discussões relevantes este eixo buscar e afirmar a necessidade da criação de ouvidorias independentes em âmbitos federais que estimule iniciativas voltadas para o “desenvolvimento do policiamento comunitário e voltado para a solução de problemas” [...] e com relação ao acesso à Justiça que a população tenha “acesso aos tribunais [...] com o fortalecimento das defensorias públicas e a modernização da gestão judicial”.⁹²

⁹¹ BALESTRELI (1998, p. 13).

⁹² AMARAL (2015, p. 32).

Exemplos de implementação do conteúdo das diretrizes podem ser vistos com a implantação de Ouvidorias, a criação de uma lei com o programa de proteção às vítimas e testemunhas, a inclusão de conteúdos humanísticos nos cursos de formação dos agentes da segurança pública e a recente edição da Lei nº 13.060/14, dispondo sobre o uso de instrumentos de menor potencial ofensivo pelos profissionais das instituições de segurança.

LEI 13.060/14 – DIREITOS, OBRIGAÇÕES E APLICAÇÃO

O uso moderado da força por profissionais da segurança pública é tratado em documentos internacionais que influenciaram a legislação nacional, mais amplamente na Portaria Interministerial nº 4.226/2010, que vinculava apenas órgãos federais, chegando até a Lei nº 13.060/14.

São exemplos de documentos internacionais:

- 1) Código de Conduta para os Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução 34/169, de 17 de dezembro de 1979;
- 2) Princípios orientadores para a Aplicação Efetiva do Código de Conduta para os Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei, adotados pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas na sua resolução 1989/61, de 24 de maio de 1989;
- 3) Princípios Básicos sobre o Uso da Força e Armas de Fogo pelos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei, adotados pelo Oitavo Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Havana, Cuba, de 27 de Agosto a 7 de setembro de 1999;
- 4) Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos ou penas Cruéis, Desumanos ou Degra-

dantes, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em sua XL Sessão, realizada em Nova York em 10 de dezembro de 1984 e promulgada pelo Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991.⁹³

A Portaria Interministerial é obrigatória desde então para os Departamentos da Polícia Federal, Rodoviária Federal, Penitenciário Nacional e para a Força Nacional de Segurança Pública, ou seja, muitas das outras polícias deveriam criar suas próprias regulamentações. Sob esta justificativa, a presidente da república da época sancionou a Lei nº 13.060/14, passando a valer para todos os órgãos da segurança pública do país, que sabemos hoje não está limitado às polícias, a exemplo das Guardas Municipais.

Segundo a lei, os agentes da segurança pública deverão utilizar prioritariamente instrumentos de menor potencial ofensivo – IMPO. A Portaria Interministerial define-os como conjunto de armas, munições e equipamentos desenvolvidos com a finalidade de preservar vidas e minimizar danos à integridade das pessoas.⁹⁴ O Professor Márcio André Lopes Cavalcante traz uma definição mais didática:

Instrumentos de menor potencial ofensivo são aqueles projetados especificamente para, com baixa probabilidade de causar mortes ou lesões permanentes, conter, debilitar ou incapacitar temporariamente pessoas.⁹⁵

As disposições da lei vão ao encontro do pretendido pelo PNDH, com a modernização dos instrumentos usados e maiores garantias à população com relação à integridade física. Porém, não dispõe o que seriam

⁹³ Disponível em: <http://www.dizerodireito.com.br/2014/12/lei-130602014-disciplina-o-uso-dos.html>. Acesso em: 04 set. 2016.

⁹⁴ Disponível em: <http://www.mvb.org.br/campanhas/portaria4226.php>. Acesso em: 04 set. 2016.

⁹⁵ Disponível em: <http://www.dizerodireito.com.br/2014/12/lei-130602014-disciplina-o-uso-dos.html>. Acesso em: 04 set. 2016.

os IMPO. Armas de choque? Cassetetes? Bombas de efeito moral? A normatização fica a cargo dos órgãos da segurança pública, mas, mesmo com a previsão da edição de uma norma complementar pelo Poder Executivo Federal, até o momento nada foi feito. A lei em seu artigo 4º delimita o que considera IMPO, porém sem defini-los. Seus dizeres são semelhantes ao conceito supracitado.

Mesmo diante da priorização dos IMPO, abre-se uma exceção ao uso de armas de fogo para os agentes, quando em situações de risco ou que coloquem em xeque a integridade física ou psíquica dos mesmos. Devem obedecer ainda os princípios da legalidade, observando as normas vigentes em suas ações, sob pena de responsabilidades penal, civil e administrativa; necessidade, evitando o abuso no caso concreto; razoabilidade e proporcionalidade, decorrente da já citada legalidade, devendo levar em consideração o meio e o fim da conduta.

Há ainda situações em que o uso de armas de fogo não é legítimo: contra pessoa em fuga, que esteja desarmada ou que não apresente risco imediato aos agentes ou a terceiros, ou seja, deve ser analisada no caso concreto pelo próprio agente de segurança pública; contra veículo que desrespeite bloqueio policial em via pública, exceto quando o ato apresente risco ao agente ou a terceiros. Neste último caso, novamente abre-se uma exceção e deve ser analisada no momento do ato a possibilidade ou não do uso de arma de fogo.

Os cursos de formação e capacitação dos agentes da segurança pública deverão incluir conteúdo programático que habilite estes ao uso dos IMPO. É ainda de obrigação do poder público o fornecimento dos instrumentos. Em caso negativo, os agentes não responderiam pelo uso de armas de fogo se não tivessem outra opção.

Após a ação repressiva, uma previsão se destaca pela proteção à integridade física do atingido. Sempre que do uso da força ou de instru-

mentos resultar em ferimentos nas pessoas, deve ser assegurada assistência médica e comunicação do ocorrido à família ou pessoa por ele indicada.

Por fim, nota-se que a lei é um exemplo de norma penal em branco, ou seja, necessita de complementação. Isso porque prevê a edição do regulamento com a classificação e disciplina dos IMPO. É uma lei bem enxuta, que necessita realmente do complemento, para que nenhuma dúvida persista quando houver alguma ação e coloque frente a frente a integridade do indivíduo *versus* a segurança de todos.

OS ÓBICES À EFETIVIDADE DA SEGURANÇA PÚBLICA

A modernização nas práticas de segurança pública trouxe, por exemplo, os instrumentos de menor potencial ofensivo, como forma de preservar a integridade do indivíduo de maneira a não ser o resultado de alguma intervenção fatal. É inegável que usar uma arma de choque será menos danoso do que dar tiros com arma de fogo em alguém. Mesmo assim, a discussão é mais complexa. É uma histórica divergência entre dois assuntos que devem ser convergentes: Direitos Humanos e segurança pública.

Entre todos os impasses vividos pelo nosso país, a luta em favor dos Direitos Humanos expressa, possivelmente, o mais agudo e o mais dramático. Experimentamos efetivamente uma esquizofrenia histórica manifesta pela existência simultânea de duas realidades frequentemente opostas: de um lado, temos um conjunto de princípios e garantias constitucionais que, somadas a todo um arcabouço legal, definem salvaguardas e direitos fundamentais. Por conta dessa ordem jurídica, temos a projeção de uma sociedade que deve se orientar, entre outros valores, pela solidariedade, pela dignidade da pessoa, pela igualdade diante da lei, pelo respeito às di-

ferências e pela afirmação da democracia. Por outro lado, entretanto, temos a sobrevivência de relações sociais, econômicas, políticas e culturais que negam a efetividade desses princípios, transformando-os, muitas vezes, em meras declarações de fé ou em protocolos formais cuja generosidade estaria condenada a conviver com sua própria inutilidade.⁹⁶

Voltando décadas no tempo, o período da ditadura militar foi crucial para este costume arraigado no pensamento popular de ver com maus olhos os Direitos Humanos ou associá-lo a “direito de bandidos”.

Essa história maldita do uso da polícia se intensificou muito durante o período ditatorial e deu guarida ao crescimento interno do poder de psicopatas que jamais deveriam ter sido representativos de uma instituição tão nobre. Como em todo uso, o resultado foi que a polícia saiu com uma imagem pública extremamente desgastada, enquanto os mandantes saíram preservados.⁹⁷

A própria população, temerosa com o crescimento da criminalidade e seu descontrole, passou a comprar a ideia:

Diante de assustador crescimento da violência e da insegurança pública, muitos seguimentos sociais passam a acreditar em simplificações como, por exemplo, a eliminação do crime através da eliminação de criminosos.⁹⁸

A dicotomia fica ainda mais nítida quando o próprio povo associa o trabalho da polícia (aqui considerando de uma forma geral também os demais agentes não policiais) à direita e Direitos Humanos à esquerda:

⁹⁶ BALESTRELI (2004, p.12).

⁹⁷ BALESTRELI (1998, p. 32).

⁹⁸ BALESTRELI (2004, p.31).

Polícia, então, foi uma atividade caracterizada pelos segmentos progressistas da sociedade, de forma equivocadamente conceitual, como necessariamente afeta à repressão anti-democrática, à truculência, ao conservadorismo. “Direitos Humanos” como militância, na outra ponta, passaram a ser vistos como ideologicamente filiados à esquerda, durante toda a vigência da Guerra Fria (estranhamente, nos países do “socialismo real”, eram vistos como uma arma retórica e organizacional do capitalismo). No Brasil, em momento posterior da história, à partir da rearticulação democrática, agregou-se a seus ativistas a pecha de “defensores de bandidos” e da impunidade.⁹⁹

A conexão, erroneamente feita, pode ser contradita por simples questionamentos, como, Direitos Humanos realmente são apenas para “bandidos”? Sabemos que não, pois há muitas outras minorias e grupos fragilizados, que necessitam de uma atenção especial. Ainda mais, a própria instituição da polícia e suas congêneres devem ser as primeiras defensoras dos Direitos Humanos.

Mas a própria instituição da segurança pública possui adversidades que auxiliam nesse abismo. Problemas com a hierarquia, com maus tratos aos subordinados, ou até mesmo a falta desta, humilhações nos cursos de formação, salário defasado e a própria baixa-estima dos membros das corporações:

Curiosamente, um significativo número de policiais não consegue perceber com clareza a enorme importância que têm para a sociedade, talvez por não terem refletido suficientemente a respeito dessa peculiaridade do impacto emocional do seu agir sobre a clientela. Justamente aí reside a maior força pedagógica da polícia, a grande chave para a redescoberta de seu valor e o resgate de sua auto-estima.¹⁰⁰

¹⁰⁰ BALESTRELI (1998, p. 10).

A maioria dos problemas elencados é sistêmica. O óbice teórico que influencia bastante na prática é o limite da promoção da segurança pública de modo a não ferir a integridades dos indivíduos. É uma tarefa muito difícil, pois são dois direitos constitucionalmente protegidos. E exige-se tal cuidado de pessoas que, mesmo tendo passado por treinamento em academias policiais e corporativas da área, sempre serão julgados quando algum dos direitos ficar desprotegido.

A força é algo inerente à profissão. Talvez os IMPO vieram suavizar a celeuma. A palavra “moderação” parece ser ideal na tentativa de buscar uma saída, mesmo que utópica.

O uso legítimo da força não se confunde, contudo, com truculência. A fronteira entre a força e a violência é delimitada, no campo formal, pela lei, no campo racional pela necessidade técnica e, no campo moral, pelo antagonismo que deve reger a metodologia de policiais e criminosos.¹⁰¹

De qualquer forma, um dos lados terá de ceder, talvez o da integridade de uma pessoa, pelo bem da coletividade. Porém, devendo ser o caso analisado concretamente, para não dar brechas à injustiça. Já na análise doutrinária, caberia a ponderação dos princípios constitucionais ligados ao tema.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, SEGURANÇA PÚBLICA E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação engloba processos constantes de ensino e aprendizagem. Mesmo sendo um direito constitucionalmente previsto a ser prestado pelo Estado, é necessária ainda muita ênfase a políticas de incentivo para sua efetiva concretização.

¹⁰¹ BALESTRELI (1998, p. 09).

Após os dois primeiros PNDH, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos articulou em 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, compreendendo um processo de formação de educadores em Direitos Humanos em diversas vertentes, formais e não formais.

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos (as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz.¹⁰²

O PNEDH trabalha com espaços prioritários de atuação, divididos em educação formal, que contempla a educação básica e superior, educação não-formal, educação e mídia e educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança.

Este último eixo é o foco a ser analisado. Inegável que para a concretização dos Direitos Humanos e da própria educação os profissionais da segurança pública são público importante.

No que diz respeito aos profissionais de Justiça e Segurança, a questão central é a construção de seu compromisso com os valores democráticos, e, na perspectiva colocada por esses valores, sua participação na construção efetiva de sistemas conspícuos de Justiça e Segurança, submetidos a controle social.

(...)

¹⁰² KATO (2016, p. 17).

A capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos direitos humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã.¹⁰³

O eixo da educação para profissionais da segurança pública possui vários princípios e ações programáticas. Dentre os princípios destaca-se o respeito aos valores e direitos fundamentais, uso da força moderada, ou seja, legal, legítima, proporcional e progressiva, respeito no trato com as pessoas, consolidação da ética e princípios dos Direitos Humanos e interdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação de profissionais da área, com disciplinas específicas de educação em direitos humanos.

Com relação às ações programáticas, o incentivo à formação em Direitos Humanos para operadores e servidores da área, o fortalecimento de cursos de especialização na área, a criação de ouvidorias, corregedorias e outros órgãos de controle social, o fomento de ações educativas com questões de diversidade e exclusão social e o apoio da valorização de profissionais são as principais medidas.

Com meios capazes de proporcionar a segurança pública de maneira eficaz, diminuindo os riscos de lesões fatais pelo uso de IMPO, os agentes do ramo em geral são protagonistas nas causas dos Direitos Humanos. Aliados à educação, que possui papel primordial, podem e devem assumir a frente no combate ao desrespeito das garantias da população.

A tradição, sabiamente, nos diz o seguinte: as transformações têm que passar pela educação. Não se muda um país sem educar as pessoas. E aqui é preciso estender o paradigma educacional. Antigamente,

¹⁰³ KATO (2016, p. 29).

quando se falava em educador, se pensava apenas em professor. Hoje, quando se fala em educador temos que pensar no empresário, no médico, no sociólogo, no funcionário público, na polícia. Todas as profissões que trabalham com gente têm uma dimensão que antecede o seu específico profissional, que é a dimensão pedagógica.¹⁰⁴

Aliando qualificação com a autoridade nata dos agentes da segurança pública, os Direitos Humanos estarão em constante evolução. E para isso a dimensão pedagógica de cada profissional deve aflorar:

Há, assim, uma dimensão pedagógica no agir policial que, como em outras profissões de suporte público, antecede as próprias especificidades de sua especialidade. Os paradigmas contemporâneos na área da educação nos obrigam a repensar o agente educacional de forma mais includente. No passado, esse papel estava reservado unicamente aos pais, professores e especialistas em educação. Hoje é preciso incluir com primazia no rol pedagógico também outras profissões irrecusavelmente formadoras de opinião: médicos, advogados, jornalistas e policiais, por exemplo. O policial, assim, à luz desses paradigmas educacionais mais abrangentes, é um pleno e legítimo educador.¹⁰⁵

O reconhecimento do papel supracitado será importante para a valorização do próprio profissional, até porque são poucas as instituições que zelam e promovem tão bem a cidadania. Mas tudo isso sem eximir o agente de sua função técnica, pois não há Estado democrático que se sustente sem a contenção de crimes.

Os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade devem sempre prevalecer no caso concreto. O uso racional dos IMPO, as práti-

¹⁰⁴ BALESTRELI (1998, p. 29).

¹⁰⁵ BALESTRELI (1998, p. 08).

cas dentro e fora da corporação e a primazia para a educação em todas as suas vertentes devem pautar o profissional da segurança pública, que, em troca, deve ser valorizado como merece. Basta que os dois lados envolvidos, Estado e agentes, colaborem e façam sua parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou através de um resgate histórico do surgimento dos primeiros direitos do homem fazer uma ligação com a consagração dos Direitos Humanos propriamente ditos. Como o Brasil acompanhou a tendência mundial em apoiar a causa, sua implementação se deu gradualmente, após um período de décadas de ditadura militar, movimento que buscou estruturar o país economicamente e não poupou nem mesmo as garantias mínimas para concretizar a finalidade precípua de crescimento.

Com a participação em eventos mundiais, o país iniciou sua trajetória interna com a criação de planos, leis e documentos ligados aos Direitos Humanos, com os PNDH e PNEDH. Categoria indissociável do debate é a Segurança Pública e a dicotomia entre direitos preservados e feridos.

Uma das formas encontradas para amenizar objetivamente a ação dos agentes foi a obrigatoriedade de uso de instrumentos de menor potencial ofensivo por estes. Leis muito enxutas e a não correlação entre os temas “Direitos Humanos” e “Segurança Pública” trazem a tona problemas à categoria mencionada, que fica numa espécie de “fogo cruzado”.

Peca chave para toda a questão está o protagonismo do próprio agente da segurança pública e a presença da educação em direitos humanos na formação destes.

Por ser um tema historicamente novo, é enorme a carência de recursos didático-pedagógicos no que concerne a reflexão sobre “polícia e Direitos Humanos”. A necessidade de algum material de consulta direta-

mente voltado à realidade sócio-cultural do mundo brasileiro e latino-americano, tem sido insistentemente expressa em praticamente todos os contatos que vimos mantendo, ao longo dos anos, com escolas de polícia civil e militar.¹⁰⁶

O estabelecimento de um núcleo comum de conteúdos, metodologias e práticas na formação dos agentes que privilegiem o juízo moral, Direitos Humanos e ciências humanísticas pode ser a solução à incompetência e decorrentes agressões, com uso da força bruta para finalizar um problema. A contemporaneidade vai exigir cada vez mais isso de todos, não apenas do profissional da segurança pública.

O antagonismo entre segurança pública e Direitos Humanos deve dar espaço para a segurança com Direitos Humanos, com a influência primordial da educação em e para Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Martins, GUTIERREZ, José Paulo, CARVALHO, Luciani Coimbra de. Módulo V -Direitos Humanos no Brasil e o 3º Plano Nacional dos Direitos Humanos. EAD UFMS, disponível para os cursistas da especialização em Educação em Direitos Humanos. Campo Grande/MS, 2015.

BALESTRELI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos:** coisa de polícia. Passo Fundo/RS: Parter Editora, 1998.

BALESTRELI, Ricardo Brisolla. Direitos humanos, segurança pública e promoção da justiça. Passo Fundo/RS: Gráfica Editora Berthier, 2004.

BARRETO, Rafael. **Direitos Humanos** – Coleção sinopses para concursos. 4. ed. Salvador: Editora Jus Podivm, 2014.

BRASIL. **Constituição federal do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

¹⁰⁶ BALESTRELI (1998, p. 05).

BRASIL. Decreto n. 592 de 06 de julho de 1992. **Atos Internacionais**. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm

BRASIL. Decreto nº 4229, de 13 de maio de 2002. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências.**

KATO, Rosângela; FÉLIX, Ynes da Silva. **Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de E.D.H.** Módulo VI. EAD UFMS, disponível para os cursistas da especialização em Educação em Direitos Humanos. Campo Grande/MS, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito internacional público e privado**. 8. Edição. Salvador: Editora Jus Podivm, 2016.

ROBLES, Gregorio. **Los derechos fundamentales y la ética em la sociedad actual**. Madrid: Civitas Ediciones, 1992.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DA ANTROPOLOGIA CULTURAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITOS HUMANOS

Anna Theresa Santos de Arruda
Antonio Hilário Aguilera Urquiza

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos pode ser tida tanto como uma forma de proteção e promoção, como de reparação e defesa dos direitos humanos, pois toda mudança social passa antes pela educação. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH – 2007), documento criado para orientar a implementação de políticas públicas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção de direitos humanos, institui cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior, foco deste estudo; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança; e Educação e Mídia.

Cumprе destacar que, dentre as finalidades da educação superior constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está: promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente. Conclui-se, portanto, que, além de formar profissionais atuantes no mercado de trabalho, a educação superior possui como intuito construir fomentadores e formadores de opiniões, o que se revela de grande importância para a educação em direitos humanos de forma geral.

Superada as teses do universalismo e do relativismo, faz-se necessário encarar a temática dos direitos humanos sob a ótica multicultural-

lista, ou seja, buscando o encontro entre as diversas culturas existentes. Assim, a cultura, que pode ser definida de forma simples como o modo de vida de um povo, é tema imprescindível para a educação em direitos humanos, em especial no contexto da educação superior.

Antropologia, por sua vez, é o ramo da ciência que estuda o ser humano e a Humanidade, os povos do passado e do presente, de uma forma geral. Na América do Norte, tal ciência é tradicionalmente dividida em quatro subcampos: Antropologia Física ou Biológica; Antropologia Arqueológica; Antropologia Linguística e a Antropologia Cultural ou Social. Este último ramo da Antropologia é objeto de estudo do presente trabalho e pode ser concebido como “o estudo dos estilos de vida e pensamento humanos, com frequência chamados simplesmente de ‘cultura’” (ERICKSON, 2015, p. 17).

Dessa forma, do ponto de vista multicultural, estabelecer a relação entre Antropologia e a Educação Superior em Direitos Humanos, objetivo geral deste trabalho, é necessário para que se possa aprimorar a compreensão das diversas culturas influentes na sociedade local, promovendo a disseminação dos direitos humanos, no momento estratégico da formação de profissionais para a sociedade.

Como objetivo específico, pretende-se mensurar a influência da Antropologia na promoção dos direitos humanos através da educação e verificar como a Antropologia pode auxiliar a educação em direitos humanos, na educação superior.

A pesquisa desenvolvida quanto aos objetivos foi a descritiva (VERGARA, 2009), com a busca da correlação entre Antropologia e Educação em Direitos Humanos, promovendo seu registro. Quanto ao objeto de pesquisa, foi documental, pois basicamente foi realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos referente a políticas públicas de educação e privados (VERGARA, 2009). Quanto

à forma de abordagem a pesquisa pode ser tida como qualitativa, possibilitando uma maior reflexão e interpretação acerca dos dados colhidos.

O presente artigo divide-se em três partes. A primeira trata da internacionalização dos direitos humanos, dos conceitos de universalismo e relativismo, bem como da defesa do multiculturalismo. A segunda parte cuida de conceituar a Antropologia Cultural e o termo “cultura”, ideias centrais deste estudo. A terceira e última parte tem seu foco na educação em direitos humanos, especialmente a superior.

2. INTERNACIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS – UNIVERSALISMO, RELATIVISMO E MULTICULTURALISMO

O processo de internacionalização dos direitos humanos iniciou-se na segunda metade do século XIX, tendo como primeiros marcos o Direito Humanitário, a Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Conforme destaca Piovesan (2013, p. 183), para que fosse possível esse processo de internacionalização, foi necessário redefinir a noção de soberania estatal, permitindo que os direitos humanos figurassem como questão de interesse internacional. Importante perceber a questão da “teoria geral do estado”, e a possibilidade de temas que possam permitir um certo acompanhamento internacional, ao mesmo tempo sem ferir a soberania dos estados, mas, sem deixar de aplicar sanções quando estes desrespeitam essas normativas.

No entanto, a efetiva consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos se deu em meados do século XX, em decorrência das atrocidades e violações de direitos humanos ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial. Com a vitória dos Aliados, surgiu uma nova ordem internacional, marcada pela criação das Nações Unidas, em 1945.

Logo após, em 1948, foi adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mediante a aprovação de 48 Estados, com 8 absten-

ções¹⁰⁷, consolidando, sob a ótica universalista, a afirmação de uma ética universal, por consagrar um consenso sobre valores de cunho universal que devem ser seguidos pelos Estados. Naquele momento, foi o acordo possível e pode-se dizer que significou um avanço. Na atualidade, as relações mudaram e foram constatadas algumas ambivalências nessa proposta de uma ética universal.

Do ponto de vista universalista, o indivíduo, sua liberdade e autonomia devem ser colocados como prioridade, ou seja, há o primado do individualismo sobre o comunitário. Segundo Piovesan (2013, p. 224) os instrumentos internacionais de direitos humanos são claramente universalistas, pois asseguram a proteção universal dos direitos e liberdades fundamentais. Ainda de acordo com a autora, embora o exercício da cultura seja direito fundamental, nos documentos internacionais não se faz qualquer concessão às “particularidades culturais” se houver risco de violação a direitos fundamentais. Constatamos, assim, já no seu nascimento, o enfoque predominante universalista, e sem a possibilidade em considerar-se as realidades de povos tradicionais, os quais primam por uma ética e cultura comunitárias.

Diversas críticas surgiram à concepção universalista dos direitos humanos e também à Declaração de 1948, como por exemplo que “este universalismo a histórico, com a maquiagem do selo do imperialismo ocidental, seria um rolo compressor opressivo com uma visão antropocêntrica e eurocêntrica” (KROHLING, 2008, p. 158). Além disso, segundo setores relativistas e os países chamados “não aliados”, a própria ONU foi criada a partir da Liga das Nações, que reunia os países aliados, durante a Segunda Guerra Mundial, o que seria “comprometedor para que se queira uma declaração que seja válida para todo o mundo” (AGUILERA URQUIZA, 2015, p. 37).

¹⁰⁷ Os oito Estados que se abstiveram foram: Bielo-Rússia, Checoslováquia, Polónia, Arábia Saudita, Ucrânia, URSS, África do Sul e Iugoslávia.

Assim, em contrapartida à tese universalista dos direitos humanos, surgiu a teoria do relativismo/particularismo, segundo a qual cada cultura possui seu próprio discurso sobre direitos fundamentais, de forma que seria impossível o diálogo e encontro de equivalências entre as múltiplas culturas, como se as diferenças culturais levassem ao isolamento dos povos. Assim, no relativismo, os direitos fundamentais estariam relacionados às circunstâncias culturais e históricas de cada sociedade, sendo impensável a possibilidade de uma ética universal.

As críticas dirigidas aos relativistas seriam no sentido de que tal teoria é utilizada para justificar graves violações de direitos humanos, ocorridas com fundamento na cultura de um povo, a fim de que os violadores fiquem imunes ao controle da comunidade internacional (PIOVESAN, 2013, p. 224), ou seja, com a “desculpa” das particularidades culturais, determinadas sociedades e estados estariam livres da regulamentação internacional para qualquer tipo de prática.

Diante do embate entre universalistas e relativistas, destaca-se a concepção multiculturalista de direitos humanos defendida por Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 111), segundo o qual enquanto os direitos humanos forem concebidos como universais serão sempre um instrumento do “choque de civilizações”, de uma certa forma, de imposição.

De acordo com Santos (1997, p. 109-111) as formas de globalização, por ele enumeradas, podem ser divididas em duas categorias: uma hegemônica, ou seja, de cima para baixo, que ocorre quando um fenômeno local é globalizado com sucesso (localismo globalizado), ou quando práticas e imperativos transnacionais impactam diretamente nas condições locais, como uma imposição (globalismo localizado); e uma contra hegemônica, ou seja, de baixo para cima, que ocorre quando Estados, religiões, classes ou grupos sociais subordinados se organizam transnacionalmente na defesa de interesses concebidos como comuns, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial

(cosmopolitismo), ou quando surgem temas que, por sua natureza, são tão globais quanto o planeta (patrimônio comum da humanidade).

Nesse contexto, os direitos humanos, sustenta Santos (1997, p. 111), podem ser vistos tanto como forma de globalização hegemônica (localismo globalizado), quanto como uma forma de globalização contra hegemônica (cosmopolitismo), sendo que para serem colocados nessa última classificação, devem ser conceituados como multiculturais.

O multiculturalismo seria então “uma pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra hegemônica de direitos humanos no nosso tempo” (SANTOS, 1997, p. 112).

Assim, a principal tarefa da política emancipatória consistiria em transformar a concepção e prática de direitos humanos de localismo globalizado num projeto cosmopolita. Para tanto, Boaventura de Sousa Santos enumera cinco premissas: a primeira é a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural; a segunda é que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas concebem em termos de direitos humanos; a terceira é que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana; a quarta premissa é que todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana; a última e quinta é que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica, o princípios da diferença e o princípio da igualdade (SANTOS, 1997, p. 113-115).

No tocante ao multiculturalismo, defende Raimon Panikkar (1979, p. 346, *apud* KROHLING, 2008, p. 161) que não há cultura completa, de forma que, a partir das incompletudes, devemos buscar o encontro entre as diversas culturas. Outrossim, segundo Krohling (2008,

p. 162), o “multiculturalismo se define como a existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade”.

Para a concretização de um diálogo intercultural, ou seja, para a criação de espaços de participação coletiva entre diversas culturas, Santos (1997, p. 116) propõe a utilização de uma hermenêutica diatópica, baseada na ideia de que os lugares comuns retóricos mais abrangentes de uma cultura (*topoi*) são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Ainda segundo o estudioso, o objetivo da hermenêutica diatópica não é atingir a completude, o que seria impossível, mas ampliar ao máximo a consciência da incompletude, possibilitando, dessa forma, bases comuns para o exercício de um diálogo respeitoso e construtivo.

Candau (2008, p. 50), em seu artigo “Direito Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”, enumera três concepções de multiculturalismo como fundamentais: o multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; e o multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista parte do pressuposto que vivemos em uma sociedade multicultural, no sentido descritivo, na qual não existe igualdade de oportunidades, motivo pelo qual deve se favorecer que todos se integrem na sociedade. Nesse caso, não há qualquer alteração na base da sociedade, procura-se somente assimilar os grupos excluídos aos valores socialmente valorizados pela cultura hegemônica.

O multiculturalismo diferencialista, ou monoculturalismo plural, por sua vez, põe ênfase no reconhecimento da diferença, garantindo espaço para que estas possam se expressar, a fim de manter suas matrizes culturais de base. No entanto, na prática tal concepção acaba por favorecer a criação de *apartheids* culturais, conquanto privilegia a formação de comunidades culturais homogêneas.

Por fim, a interculturalidade, defendida por Candau (2008, p. 52), assume que as relações culturais não são idílicas ou românticas, pois são permeadas pelos mecanismos de poder. Entretanto, busca o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, promovendo uma educação para o reconhecimento do “outro”. Destaca a autora, ainda, que “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52).

Feitas tais considerações, torna-se importante agora conceituar o termo “cultura”, buscando os fundamentos da própria antropologia cultural.

3. CULTURA E ANTROPOLOGIA CULTURAL

Na América do Norte, de acordo com Erickson (2015, p. 17), a Antropologia é tradicionalmente dividida em quatro subcampos: antropologia física ou biológica; antropologia arqueológica; antropologia linguística e a antropologia cultural ou social, a qual pode ser conceituada como “o estudo dos estilos de vida e pensamento humanos, com frequência chamados simplesmente de ‘cultura’” (ERICKSON, 2015, p. 17).

Para Espina Barrio (2005, p. 20), no entanto, a Antropologia pode ser dividida em dois grandes ramos: a Antropologia Física (ou biológica), que se ocupará do polo natural, ou seja, do estudo do homem enquanto organismo vivo; e a Antropologia Cultural (ou sociocultural), que se ocupará do campo sociocultural-simbólico, do estudo e descrição dos comportamentos que caracterizam os diferentes grupos humanos.

Assevera Espina Barrio (2005, p. 21) que a Antropologia Cultural possui várias subdivisões, sendo as clássicas: a arqueologia, a linguística antropológica (ou etnolinguística) e a etnologia em geral (estudos dos povos), na qual se inclui a parte mais substancial e genuína da antropologia cultural.

A etnologia em geral, dependendo do enfoque dado, pode ser denominada como: etnografia, primeira modalidade praticada pelos antropólogos culturais, na qual se prioriza o enfoque descritivo, tendo como técnica de coleta de dados o trabalho de campo e as contribuições arqueológicas; etnologia, que além de descrever, “pretende comparar, analisar as constantes e variáveis que se dão entre as sociedades humanas, e estabelecer generalizações e reconstruções da história cultural” (ESPINA BARRIO, 2005, p. 21); ou antropologia social, que se dedica aos problemas relativos à estrutura social, como por exemplo a relações entre as pessoas e grupos.

O Antropólogo Laplantine (2003, p. 82-84), por sua vez, divide o pensamento antropológico contemporâneo em cinco polos teóricos de tendência de pesquisa, os quais podem coexistir dentro de uma mesma escola ou um mesmo pesquisador. São eles: a antropologia simbólica; a antropologia social; a antropologia cultural; a antropologia estrutural e sistêmica; e a antropologia dinâmica.

A antropologia simbólica busca compreender o objeto que se pretende estudar a partir da perspectiva do sentido, seu objeto é o símbolo, o qual pode ser conceituado como o lugar de múltiplas significações expressadas através da religião, mitologia, entre outros. A antropologia social se interessa pela organização interna dos grupos – a partir da qual podem ser estudados o pensamento, o conhecimento, a linguagem, a emoção – e não diretamente pela maneira de pensar, conhecer, sentir ou expressar-se. A antropologia cultural dedica-se ao estudo do comportamento dos próprios indivíduos, que são considerados reveladores da cultura a qual pertencem. A antropologia sistêmica ou estrutural utiliza de várias correntes do pensamento antropológico. Finalmente, a antropologia dinâmica foca o estudo nas relações de poder (LAPLANTINE, 2003, p. 82-84).

Nesse contexto, destaco a antropologia estruturalista, cujo fundador é considerado Lévi-Strauss (1908-2009). São suas influências teóricas

Freud, Karl Marx, Durkheim, Marcel Mauss e sobretudo Ferdinand de Saussure, criador da linguística estrutural. Para o estruturalismo, a cultura é um sistema simbólico, ou uma configuração de sistemas simbólicos, através da qual se procura entender as regras. De acordo com essa teoria a passagem da ordem vivida – estrutura social como realidade empírica – para a ordem concebida – estrutura social como modelo abstrato – faz-se pela investigação dos modelos inconscientes. Seu objetivo é explicar a racionalidade básica subjacente ao mundo dos fenômenos, tendendo a explicar como opera a mente (AGUILERA URQUIZA, 2015, p. 18).

Ressalto também a antropologia interpretativa, ou interpretativismo, que tem como expoente Clifford Geertz. A teoria interpretativista prioriza o sentido que as ações humanas transmitem, ou o significado. O estudo da cultura é feito através da leitura, tradução e interpretação dos processos culturais, ou seja, para se compreender uma determinada cultura, é necessário interpretar seus símbolos.

Pois bem, de todos os conceitos de Antropologia Cultural aqui expostos, o que melhor se amolda ao sentido do presente estudo é aquele dado por Espina Barrio (2005). Assim, a Antropologia Cultural referida neste trabalho deve ser vista de forma abrangente, como um ramo da Antropologia que estuda os comportamentos que dão identidade aos grupos humanos. Importante compreender, que a Antropologia Cultural aqui referida é a ciência que leva em consideração o “outro” e sua cultura, e é a partir dessa premissa que passaremos a conceituar a cultura.

A palavra cultura deriva do verbo *colere*, que significa cultivar. Originalmente o termo era utilizado para indicar o cultivo da terra, as plantações, sendo que, atualmente, também é utilizado para indicar acúmulo de conhecimento, erudição.

Inicialmente, sob um aspecto positivista, o tema da cultura foi empregado para indicar um conjunto de restrições, pressões e condicio-

namentos externos ao ser humano e a ele impostos. Na atualidade, denomina-se cultura tudo que diz respeito a normas, regras e conteúdos sociais cultivados pelo homem (AGUILERA URQUIZA, 2015, p. 23-24).

Edward Taylor foi o primeiro antropólogo a definir o termo cultura, tal como utilizado hoje, segundo o qual o conceito de cultura “tomado em seu sentido amplo etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TAYLOR, 1958, parte I, p. 1, *apud* LARAIA, 2001, p. 25).

Entretanto, a ideia de cultura, vinha se moldando muito antes. Em 1690, por exemplo, John Locke, refutando as ideias de que haviam princípios ou verdades inatas impressas hereditariamente na mente humana, defendeu que a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, capaz de obter conhecimento, por meio de um processo hoje chamado de endoculturação (LARAIA, 2001, p. 26).

O antropólogo americano Kroeber (1876-1960 *apud* LARAIA, 2001), em seu artigo “o superorgânico”, teve como principal preocupação distinguir o orgânico do cultural. Segundo o estudioso, embora o ser humano, para se manter vivo, tenha que satisfazer um número determinado de funções vitais, comuns a toda humanidade, tais como o sono e a alimentação, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. Além disso, defende que a cultura determina o comportamento do homem, de forma que as invenções e inovações seriam os produtos da manipulação adequada e criativa do patrimônio cultural.

As teorias modernas sobre cultura, segundo Roger Keesing (1974; *apud* LARAIA, 2001), podem ser divididas entre aquelas que consideram a cultura como um sistema adaptativo e aquelas que possuem uma visão idealista de cultura. Essas últimas teorias, que possuem uma visão idealista, subdividem-se em três diferentes abordagens: a primeira considera

a cultura como um sistema cognitivo, assim cultura seria um modelo de conhecimento; a segunda define cultura como sistemas estruturais; já a terceira abordagem encara a cultura como sistemas simbólicos.

Dentre os pesquisadores que desenvolveram a ideia de cultura enquanto sistema simbólico, destaco o pensamento de Clifford Geertz (2008, p. 4) segundo o qual o conceito de cultura é essencialmente semiótico. O estudo da cultura deve ser visto, segundo o antropólogo, como uma ciência interpretativa em busca de significado e não como uma ciência experimental em busca de leis. Em suas palavras: “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado em suas teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Concluindo, são inúmeros os conceitos atribuídos ao termo cultura. Embora cada um deles possua um enfoque diverso, não se pode negar que todos tratam das particularidades de um povo e que é a cultura que nos faz tão diferentes uns dos outros. A Antropologia Cultural, por sua vez, é a ciência que busca estudar a cultura de determinado povo, mediante diversos enfoques e métodos de pesquisa. Assim, ciência e objeto se complementam, formando temas indispensáveis de serem tratados ao se falar em Direitos Humanos.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITOS HUMANOS

A educação é um direito humano reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, não só como direito em si, mas também como condição para a garantia dos demais direitos. Isso porque, a educação é vista com o importante papel de promoção dos direitos humanos, especialmente no artigo 26, parágrafo segundo:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do for-

talecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Diversos outros documentos internacionais também consagram o direito à educação, como por exemplo o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino; e a Convenção Sobre os Direitos da Crianças.

No Brasil, a educação, enquanto direito fundamental, encontra-se prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Por outro lado, o termo educação em direitos humanos (EDH) encontra fundamento no Programa Nacional de Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual, além de aprofundar as questões do Programa Nacional, incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos que o Brasil é signatário. Entretanto, a educação em direitos humanos no Brasil não surgiu apenas quando se instituiu o Plano Nacional, é parte de um processo social, cultural e político da sociedade brasileira.

A instituição da EDH no Brasil é fruto de processos de lutas e conquistas por direitos. Numa breve análise da história do país, observa-se que foram 3 séculos de colonização, 39 anos de oligarquia, e mais dois períodos de ditadura, que são o Estado Novo, de 1937 a 1945, e a Ditadura Militar, de 1964 a 1985. Assim, esse passado histórico de violações de direitos humanos deixa resquícios no nosso modo de ser e agir, de forma que a EDH é mais do que uma escolha, é uma necessidade para que se possa mudar essa mentalidade oligárquica, que continua produzindo desigualdades e violência institucionalizada.

De acordo com PNEDH (2007), educar em direitos humanos pode ser visto tanto como defesa, respeito, promoção e valorização desses direitos. Acerca do conceito de educação em direitos humanos, explica Maria Victória Benevides:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000).

Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos traz a seguinte definição: “A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (PNEDH, 2007, p. 25).

Com base no conceito trazido pelo PNEDH, assevera Pedroza (2012) que entender a EDH como um “processo” significa dizer que tem duração no tempo e posicionamento no espaço, ou seja, deve ser vista como uma realização e não como um produto. Além disso, esse processo deve ser sistemático, articulando os vários momentos, as várias estratégias e as várias dimensões da educação. Esse entendimento, envolve também a noção de que os sujeitos de direitos se encontram em formação e não prontos e disponíveis (PEDROSA, 2012, p. 222).

Segundo Mercado (2012), o processo educativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade, da criatividade e do debate de ideias para o reconhecimento e valorização da diversidade (2012, p. 209). Nesse sentido, Tavares (2007) defende que uma pessoa que foi educada em

direitos humanos é capaz de atuar frente às injustiças, reconhecendo o outro como sujeito de direitos, valorizando a convivência harmoniosa, mediante a tolerância.

De acordo com o PNEDH a educação em direitos humanos articula as seguintes dimensões de direitos humanos:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (PNE-DH, 2007, p. 25).

Dentro do processo de educação em direitos humanos a escola, aqui colocada em sentido amplo, podendo ser entendida como instituição de ensino, possui um papel fundamental, uma vez que é “local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (MERCADO, 2012, p. 208).

Destaca Dias, que a escola é “lôcus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde

pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo” (DIAS, 2008, *apud* MERCADO, 2012, p. 207).

A escola tem como função desenvolver uma pedagogia democrática e participativa, que inclua atitudes e comportamentos voltados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos, ou até mesmo, em caso de violação, para sua reparação. Dessa forma, a ação pedagógica deve promover a conscientização da valorização da diversidade.

Pois bem, feitas tais considerações sobre educação em direitos humanos, de uma forma geral, adentraremos agora no tema da educação superior e a importância da cultura.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) institui cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança; e Educação e Mídia. A educação superior é o nível mais elevado do sistema educativo, abrangendo os cursos sequenciais por campo de saber, a graduação, a pós-graduação e os cursos de extensão (Lei 9.394/96, art. 44).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), em seu artigo 43, estabelece as seguintes finalidades para a educação superior:

I – estimular a criação cultura e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na as formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondentes concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; e

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas metodológicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Assim, as universidades brasileiras, além de formar profissionais, possuem o papel de irradiar conhecimentos e práticas novas, para toda sociedade, e instituir formação crítica, mediante pensamento autônomo, descobrindo o novo e promovendo mudança histórica. Assim, na educação em direitos humanos, as instituições de ensino superior possuem a função de construir uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, através de ações interdisciplinares, relacionando as múltiplas áreas do conhecimento.

Em outras palavras, a educação superior deve promover a educação em direitos humanos, assim como tomar as realidades culturais

como ponto de partida e ponto de chegada para um efetivo diálogo intercultural, com a proposta de promover, desde os inícios da formação profissional, pessoas comprometidas com a cidadania e a construção de uma sociedade plural e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição de uma ética universal e a universalização dos direitos humanos pareciam, a princípio, a resposta perfeita às atrocidades cometidas contra a humanidade, através do nazismo, durante a Segunda Guerra Mundial. Após a desumanização de um povo, era necessário valorizar o indivíduo, reconhecendo-o como sujeito de direitos. Assim, prega a teoria universalista que o ser humano deve ser visto sempre como prioridade, colando-se em segundo plano temas como cultura e diversidade.

Entretanto, em um mundo de culturas tão diversificadas, é certo que surgiram conflitos e oposições à teoria universalista. A tentativa de imposição de uma visão eurocêntrica acerca dos direitos humanos acabou por desencadear um “choque de civilizações”, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (1997). Fazendo oposição à teoria da universalização, a teoria relativista defende que cada cultura possui sua própria visão acerca dos direitos humanos, não sendo possível qualquer tipo de diálogo entre as civilizações.

Buscando uma solução para o embate entre universalistas e relativistas, surgiu, portanto, a proposta da teoria multiculturalista. De acordo com o multiculturalismo, cada cultura possui seu próprio conceito e denominação para o que chamamos de direitos humanos. No entanto, partindo do princípio que nenhuma cultura é completa, faz-se necessário buscar o encontro entre as culturas, através do diálogo baseado na hermenêutica diatópica. Cada cultura toma como ponto de partida para o diálogo, seus elementos comuns e a partir daí, vão negociando outros elementos, sempre respeitando as particularidades de cada povo.

Sob esse ponto de vista, a educação em direitos humanos, especialmente a superior, pode ser vista como um meio de proporcionar a hermenêutica diatópica proposta por Santos (1997). Isso porque, é um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos (PNEDH, 2007, p. 25).

Dentre os objetivos da educação, a Declaração Universal de Direitos Humanos inclui compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos (art. 26, parágrafo segundo). Assim, a EDH pressupõe o reconhecimento da pluralidade, da criatividade e do debate de ideias para o reconhecimento e valorização da diversidade (MERCADO, 2012, p. 209).

Nesse contexto, a educação superior em direitos humanos merece especial destaque, uma vez que, além de formar grande parte dos profissionais que atuarão nos cargos decisórios, possui o papel de irradiar o conhecimento obtido para toda a sociedade bem como promover a pesquisa e investigação científica e a criação e difusão da cultura.

No entanto, para que a educação superior em direitos humanos possa ser tida como um meio de concretização da hermenêutica diatópica, deve agregar-se à Antropologia Cultural, tendo em vista que esse tipo de diálogo se baseia na ideia de que os lugares comuns retóricos mais abrangentes de uma cultura (*topoi*) são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem, possuindo como objetivo ampliar ao máximo a consciência dessa incompletude.

Dessa forma, para se adquirir a consciência da incompletude da nossa própria cultura, inevitável conhecer as demais culturas que nos rodeiam, não só as culturas de outros países, como também as diversas culturas existentes no Brasil, como por exemplo a indígena e a afro descendente. Destaco que o termo “conhecer”, aqui utilizado, deve ser entendido como o estudo da cultura do “outro” despido dos pré-conceitos da própria

cultura, sob pena de se fazer um julgamento etnocêntrico da cultura estudada, ou de colocá-la sob um prisma inferiorizado, como cultura primitiva.

Assim, sendo a Antropologia Cultural a ciência que se ocupa do campo sociocultural-simbólico, do estudo e descrição dos comportamentos que caracterizam os diferentes grupos humanos (cultura), não só a apreensão de seus termos (universalismo, relativismo, etnocentrismo, entre outros), como também dos próprios estudos realizados nessa área do conhecimento, são imprescindíveis para a concretização do encontro entre as culturas, através da educação superior em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilario. **Fundamentos Culturais e Antropológicos dos Direitos Humanos**. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Direitos Humanos. UFMS, 2015.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em Direitos Humanos: do que se trata? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2000, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

ERICKSON, Paul A.; MURPHY, Liam D. **História da teoria antropológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ESPINA BARRIO, Angel B. **Manual de antropologia cultural**. Recife/PE: Editora Massangana, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13.reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KROHLING, Aloísio. Os direitos humanos na perspectiva da antropologia cultural. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, n 3, p. 155-182, jul./dez. 2008.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zana Ed., 2001.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; NEVES, Yara Pereira da Costa e Silva. A Escola como espaço dos direitos humanos. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (Org.). **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2012.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; CHAGAS, Julia Chamusca. Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (Org.). **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 39, 1997.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CAPÍTULO 7

JUVENTUDE E FRONTEIRA: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO TERRITÓRIO DE FRONTEIRA

Taylor Fuchs Cardoso dos Santos

Ynes da Silva Félix

INTRODUÇÃO

As diversas transformações da sociedade e da forma de estruturação do Estado, bem como a organização e fortalecimento da sociedade civil foram fatores decisivos para consolidação dos direitos humanos e suas diversas alterações ocorridas no Brasil e no mundo. Segundo Rabenhorst (2008), na contemporaneidade os direitos humanos tendem a vislumbrar os sujeitos de forma concreta e particular, isto é, como indivíduos historicamente situados, inseridos numa estrutura social, e portadores de necessidades específicas. Desse modo, cabe falarmos de direitos das mulheres, direitos das crianças, direitos dos portadores de deficiência, direitos da juventude, dentre outros.

Referindo-se aos Direitos Humanos, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007 e o III Programa Nacional de Direitos Humanos de 2010, as ações transversais voltadas a segmentos específicos da sociedade historicamente negligenciados de Direitos Humanos, ganharam mais força e reconhecimento legal, como no caso da juventude.

As Políticas Públicas de Juventude são recentes na agenda governamental brasileira, implantadas somente a partir de 2005 através da criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional

de Juventude (CONJUVE), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Plano Nacional de Juventude. Com a Conferência Nacional de Juventude realizada pela primeira vez em 2008, a promulgação da Emenda Constitucional 65 de 2010 - que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude, e com a sanção do Estatuto da Juventude em 2013, fica consolidado os marcos legais das políticas públicas de juventude no Brasil.

O presente capítulo busca analisar o processo de implantação das políticas públicas de juventude, delimitando o município de Ponta Porã, no estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com o Paraguai, no período de 2004 a 2015, e identificar de qual forma as políticas traçadas no Plano Nacional de Direitos Humanos – 3 e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos contribuíram, ou poderiam ter contribuído neste processo.

Pelas especificidades apontadas na região de fronteira e seus segmentos vulneráveis, é possível perceber que esses territórios encontram ainda maiores desafios para a garantia de seus direitos mínimos necessários para a preservação da dignidade da pessoa humana, por isso estudo está limitado ao município de Ponta Porã e o período destacado compreende a criação do primeiro Conselho Municipal de Juventude em 2004 até o ano de 2015 onde foi dado início a esta pesquisa.

O capítulo está dividido em três partes, a primeira busca compreender a construção do conceito de direitos humanos e sua consolidação e expansão ao longo da história. Abordaremos o contexto histórico e o desenvolvimento dos Direitos Humanos e das políticas públicas no Brasil. Essa análise histórica utilizará como base para avaliação as Constituições vigentes neste período, ao todo até a Constituição de 1988 foram 7 Cartas Magnas, algumas mal chegaram a ser colocadas em prática, outras foram totalmente distorcidas e modifica-

das, entretanto com avanços e retrocessos retratam o cenário político e econômico vivido pelo país e são frutos dessa realidade.

No segundo momento veremos que a partir da Constituição de 1988 passamos a viver um novo momento da organização do estado brasileiro marcado pela consolidação da democracia e ampliação do Estado na garantia dos direitos econômicos, políticos e sociais, o que tem importância central na consolidação institucional da política de direitos humanos e nas políticas públicas em geral. No sentido de efetivar as diretrizes previstas na Constituição Federal, tendo como objetivo promover e concretizar os Direitos Humanos no Brasil foram construídos a partir de ações do governo e sociedade civil os três Programas Nacionais de Direitos Humanos e dois Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos. A consolidação dos direitos humanos se efetiva através das políticas públicas, neste caso veremos como foram constituídas as políticas públicas de juventude no Brasil. Buscamos evidenciar também a centralidade do tema educação na consolidação e implantação dos direitos humanos e das políticas públicas.

Por fim analisaremos algumas características da região de fronteira e como se dá o processo de implantação da política pública de juventude no município de Ponta Porã. O levantamento será feito através da análise de documentos e legislação municipal referentes às políticas públicas de juventude e buscará compreender as especificidades da juventude da fronteira e como essa situação interfere na implantação das políticas públicas de juventude. Ao identificar o conjunto de Leis e atos governamentais que tratam especificamente do tema das Políticas Públicas de Juventude no Município analisaremos como se encontra o processo de implantação dessas políticas e suas relações com a Política Nacional de Juventude, o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

1. CONCEITO E EXPANSÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Apesar da existência de posicionamentos diferentes entre os autores podemos dizer que a construção do conceito de direitos humanos nasce com a história da cidadania e a vontade de preservação da vida em sociedade. Segundo Comparato (2010) a ideia de igualdade entendida como um valor essencial entre os homens surgiu no período denominado Axial, compreendido entre os séculos VIII e II a.C, e, nessa primeira fase, foram lançados os fundamentos que possibilitaram o entendimento da pessoa humana, dotada de direitos tidos como universais. O autor divide o processo de construção do conceito de direitos humanos em cinco fases.

A segunda fase, decisiva para a afirmação do conceito de pessoa humana, iniciou-se do século VI, cabendo lembrar que no período medieval foi o início da elaboração do princípio da igualdade, a par das diferenças existentes. A terceira fase decorreu do pensamento kantiniano que tem como destaque a dignidade e a singularidade da pessoa humana, enquanto valor absoluto, ao revés das coisas que têm valor relativo. Já a quarta fase consiste no surgimento do pensamento assentado na liberdade do agir de cada um de acordo com suas preferências valorativas, fazendo surgir a ética como referência. A quinta e última etapa, teve seu início no século XX, com influência decisiva do pensamento existencialista, em que há um destaque para a personalidade individual, enquanto elemento único. Esse processo foi construído ao longo dos tempos, culminado com a Declaração dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e que consagra o direito de todo homem de ser reconhecido como pessoa. (FÉLIX, GUTIERREZ & PASSOS, 2015).

Para Rabenhorst (2008) os chamados direitos civis e políticos foram os primeiros direitos humanos a surgirem na modernidade, surgidos no século XVIII esses direitos versavam sobre liberdades individuais.

No século XIX, por sua vez, apareceram os direitos sociais, econômicos e culturais, cujos sujeitos são também os indivíduos, só que agora considerados do ponto de vista coletivo e no plano da distribuição dos recursos sociais, o Estado passa assumir um papel mais importante e direto na garantia desses direitos. O século XX foi o mais importante do ponto de vista da expansão e consolidação dos direitos humanos. Além dos direitos individuais nele surgiram os “direitos difusos”, assim denominados porque não têm um sujeito específico, mas interessam à humanidade como um todo.

Os sujeitos dos direitos humanos conheceram ao longo da história não apenas uma expansão, mas também um interessante processo de especificação. Os direitos humanos clássicos não valorizavam os elementos de diferenciação de um indivíduo com relação ao outro (gênero, raça, idade, opção sexual etc.), mas concebiam seus titulares de forma genérica e abstrata (o homem, o cidadão etc.). Na contemporaneidade, ao contrário, os direitos humanos tendem a vislumbrar os sujeitos de forma concreta e particular, isto é, como indivíduos historicamente situados, inseridos numa estrutura social, e portadores de necessidades específicas. Daí falarmos de “direitos das mulheres”, “direitos das crianças”, “direitos dos portadores de deficiência” e “direitos da juventude”, dentre outros. (RABENHORST, 2008).

As diversas transformações da sociedade e da forma de estruturação do Estado, bem como a organização e fortalecimento da sociedade civil também foram fatores decisivos para consolidação dos direitos humanos e suas diversas transformações ocorridas, vejamos a seguir como se desenvolve os direitos humanos no Brasil.

1.1. DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Abordaremos agora o contexto histórico e o desenvolvimento dos Direitos Humanos e das políticas públicas no Brasil. Essa análise históri-

ca utilizará como base para avaliação, as leis, normas e principalmente as Constituições vigentes neste período.

A constituição dos Estados-Nações e a unificação de suas leis e normas através de suas Constituições foram fundamentais para o início da consolidação dos Direitos Humanos. Ao tratarmos do Brasil Colônia estamos falando de uma concepção muito diferente, através da visão eurocêntrica e da teoria do “descobrimento”, tratavam as terras novas como suas posses e não reconheciam os direitos dos povos que ali habitavam, passando em um segundo momento a escravizarem para utilização na produção.

A primeira estrutura Jurídica Administrativa do Brasil Colônia foi o regime das Capitânicas Hereditárias, foram criadas 14 capitânicas que eram regidas por Carta de Doação e seus donatários gozavam de autoridade jurídica e administrativa em seus territórios, seu modelo de organização era feudal e havia a exploração do trabalho escravo. A estrutura da sociedade do período Colonial era marcada pela grande desigualdade social, a sociedade era patriarcal, as mulheres tinham pouco poder e nenhuma representação política e na base da sociedade estavam os escravos em suas maiorias de origem africanas.

No início do século XIX em virtude das guerras Napoleônicas a família Real se instala no Brasil, em 1822 é proclamada a Independência e em 1824 é outorgada pelo Imperador D. Pedro I a primeira constituição brasileira. Marcada por seu poder centralizador através do Poder Moderador na qual a vontade do Imperador se sobrepunha aos demais poderes se demonstrou liberal no que tange ao reconhecimento de direitos. Tendo como base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, estabelece o princípio da: igualdade e legalidade, igualando todos perante a lei; liberdade de expressão de pensamento, podendo todo cidadão expressar seus pensamentos publicamente, porem respondendo por eles; inviolabilidade de domicílio. No âmbito penal é que temos os maiores avanços: garantia da ampla defesa, fiança,

abolição de penas cruéis, restrição da pena somente ao apenado, não podendo passar para terceiros nem confiscar bens e estabelece que as cadeias serão limpas, seguras e bem arejadas.

Uma das grandes marcas desse período no que tange aos Direitos Humanos foi a luta travada pela abolição da escravatura, entretanto o Brasil foi o último país independente a abolir completamente a escravatura na América, com a Lei Áurea em 1888, apenas um ano antes da proclamação da República.

Em 1891 é promulgada a primeira constituição republicana, destacando-se a instituição do Estado Federativo e o sufrágio direto para eleição de deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República, entretanto vetava o voto de mendigos, analfabetos e religiosos. Também baseada no modelo liberal clássico, tem como base a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Liberdade de imprensa e pensamento, liberdade de culto, direito a propriedade intelectual e a liberdade de profissão, no âmbito penal aboliu a pena de morte, instituiu o habeas corpus e o direito a plena defesa.

Após a crise mundial de 1929 e a revolução de 1930, chega ao poder Getúlio Vargas, com fortes inclinações sociais, cria os Ministérios do Trabalho e o da Educação e Saúde Pública, e em 1934 é promulgada a nova Constituição, substituindo o modelo liberal clássico pelo da democracia social, mantém os direitos de primeira dimensão da Constituição de 1891, mas introduz os direitos de segunda dimensão (sociais, econômicos e culturais), com destaque para os direitos trabalhistas e culturais, criando uma série de Direitos Trabalhistas, direito de todos à educação e obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Com caráter autoritário e forte inspiração do modelo fascista em 1937 é outorgada por Getúlio Vargas a nova Constituição que institui o Estado Novo, alterou o Estado Federativo para Estado Unitário, retro-

cedeu em todos os casos relativos aos Direitos e Garantias Fundamentais, foi instalado o Estado de Emergência e todas as mudanças ocorridas eram justificadas na garantia da paz, da ordem e da segurança pública, iniciando um regime de exceção e autoritarismo, chamado também de ditadura Vargas, que perdurou até 1945.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, e, no Brasil com o fim do Estado Novo e a restauração da democracia, em 1945 foi eleito novo Presidente da República, e em 1946 foi promulgada a Constituição. Ao estabelecer o estado democrático restaurou todos os direitos e garantias fundamentais da Constituição de 1934 e ampliou ainda mais os direitos sociais trabalhistas e direitos sociais à educação.

Um golpe civil militar em 31 de março de 1964 suspendeu o breve período democrático vivido pelo Brasil. Através de Atos Institucionais o regime militar começou a alterar ou suspender partes significativas das garantias de direitos da constituição brasileira, instalou-se no Brasil um regime autoritário e ditatorial, que em 1967 promulga a nova Constituição brasileira, tendo como características o fortalecimento dos poderes da União e do Presidente da República e forte preocupação com a segurança nacional, mantendo todas as punições, exclusões e marginalização política decretada sob a égide dos “Atos Institucionais”, suprimiu liberdade de publicação de livros, restringiu o direito a reuniões e suspendeu direitos políticos.

O Ato Institucional n. 5 (AI-5) de 13 de dezembro de 1968 ampliou a margem de arbítrio, deu ao governo a prerrogativa de confiscar bens e suspendeu a garantia do habeas corpus nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular, recrudescendo ainda mais o regime da ditadura militar. Em outubro de 1969 a constituição sofre mais mudanças, a maioria no sentido de incorporar os textos dos atos institucionais e fortalecer o regime, tal constituição acompanhada por suas alterações significou um imenso atraso para

os direitos humanos brasileiros. A ditadura militar instaurada em 1964 foi responsável por inúmeras mortes, torturas, prisões e exílios, representando uma grande mancha para a história dos direitos humanos brasileiros.

Com a revogação do AI-5 em 1978, a Lei da Anistia em 1979, enfraquecimento dos regimes militares na América do Sul e forte pressão popular em 1985 é realizado eleições indiretas para Presidência elegendo o primeiro presidente civil após o golpe militar de 1964. Em novembro de 1985 é convocada a Assembleia Nacional Constituinte, instalado em 1º de fevereiro de 1987, a Constituinte, como ficou conhecido o período, foi marcado por intensos debates na sociedade brasileira nas mais diversas áreas como saúde, educação, transporte, organização do estado, entre outros, após calorosos debates e disputas ideológicas e econômicas em outubro de 1988 é promulgada a Constituição que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”.

A constituição está organizada em nove títulos que abrigam 245 artigos dedicados a temas como os princípios fundamentais, direitos e garantias fundamentais, organização do estado, dos poderes, defesa do estado e das instituições, tributação e orçamento, ordem econômica e financeira e ordem social. Entre as conquistas trazidas pela nova carta, destacam-se o restabelecimento de eleições diretas para os cargos de presidente da república, governadores de estados e prefeitos municipais, o direito de voto para os analfabetos, o fim à censura aos meios de comunicação, obras de arte, músicas, filmes, teatro e similares; voto facultativo para jovens entre 16 e 18 anos; os direitos trabalhistas passaram a ser aplicados, além de aos trabalhadores urbanos e rurais, também aos domésticos; direito a greve; liberdade sindical; diminuição da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais; licença maternidade de 120 dias; licença paternidade de 5 dias; abono de férias; décimo terceiro salário para os aposentados; seguro desemprego; férias remuneradas com acréscimo de 1/3 do salário.

A organização do Estado brasileiro pode ser considerada recente, a colonização, a organização política e social, a escravidão e a grande desigualdade social marcada pela concentração de renda na mão de pequenos grupos privilegiados deixaram marcas profundas na sociedade brasileira que perduram até os dias atuais. Outro fator de destaque é o curto período democrático vivenciado pelo Brasil, interrompido por 2 vezes no último século para ascensão de regimes autoritários. Entretanto a partir da Constituição de 1988 passamos a viver um novo momento da organização do estado brasileiro, marcado pela consolidação da democracia e ampliação do Estado na garantia dos direitos econômicos, políticos e sociais, o que tem importância central na consolidação institucional da política de direitos humanos e nas políticas públicas em geral como veremos adiante.

2. DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Tendo como objetivo promover e concretizar os Direitos Humanos no Brasil, no sentido de efetivar as diretrizes previstas na Constituição Federal, foi construído a partir de ações do governo e sociedade civil os três Programas Nacionais de Direitos Humanos, que se encontram fundamentados em tratados de Direitos Humanos e na legislação nacional.

Em 1996, ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Direitos Humanos, que contribuiu para a formulação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que foi lançado no mesmo ano. Em 2002, foi lançado o II PNDH através do Decreto nº 4.229/02 e em 2009, através do Decreto nº 7.037/2009 foi instituído o PNDH-3 que incorporou as resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e propostas aprovadas em mais de 50 conferências nacionais temáticas, promovidas desde 2003, como segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente, entre outros. (AMARAL, CARVALHO & GUTIERREZ, 2015).

O Programa Nacional de Direitos Humanos-3 (PNDH-3) foi estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, sendo os seguintes eixos: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

Tendo a finalidade de promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na execução das suas ações programáticas, elaborar os Planos de ação dos Direitos Humanos, estabelecer indicadores para o acompanhamento, monitoramento e avaliação dos Planos de ação dos Direitos Humanos, acompanhar a implementação das ações e recomendações. Entretanto o fato mais expressivo do PNDH-3 é que ele apresenta as bases de uma Política de Estado para os Direitos Humanos ao estabelecer diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, subscrito por 31 Ministérios define as diretrizes da Política de Direitos Humanos do Governo Federal, e trata a questão de Direitos Humanos como Política de Estado.

2.1. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O PNDH-3 considera a Educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. O Eixo Orientador V trata da Educação e cultura em Direitos Humanos que visa à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância” e acreditamos que por meio da educação em Direitos Humanos seja possível “produzir uma sociedade igualitária e se promova a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político. (AMARAL, CARVALHO & GUTIERREZ, 2015).

Vejamos suas diretrizes:

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
- c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
- e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos. (PNDH-3, 2009)

O tema “educação” sempre foi central ao tratarmos dos Direitos Humanos, pode-se evidenciar isso ao analisarmos os tratados e documentos internacionais que instituem os Direitos Humanos, quando, já na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu artigo 26, declara que “toda pessoa tem direito a instrução”. Outros tratados também reforçam a importância da educação na consolidação do Direitos Humanos, como a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 14 de dezembro de 1960, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 16 de dezembro de 1966, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais de 1988 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990 são alguns deles.

Portanto a educação é um valor ao qual todos tem direito, e, ao falarmos desta devemos compreendê-la “como um processo de sociali-

zação de conhecimentos, ou seja um ato de ensinar e/ou aprender, não importando se o indivíduo está dentro de uma sala de aula, no trabalho, em casa ou nas ruas.” (AMARAL & GUTIERREZ, 2014, p. 60).

No Brasil esse direito é garantido através da Constituição Federal de 1988 que estabelece em seu art. 6º que todo brasileiro tem direito a educação como direito social e em seu art. 205 afirma ser “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 195).

Podemos perceber ao analisar tais documentos a amplitude da educação, que não se restringe ao ensinamento de normas e técnicas, mas também na construção de valores sociais e culturais, nesse sentido que se insere a Educação em e para os Direitos Humanos. Nas palavras de Amaral e Gutierrez (2014), preocupa-se que todas as pessoas tenham consciência dos seus direitos e possam exigir que os mesmos sejam respeitados”, ou seja “educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito a dignidade da pessoa humana.

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. No intuito de implantar, ampliar e sistematizar esse tema, é lançado em 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. (FELIX & KATO, 2016). Como descrito em sua apresentação, o PNEDH:

[...] destaca-se como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos

princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (PNEDH, 2007).

O PNEDH (2007) é dividido em 5 grandes eixos de atuação, quais sejam: “educação formal”, (educação básica e educação superior), “educação não-formal”, “educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança” e, por fim, “educação e mídia”. E tem como objetivos gerais:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;

- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. (PNEDH, 2007)

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi concebido com o objetivo de contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população.

Por entender que a institucionalização das políticas públicas ocorre muito intimamente ligada a capacidade do segmento ou setor interessado de se articular, propor e cobrar a existência dessas políticas veremos que os pressupostos apresentados no PNEDH podem contribuir diretamente na construção e consolidação das políticas públicas. Como afirma Rabenhorst (2008) na contemporaneidade os direitos humanos tendem a vislumbrar

os sujeitos de forma concreta e particular, como indivíduos historicamente situados, inseridos numa estrutura social, e portadores de necessidades específicas. Por meio dessa afirmação, é legitimado falarmos de “direitos das mulheres”, “direitos das crianças”, “direitos dos portadores de deficiência” e “direitos da juventude”, dentre outros. A consolidação dos direitos humanos se efetiva através das políticas públicas, vejamos como foram constituídas as políticas públicas de juventude no Brasil.

2.2. JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS

O Brasil possui cerca de 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010), com necessidade em assegurar seus direitos e ocupar um lugar de destaque no processo de desenvolvimento do país. Hoje, apesar dos avanços que a juventude vem conquistando, não só no Brasil, mas em diversos países, muitos dos mais de um bilhão de jovens do Planeta permanecem sem acesso a direitos básicos, como saúde, educação, trabalho e cultura, sem falar dos direitos específicos, pelos quais vêm lutando, de forma cada vez mais expressiva nos últimos anos.

No Brasil, as demandas juvenis entraram apenas recentemente na agenda das políticas públicas, implantadas somente à partir de 2005 através da criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVÉ), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Plano Nacional de Juventude, o que permitiu registrar, em quase uma década, avanços importantes, como o aumento do número de jovens no ensino superior, a retirada de milhões deles das condições de miséria e pobreza (IBGE, 2010) e a criação de mecanismos de participação social, a exemplo dos Conselhos e Conferências Nacionais.

Nesse mesmo período, a juventude foi inserida na Constituição Federal, por meio da Emenda 65/2010, que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art.

227, para cuidar dos interesses da juventude. Avançou a institucionalização da PNJ com a criação de órgãos e conselhos específicos nos estados e municípios, além de colocar na pauta do Congresso Nacional os marcos legais, com a aprovação do Estatuto da Juventude e discussão do Plano Nacional de Juventude.

Sancionado em 2013 o Estatuto da Juventude é resultado de um processo de mobilização dos movimentos sócias e representa a consolidação institucional das políticas públicas de juventude que após 10 anos de tramitação a lei estabelece acesso a direitos básicos, como justiça, educação, saúde, lazer, transporte público, esporte, liberdade de expressão e trabalho, o Estatuto faz com que esses direitos já previstos em lei sejam aprofundados para atender às necessidades específicas dos jovens.

O documento é dividido em duas partes, a primeira “dos direitos e das políticas públicas de juventude” estabelece princípios e diretrizes e apresenta e apresenta 11 direitos, os seguintes: Direito à Diversidade e à Igualdade; Direito ao Desporto e ao Lazer; Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão; Direito à Cultura; Direito ao Território e à Mobilidade; Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça; Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; Direito à Saúde; Direito à Educação; Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente. Já a segunda parte que trata do Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

O Estatuto apresenta os seguintes princípios:

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (BRASIL, 2013).

Orienta-se também pelas seguintes Diretrizes:

I - desenvolver a intersetorialidade das políticas estruturais, programas e ações;

II - incentivar a ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação;

III - ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios;

IV - proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental;

V - garantir meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre;

VI - promover o território como espaço de integração;

VII - fortalecer as relações institucionais com os entes federados e as redes de órgãos, gestores e conselhos de juventude;

VIII - estabelecer mecanismos que ampliem a gestão de informação e produção de conhecimento sobre juventude;

IX - promover a integração internacional entre os jovens, preferencialmente no âmbito da América Latina e da África, e a cooperação internacional;

X - garantir a integração das políticas de juventude com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o Ministério Público e com a Defensoria Pública; e

XI - zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto. (BRASIL, 2013).

Com a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Plano Nacional de Juventude em 2005, com a Conferência Nacional de Juventude, realizada pela primeira vez em 2008, a promulgação da Emenda Constitucional 65 de 2010, e com a sanção do Estatuto da Juventude em 2013, fica consolidado os marcos legais das políticas públicas de juventude no Brasil. Nesse período em diversos estados e municípios, são criados os Conselhos de Juventude, e órgãos institucionais específicos para tratarem das Políticas Públicas de Juventude, como Gerências Superintendências e Secretarias.

Em Mato Grosso do Sul através da Lei nº 2.819, de 29 de abril, de 2004 é criada a Secretaria Estadual de Juventude, Esporte e Lazer e tem

início a discussão de criação do Conselho Estadual de Juventude, entretanto este só será criado em 2014, por meio da Lei nº 4517/2014. Vejamos a seguir algumas características da região de fronteira e como se dá o processo de implantação da política pública de juventude no município de Ponta Porã através da análise de documentos e legislação.

3. JUVENTUDE E FRONTEIRA

O Estado de Mato Grosso do Sul está dividido em 78 municípios dos quais 44 localizam-se na faixa de fronteira internacional. Desses municípios, 03 são áreas urbanas que fazem contato fronteiriço contíguo, ou seja, são conurbações internacionais ou cidades-gêmeas: de um lado localizam-se cidades brasileiras e de outro, cidades paraguaias (Ponta Porã – Pedro Juan Caballero, Coronel Sapucaia – Capitã Bado, Paranhos – Ypê Ju). Nesse contexto, Ponta Porã destaca-se em dois aspectos. Primeiro historicamente pelo papel importante enquanto centro de ligação da fronteira internacional, e, segundo, enquanto cidade conurbada com a cidade de Pedro Juan Caballero (Paraguai). Essas características são percebidas nos dias de hoje através das peculiaridades apresentadas por Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Assim como a história dessas cidades se mescla, muitos aspectos da atualidade de uma não podem ser entendidos sem se considerar a realidade da outra.

Segundo Machado (2005) estas cidades são lugares onde as simetrias e assimetrias entre sistemas territoriais nacionais são mais visíveis e que podem se tornar um dos alicerces da cooperação com os outros países da América do Sul e consolidação da cidadania. Podem ser consideradas também como espaços que apresentam vantagens ou privilégios ao longo das fronteiras para as comunicações e conexões. Estas adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. Possuem grande potencial de integração econômica e cultural assim como manifestações localizadas dos problemas característicos da fronteira.

Por esses motivos é que as cidades-gêmeas devem constituir-se em um dos alvos prioritários das políticas públicas para a zona de fronteira.

Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), que estão interligadas por uma avenida central (Avenida Internacional) onde um lado é brasileiro e o outro paraguaio. A proximidade entre os municípios, a livre circulação, o comércio, o turismo no Paraguai são fatores que resultam no aumento desconhecido no número de pessoas nas duas cidades. A cidade do Paraguai possui uma importante estrutura para o turismo de compras em diversos setores, proporcionando aos turistas e aos habitantes das cidades, tanto brasileiros e paraguaios, facilidades para aquisição de uma variedade de mercadorias a preços atrativos. A livre circulação transfronteiriça faz parte do cotidiano dessas cidades e a tentativa de controlar essa circulação gera transtornos para vida econômica das duas cidades e de suas populações. Contudo, a criminalidade procura se aproveitar da zona nebulosa que se torna a fronteira, pois é mais difícil saber a procedência, os objetivos e o número de pessoas que circulam na cidade, haja visto que, aos fluxos locais dos habitantes fronteiriços somam-se fluxos de turistas de compras, imigrantes sem documentos, pessoas de passagem, contrabandistas, traficantes, etc. A fronteira se torna uma zona vulnerável e os conflitos com a lei de cada país pode degenerar em atos violentos e homicídios. (WIDER, 2013).

De acordo com o Núcleo de Estudos da Violência da USP, em Homicídios na Faixa de Fronteira do Brasil, 2000-2007, Salla (2011) considera os homicídios um dos mais importantes indicadores da violência presente numa sociedade. Em seus estudos relata o processamento dos dados produzidos pelo Ministério da Saúde com o objetivo de confrontar o comportamento dessas ocorrências nos municípios da faixa de fronteira com os demais municípios brasileiros, sendo possível observar que os municípios de fronteira têm apresentado taxas mais elevadas de homicídios que as do restante do país.

Segundo Minayo (1994), a mortalidade por homicídios tem sido considerada um indicador significativo da violência social, relacionada a crescentes desigualdades sociais e econômicas, retração do papel do Estado nas políticas públicas, precariedade no desempenho das medidas de segurança pública e de justiça. Juntos, esses fatores levam ao predomínio da impunidade, à organização de grupos de extermínio, à organização do narcotráfico e de grupos de sequestradores, à posse de armas, entre outros processos. Waiselfisz (2010), no Mapa da Violência entre jovens do Brasil verificou a proporção de homicídios do sexo masculino, no período de 2007, destacando que na faixa etária de 15 a 24 anos concentram-se os maiores índices de homicídios no Brasil.

Pelas especificidades acima apontadas da região de fronteira, podemos compreender que os segmentos vulneráveis, nesses territórios encontram ainda maiores desafios para a garantia de seus direitos mínimos necessários para a preservação da dignidade da pessoa humana, por isso estudo limita-se ao município de Ponta Porã, com 77.872 habitantes, segundo o Censo do IBGE (2010), sendo 21.071 jovens (na faixa etária de 15 a 29 anos, segundo definido pelo Estatuto da Juventude.), ou seja, aproximadamente 28% da população do município, o que representa uma importante parcela da população.

Vejamos agora de que forma se dá o processo de implantação das políticas públicas de juventude na cidade, utilizaremos para isso a análise da legislação municipal existente que versa sobre o assunto. Após pesquisa junto ao executivo e legislativo municipal e o Diário Oficial do Município foram identificadas as seguintes leis: Lei n º 3.340 de 31 de março de 2004 que cria o Conselho Municipal de Juventude e dá outras providências; Lei n º 3.874 de 03 de julho de 2012, que modifica a Lei Municipal n º 3.340, de 31 de março de 2004, que cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências; Decreto Lei n º 6098, que cria e aprova o Regimento Interno e dispõe sobre a Estrutura e Ser-

viços da Secretaria Municipal de Juventude, Esporte e Lazer, e dá outras providências; e a Lei n º 3.936, de 29 de maio de 2013, que modifica a Lei Municipal n º 3.340 de 31 de março de 2004, que cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências.

Esta última citada, de 31 de março de 2004 que cria o Conselho Municipal de Juventude e dá outras providências, foi a primeira lei do município a estabelecer na área de políticas públicas específicas para a juventude, entretanto seu conteúdo se restringe apenas a criação do Conselho Municipal da Juventude e em menos de duas páginas define sua finalidade como sendo “elaborar, coordenar e executar políticas públicas que garantam a integração e participação do jovem no processo social, econômico, político e cultural do Município.” (Ponta Porã, 2004). Tendo como competências:

I – elaborar, coordenar e executar planos, programas e projetos relativos à comunidade jovem do Município;

II – colaborar com os demais órgãos da Administração municipal na implementação de políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades da juventude pontaporanense;

III – desenvolver estudos e pesquisas relativas ao público jovem, objetivando subsidiar o planejamento das ações públicas para este segmento no Município;

IV – firmar convênios e contratos com outros organismos públicos e privados, visando a elaboração de projetos voltados ao público jovem;

V – promover e participar de seminários, cursos, congressos e eventos correlatos para a discussão de temas relativos a juventude e que contribuam para a conscientização dos problemas relativos ao jovem na sociedade atual;

VI – fiscalizar e exigir o cumprimento da legislação que assegure os direitos dos jovens no Município;

VII – propor a criação de canais de participação popular junto aos órgãos municipais voltados para o atendimento das questões relativas ao jovem;

VIII – exercer outras atividades correlatas. (Ponta Porã, 2004).

Cabe ressaltar que em 2003 foi criada a Comissão Especial de políticas públicas para juventude (Cejuvent) no âmbito do Governo Federal, que se encarregou construir um Plano Nacional de Juventude. Esta comissão organizou a Semana Nacional de Juventude, realizada em setembro de 2003, e a partir daí todos os estados se comprometeram a realizar um seminário e uma audiência pública. Neste momento foi elaborada as cartas dos estados para o Plano Nacional de Juventude, o que significou para muitos um marco na construção histórica no que se refere à organização, articulação e mobilização juvenil. Nesse período se observa a intensificação do debate sobre políticas públicas de juventude e a criação dos conselhos e secretarias em estados e municípios, em Mato Grosso do Sul a Secretaria Estadual de Juventude, Esporte e Lazer é criada em 29 de abril de 2004 através da Lei nº 2.819, um mês após a lei de criação do Conselho em Ponta Porã.

Muito provavelmente fruto desse momento de discussão nacional da política pública de juventude a Lei nº 3.340 estabelecia a composição do Conselho Municipal de Juventude formada por 11 membros, sendo 5 representantes da sociedade civil, 5 representantes do executivo municipal e 1 vereador, porem, conforme levantamento feito, esses membros nunca chegaram a ser indicados, não podendo assim serem empossados e o Conselho efetivamente criado, sua regulamentação e regimento interno também não foram feitos, não passando assim de uma Lei sem validade ou utilidade prática alguma.

Quase uma década depois é sancionada a Lei nº 3.874, de 03 de Julho de 2012, que Modifica a Lei Municipal nº 3.340 de 31 de março de

2004 que cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências. A nova Lei composta apenas por 3 artigos, altera o caráter do Conselho para consultivo e deliberativo e modifica sua composição de 11 para 9 membros, sendo 5 representantes da sociedade civil e 4 representantes do executivo municipal. Mais uma vez, entretanto, seus membros não são indicados, ficando sua composição vaga e o Conselho não sendo efetivado.

No início do ano de 2013 o executivo municipal cria a Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer, através do Decreto nº 6098, de 26 de fevereiro, que *Aprova* o Regimento Interno e dispõe sobre a Estrutura e Serviços da Secretaria Municipal de Juventude, Esporte e Lazer, e dá outras providências. Seguindo o formato adotado pelo Estado e por diversos municípios o órgão é criado na junção do esporte e lazer com as políticas públicas de juventude, o formato nacionalmente é criticado pelos movimentos e segmentos juvenis, pois a política pública de juventude por ser ainda recente e em consolidação acaba ficando em desvantagem na priorização de suas ações dentro da Secretaria, entretanto é a saída encontrada pelos gestores municipais para implantarem a política pública de juventude, nem que seja apenas de forma retórica, sem investimento e autonomia.

Podemos perceber essa diferenciação no tratamento e prioridades através de uma simples análise do Decreto 6098, que já em seu artigo 2 que trata das finalidades da Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer definida nessas duas:

I - fomentar a prática de esporte, lazer e atividade física ao cidadão ponta-poransense, como forma de promover a saúde e o bem estar, a inserção e a promoção social. **II** – promover a mudança de comportamento da sociedade, utilizando o esporte e o lazer como instrumento de melhoria na qualidade de vida, no resgate da autoestima e integração social. (Ponta Porã, 2013).

Ficando as políticas públicas de juventude esquecidas do artigo que trata das finalidades do órgão municipal teoricamente criado para este fim, o artigo 3 que trata das competências da Secretaria, dos 12 itens elencados, apenas 2 fazem referências as políticas públicas de juventude, todos os outros 10 dizem respeito ao esporte e lazer. E o que podemos avaliar de mais importante nesse Decreto é o estabelecimento de uma Gerência específica para tratar das questões da juventude, a Gerência de Acompanhamento da Juventude, que tinha como competências:

I - formular a política municipal da juventude; II - acompanhar, avaliar e criar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento social, educacional e lazer da juventude; III - colaborar com as demais secretarias e órgãos do Município na implementação de políticas voltadas para a juventude; IV - desenvolver estudos e pesquisas sobre o jovem; V - promover e organizar seminários, cursos, congressos e fóruns, anualmente, com o intuito de discutir a política municipal da juventude e outros assuntos de interesse da juventude, em parceria com entidades representativas, organizações não governamentais e órgãos públicos dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas esferas Municipal, Estadual e Federal; VI - estabelecer parcerias, mediante convênio, contrato ou acordo de cooperação, com entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, com vistas a promover projetos nas áreas político-jurídicas de apoio à juventude; VII - fortalecer as ações voltadas aos movimentos associativos da juventude; VIII - garantir a participação juvenil na elaboração das políticas públicas da área de cidadania; IX - fiscalizar e adotar as providências necessárias para garantir o cumprimento da legislação pertinente aos direitos da juventude; X - reconhecer e valorizar os jovens e grupos juvenis como criadores de cultura, apoiando o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades de criação e expressão crítica; XI - incentivar o

desenvolvimento de programas municipais voltados para jovens portadores de necessidades especiais, visando o desenvolvimento pessoal e social, através de atividades culturais e de lazer; XII – estimular políticas destinadas ao anti-racismo. (Ponta Porã, 2013.)

No mesmo ano, através da Lei n ° 3.936, de 29 de maio de 2013, que “Modifica a Lei Municipal n ° 3.340 de 31 de março de 2004, que cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências.”, novas alterações são feitas no Conselho Municipal da Juventude, o Conselho mantém o caráter deliberativo e consultivo, porem agora passa a ser vinculado a Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer e não mais ao Gabinete do Prefeito como nas leis anteriores, porém o que a Lei de trás de mais inovador e importante é o fato do poder Executivo Municipal assumir pela primeira vez competências referentes ao Conselho, descritas em seu artigo 2 ° , são as seguintes:

Art. 2 ° - Compete ao Poder Executivo:

I — prestar serviços assistenciais de caráter eventual que visem a melhoria da qualidade de vida dos jovens carentes cujas as ações voltadas para as necessidades básicas, observe os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas na Lei do Conselho Municipal da Juventude, respeitada a legislação e limitação orçamentária e financeira;

II — formação dos convênios;

III — dos consórcios;

IV — oferecer infraestrutura e pessoal necessário para o funcionamento do Conselho Municipal de Juventude;

V — estabelecer programa de aperfeiçoamento e atualização dos servidores públicos municipais que estejam diretamente ligados à execução da Política Municipal de Juventude;

VI — difundir as políticas sociais básicas e proteção integral;

VII — executar programas de geração de rendas;

VIII — implantar Centro de Informação para Juventude. (Ponta Porã, 2013)

A composição do Conselho também foi outro item alterado, aumentando para 17 o número de membros titulares, sendo 7 representantes do executivo municipal e 10 representantes da sociedade civil. Este foi o primeiro Conselho Municipal de Juventude de Ponta Porã a ter todos seus membros indicados e empossados, e em sua primeira reunião o Conselho aprovou seu regimento interno, e elegeu sua primeira diretoria, ficando na presidência o Gerente Municipal de Acompanhamento da Juventude.

Podemos perceber que apesar da vulnerabilidade do segmento jovem no município, dessa situação agravada pela condição de município fronteiriço, as políticas públicas e legislações municipais voltadas para atender essa demanda ainda são poucas e inexpressivas, as Leis muitas vezes inócuas e ineficientes, mero conjunto retórico com pouca ou nenhuma utilidade prática. Através da análise das Leis vimos que nesses 12 anos desde a criação do primeiro Conselho de Juventude, pouca coisa foi colocada em prática, e somente nos últimos 3 anos. O primeiro Conselho a efetivamente a tomar posse, só acontece após através da legislação municipal, o executivo assumir responsabilidades, inclusive financeiras, com a manutenção e execução do Conselho e das políticas públicas de juventude, explicitando a necessidade de financiamento para o efetivo e pleno funcionamento das políticas públicas. Passamos agora para as considerações finais dos aspectos levantados no decorrer dessa pesquisa, observando nossos limites e apontando algumas conclusões e encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do Estado brasileiro marcada pela colonização, a organização política e social, a escravidão e a grande desigualdade social demonstrada pela concentração de renda na mão de pequenos grupos privilegiados deixaram marcas profundas na sociedade brasileira, junto ao curto período democrático vivenciado pelo Brasil, interrompido por 2 vezes no último século para ascensão de regimes autoritários. Entretanto a partir da Constituição de 1988 passamos a viver um novo momento da organização do estado brasileiro, marcado pela consolidação da democracia e ampliação do Estado na garantia dos direitos econômicos, políticos e sociais, o que tem importância central na consolidação institucional da política de direitos humanos e nas políticas públicas em geral, entretanto quase 30 anos após a Constituição, ainda temos dificuldade de levarmos estas conquistas, aos lugares mais distantes dos grandes centros e periféricos.

No sentido de efetivar as diretrizes previstas na Constituição Federal, tendo como objetivo promover e concretizar os Direitos Humanos no Brasil, foram construídos a partir de ações do governo e sociedade civil os três Programas Nacionais de Direitos Humanos e dois Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos. A consolidação dos direitos humanos se efetiva através das políticas públicas, no nosso caso observamos como foram constituídas as políticas públicas de juventude no Brasil, e nesse sentido evidenciamos um grande abismo que separa a Legislação e Planos Nacionais de suas efetivas implementações nos estados e municípios, sobretudo nos mais vulneráveis e carentes, portanto mais necessitados da execução dessas ações.

O tema educação sempre foi central ao tratarmos dos Direitos Humanos, como coloca Amaral (2014) a Educação em e para os Direitos Humanos, preocupa-se que todas as pessoas tenham consciência dos seus direitos e possam exigir que os mesmos sejam respeitados ou seja educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito

a dignidade da pessoa humana, portanto os pressupostos defendidos no PNEDH, de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa, poderia ter contribuído e muito no processo de implantação das políticas públicas de juventude, seja qualificando e organizando os movimentos sociais, preparando e formando os agentes públicos, investindo na cultura de participação social e cidadania ativa através da educação formal e não formal.

Pelas especificidades apontadas da região de fronteira foi possível compreender que os segmentos vulneráveis, nesses territórios encontram ainda maiores desafios para a garantia de seus direitos mínimos necessários para a preservação da dignidade da pessoa humana, um dos demonstrativos é a media de homicídios nessa região ser maior que a do restante do país, acrescido disso, como demonstra o Mapa da Violência no Brasil (2010), essa incidência ainda é maior entre os jovens de 15 a 24 anos. Porém ao analisarmos o conjunto da legislação existente no município observamos que mesmo com essa realidade singular de município de fronteira nada é falado nas leis sobre cooperação internacional, confraternização e construção de ações conjuntas, intercâmbios culturais, parcerias comerciais internacionais, visando, por exemplo a qualificação profissional ou inserção no mercado de trabalho dos jovens, para a legislação existente parece que se trata de um município comum a todos os outros, onde a realidade fronteiriça não existe, pelo menos na construção da políticas públicas de juventude.

A política de Direitos Humanos ainda vem se consolidando no Brasil, as políticas públicas de juventude são ainda mais recentes, mais especificamente iniciadas nos últimos 15 anos, isso também explica a sua frágil organização e articulação nos estados e municípios, onde muito recentemente vem entrando para a pauta institucional do município, o levantamento e estudo das 3 Leis referentes ao Conselho Municipal de

Juventude e o Decreto da Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer nos mostra com clareza dos fatos como ainda está embrionário, principalmente no interior e justamente nos municípios mais vulneráveis. Acreditamos que os pressupostos defendidos no PNEDH da construção de uma “cidadania ativa” contribuiria de forma decisiva para a transformação dessa realidade, pois formaria um cidadão ativo consciente e protagonista de seus direitos, fortaleceria os segmentos e movimentos sociais que seriam importantes propulsores dessas ações.

Mesmo sabendo das limitações de um trabalho acadêmico, esperamos que de alguma forma possa contribuir na afirmação e fortalecimento das políticas de direitos humanos, nas políticas de educação em direitos humanos e no fortalecimento das políticas públicas de juventude. Através do contexto histórico construído, do levantamento e análise da legislação existente, o presente trabalho sirva de instrumento para novas pesquisas, novos levantamentos e novas ações que busquem fortalecer as políticas públicas de direitos humanos e juventude na fronteira. Muitas foram as dificuldades encontradas, sobretudo no levantamento das leis e análise documental, muitas são as perguntas não respondidas e novas indagações levantadas, o que abre a possibilidade de darmos continuidade em outros níveis a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Martins; GUTIERREZ, José Paulo. Fundamentos jurídicos e políticos da educação em direitos humanos. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera, (Org.) **Formação de educadores em direitos humanos**. Campo Grande: UFMS, 2014.

AMARAL, Ana Paula Martins; CARVALHO, Luciani Coimbra de; GUTIERREZ, José Paulo. **Direitos Humanos no Brasil e o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos**. Campo Grande: UFMS, 2015.

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

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINA JUVE**. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Brasília; Ministério da Justiça, 2007.

BRASIL. Ponta Porã. Decreto Lei n º 6098, de 26 de fevereiro de 2013. **Cria e aprova o Regimento Interno e dispõe sobre a Estrutura e Serviços da Secretaria Municipal de Juventude, Esporte e Lazer, e dá outras providências**. Ponta Porã, 2013.

BRASIL. Ponta Porã. Lei n º 3.340, de 31 de março de 2004. **Cria o Conselho Municipal de Juventude e dá outras providências**. Ponta Porã, 2004.

BRASIL. Ponta Porã. Lei nº 3.874, de 03 de julho de 2012. **Modifica a Lei Municipal nº 3.340 de 31 de março de 2004, que cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências**. Ponta Porã, 2012.

BRASIL. Ponta Porã. Lei n º 3.936, de 29 de maio de 2013. **Modifica a Lei Municipal nº 3.340 de 31 de março de 2004, que cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências**. Ponta Porã, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <http://dhnet.org.br/pndh/prefacio/index.htm>. Acesso em: out. de 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FÉLIX, Ynes da Silva; KATO, Rosangela Lieko. **Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: UFMS, 2016.

FÉLIX, Ynes da Silva; GUTIERREZ, José Paulo; PASSOS, Jaceguara Dantas da Silva. **Elementos Conceituais e História dos Direitos**. Material Didático do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos. Campo Grande: UFMS, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MACHADO, L O. Estado, territorialidade, redes. Cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: SILVEIRA, M. L. (org.). **Continente em chamas: globalização e território na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 243-284.

MINAYO, M. C. S. Inequality, violence, and ecology in Brazil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 1994.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 13-21.

SALLA, F.; ALVAREZ, M. C.; OI, A. H. **Homicídios na faixa de fronteira do Brasil, 2000-2007**. (Relatório de Pesquisa do Projeto Violência e Fronteiras – FAPESP / CNPq). São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV/USP), 2011.

WAISELFISZ, JJ. **Mapa da Violência 2010: anatomia dos homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO, 2010.

WIDER, Alberto Jungen. **A geografia da mortalidade por homicídios em municípios da fronteira internacional do estado do Mato Grosso do Sul com o Paraguai**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS INSERIDA NO PROJETO BOLSA FAMÍLIA PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ENVOLVIDOS

Irene Maria da Silva

Luciani Coimbra de Carvalho

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a hipótese de inserir a Educação em Direitos Humanos no Programa Bolsa família desenvolvido pelo governo federal brasileiro desde 2003 como integrante do Fome Zero com a finalidade de contribuir na efetivação da inclusão social e diminuição da pobreza de famílias brasileiras de baixa renda, onde seus beneficiários devem atender a algumas condições para continuarem sendo atendidas, tais como a de manter seus filhos de determinadas faixas etárias na escola dentre outros requisitos.

A finalidade do programa bolsa família resolve de forma imediata de curto prazo como informa Cohn (1995), deve-se entender que as políticas sociais voltadas para o alívio da pobreza, são aquelas que têm ação e resultado de imediato, direcionadas a classe mais necessitada, buscando a superação da pobreza, e possibilitando um crescimento sustentável destes indivíduos.

E o crescimento sustentável desses indivíduos, esta intimamente relacionada com a educação que crianças e adolescentes atendidos recebem no presente, confirmando que Educar para valorização do ser humano, para que conheçam seus direitos, principalmente aos referentes à sua natu-

reza humana e a forma com foram conquistados, proporcionando assim a construção de um futuro com garantia de uma vida digna.

O que ressalta a importância da Educação em Direitos Humanos na formação das novas e futuras gerações, para o desenvolvimento dos grupos sociais que sofrem com os processos de exclusão social, reduzindo a desigualdade social e a pobreza, para a construção e manutenção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. Buscando sempre, desenvolvimento social, com a elevação do nível de conhecimento da população, no que se refere à cidadania e igualdade em todos os seus gêneros.

2. O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

O Programa Bolsa Família foi criado pela medida provisória nº 132, de 20 de Outubro de 2003, transformada na Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, é considerado o principal programa de transferência de renda do governo federal. Constitui-se num programa estratégico no âmbito do Fome Zero – uma proposta de política de segurança alimentar, orientando-se pelos seguintes objetivos: combater a fome, a pobreza e as desigualdades por meio da transferência de um benefício financeiro associado à garantia do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, educação, assistência social e segurança alimentar; promover a inclusão social, contribuindo para a emancipação das famílias beneficiárias, construindo meios e condições para que elas possam sair da situação de vulnerabilidade em que se encontram (BRASIL. MDS, 2006).

A instituição do Bolsa Família decorreu da necessidade de unificação dos programas de transferência de renda no Brasil, conforme diagnóstico sobre os programas sociais em desenvolvimento, elaborado durante a transição do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Foi elaborado visando minimizar: 1) a ocorrência de sobreposições de programas, definindo objetivos e público

alvo; 2) desperdício de recursos por falta de uma coordenação geral e dispersão dos programas em diversos ministérios; 3) falta de planejamento e mobilidade do pessoal executor, 4) alocações orçamentárias insuficientes, com o não atendimento do público alvo conforme os critérios de elegibilidade determinados (BRASIL, 2002).

A gestão do programa Bolsa Família é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Em nível federal, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) é o responsável pelo Programa, e a Caixa Econômica Federal é o agente que executa os pagamentos.

A seleção das famílias para o Bolsa Família é feita com base nas informações registradas pelo município no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, instrumento de coleta e gestão de dados que tem como objetivo identificar as famílias de baixa renda existentes no Brasil. Com base nesses dados, o Ministério do Desenvolvimento Social seleciona as famílias que receberão o benefício.

O programa baseia-se em três eixos. O primeiro eixo visa à redução imediata da pobreza com a transferência de renda direta as famílias atendidas pelo programa onde recebem todos os meses um benefício em dinheiro transferido pelo governo federal.

O segundo eixo tem por objetivo condicionar o acesso ao benefício que são compromissos assumidos pelas famílias nas áreas de saúde, educação e assistência social, para assim continuarem a receber o benefício monetário.

Na área da saúde, existem os compromissos a serem cumpridos tais como o acompanhamento da saúde de gestantes com exames de rotina, nutrízes e crianças menores de 7 anos de idade, com a manutenção do cartão de vacinas atualizado.

Na área da educação, se condiciona a matrícula e frequência escolar mínima de 85% no ano letivo por crianças e adolescente com idade de 6 a 15 anos, os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%; retorno de adultos analfabetos à escola, além da participação de todas as famílias em ações de educação alimentar quando oferecidas pelo Governo.

Deve ser ressaltar que, não há nesse eixo a condicionalidade para o recebimento do benefício, de um resultado avaliativo de desempenho e aproveitamento do aluno ou ainda a participação de algo diferente da atual educação curricular básicas.

Na área de assistência social, crianças e adolescentes com até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil devem participar dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e obter frequência mínima de 85% da carga horária mensal.

O terceiro eixo envolvem ações e programas complementares que objetivam o desenvolvimento das famílias, tais como Isenção de Pagamento de Taxa de Inscrição em Concursos Públicos para pessoa que estão inscritas no CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, Tarifa Social Baixa Renda – Enersul – Possibilita descontos no valor da fatura de energia elétrica que tem como requisito para se beneficiar os consumidores inscritos nos programas sociais do Governo Federal, Carteira do Idoso, Programas Habitacionais entre outros programas complementares.

O Programa Bolsa Família vem se fortalecendo e se apresentando como resposta ao apelo silencioso da população mais pobre: “os governos democráticos da América Latina começaram a produzir grandes e inovadores esforços para tratar da pobreza (THE ECONOMIST, apud WEISSHEIMER, 2006, p. 47).

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O jurista espanhol Pérez-Luño (PÉREZ-LUÑO, 1999, p. 48) apresenta três categorias de acepções para os direitos humanos, a tautológicas que não admitem quaisquer elementos novos para caracterizar tais direitos. Assim, os direitos humanos nada mais seriam do que aqueles que “correspondem ao homem pelo simples fato dele ser homem (direitos humanos são os direitos do ser humano)”, a acepção formal que consiste nas definições que especificam o conteúdo dos direitos, circunscrevendo-se apenas a indicar seu estágio proposto ou desejado. Assim, direitos humanos seriam aqueles direitos que “pertencem ou deveriam pertencer a todos os homens e dos quais nenhum homem poderia ser privado” e a acepção teleológica consistentes nas definições que dizem respeito a valores últimos, suscetíveis de múltiplas interpretações. Tais definições referem-se aos direitos humanos como sendo aqueles direitos “imprescindíveis ao aperfeiçoamento da pessoa humana, isto é, para o progresso social, ou para o desenvolvimento da civilização”.

O significado de “direitos humanos” é variável levado em consideração valores políticos, jurídicos, econômicos relevantes em dado contexto. Assim sua interpretação deve levar em conta o contexto que foi do momento que foi definido.

A educação é um direito social reconhecido no art. 6º da Constituição Federal e está regulada nos artigos 205 a 214. O art. 205 dispõe que:

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

É através do exercício do direito a educação que as pessoas passam a ter conhecimento e acesso a outros direitos, vez que sem conhe-

cer não é possível exercer de forma plena tanto seus direitos quanto os deveres. Pensando dessa forma que se chega à conclusão de que a Educação em Direitos Humanos é capaz de disseminar valores éticos e de uma consciência cidadã.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁰⁸ disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro assumindo como valores da educação escolar a formação da cidadania. Já em seu artigo 1º. Considera que a educação abrange “os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino” nos “movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Vinculada “ao mundo do trabalho e à prática social”.

O professor Magendzo (DHnet:2016) ao refletir sobre a relação escola, currículo e direitos humanos, afirma que os direitos humanos não integravam o currículo, não porque no passado fossem integralmente respeitados, mas porque pensávamos, ingenuamente, que todo indivíduo “bem educado” e “bem escolarizado”, implicitamente, havia internalizado o respeito a esses direitos. Diz que os direitos humanos constituem por si uma ideologia educativa que compromete a essência mesma do currículo, tanto manifesta quanto oculta e que sua incorporação exige repensar o currículo, que a temática dos direitos humanos na escola significa, certamente, repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover a mudança e gerar um processo de autocrítica e auto-análise.

A Educação em Direitos Humanos é sem dúvida essencial para a libertação e para a diminuição da desigualdade social. É preciso compreender que o amanhã se constrói no presente, e que para um futuro diferente, a mudança deve acontecer hoje, com mudança cultural.

¹⁰⁸ <http://col130.mail.live.com/>

Os Direitos Humanos é fruto de um processo evolutivo resultado de muita luta. Nesse sentido, Norberto Bobbio (1992) afirma que:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 05)¹⁰⁹.

Não se devemos perder os direitos que já foi conquistado, devendo para isso ser cada vez mais disseminado e passado as futuras gerações, para que sejam efetivados e ainda mais, ampliados tendo sempre a consciência de que os Direitos Humanos é a essência da dignidade de cada pessoa humana.

Ao entender os direitos conquistados e a importância que tem para que hoje tenhamos uma vida melhor, para isso é importante que haja implementação de mecanismos de disseminação dos conhecimentos dos Direitos Humanos visando à redução da desigualdade social.

4. INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Necessário é haver maior investimento em políticas públicas diferenciadas que considerem os demais condicionantes de vida, caso contrário será difícil enfrentar a extrema desigualdade de distribuição de renda e de acessos.

Não basta realizar a transferência direta de renda, se não houver um trabalho conjunto para que as famílias beneficiadas deixem de pre-encherem os requisitos para estar no programa, isso não quer dizer descumprir as condicionalidades, mas sim sair da zona de miserabilidade.

¹⁰⁹ BOBBIO, 1992.

Como informa Dedecca (2007, p. 325), isso equivale a dizer que estamos vivenciando uma queda da desigualdade, sem que haja, contudo, elevação do padrão médio de bem-estar da população.

A Educação em Direitos Humanos, como dito alhures, pode ser uma ferramenta de extrema importância para a afirmação da dignidade e dos direitos essenciais da pessoa humana, podendo contribuir para a diminuição da desigualdade no Brasil como no mundo.

Inclusão social busca o equilíbrio onde à diferença resgatando as pessoas que estão à margem da sociedade, em todos os seus aspectos e incluindo de alguma forma no convívio social.

Ser cidadão é ter seus direitos garantidos e consciência de cumprir os seus deveres. Para exercer a cidadania, primeiramente é necessário ter conhecimento dos direitos, para então praticá-los.

Nessa linha de pensamento devemos entender que as políticas sociais imediatas, devem ser trabalhadas para que seus beneficiários não permaneçam por muito tempo, devendo se articular e usar da educação para criar essa consciência cidadã e assim realmente alcançar sua finalidade.

Segundo Cohn (1995) onde sugere que as políticas sociais devem buscar:

A articulação entre aquelas (ações) de curto prazo, de caráter mais imediatista, localizada naqueles grupos identificados como os mais despossuídos, e aquelas de longo prazo, de caráter permanente, universalizantes, voltadas para a equidade do acesso dos cidadãos aos direitos sociais, independentemente do nível de renda e da inserção no mercado de trabalho (COHN, 1995:6).

A professora María Teresa Rodas (DHnet:2015) afirma que “Educar em Direitos Humanos é formar atitudes de respeito aos Direitos Humanos. Mas é imprescindível entender que uma atitude de respeito nada

tem haver com a negação de conflitos, pelo contrário, elementos fundamentais de respeito aos Direitos Humanos são a clareza para perceber as tensões, a honestidade para reconhecê-las e discuti-las. E ainda, que formar atitudes de respeito aos Direitos Humanos significa formar nos alunos predisposições estáveis para atuar pela sua vigência nas relações sociais, sendo uma atitude se forma como resultado das experiências vividas à nível do conhecimento (crenças), à nível dos sentimentos (posição em respeito a crença, grau de adesão) e ao nível da conduta (tendência a atuar de modo correspondente à crença e a adesão que desperta).

Seria importante que o Programa Bolsa Família, além de realizar a transferência direta de renda, aproveitar o eixo da condicionalidade com relação à educação das famílias beneficiadas, auxiliar na inserção e na permanência na escola e inserir como essencial a manutenção do benefício o conhecimento de Direitos Humanos e cidadania.

Aproveitando o interesse no benefício financeiro, introduzindo a Educação em Direitos Humanos, vez que, sem esse auxílio, tenderiam a evadir da escola e ocupar, futuramente, postos pouco qualificados e mal remunerados no mercado de trabalho, como afirma Aguiar & Araújo (2002, p.35):

Os beneficiários são crianças de famílias muito pobres, que se evadiriam do sistema escolar sem a bolsa mensal, mantendo a mesma baixa escolaridade dos pais e, conseqüentemente, no futuro ingressando no mercado de trabalho, na melhor das hipóteses, nas mesmas condições da maioria de suas famílias. A lógica é elevar o grau de escolaridade das crianças para aumentar e mesmo equilibrar as oportunidades.

Já a opinião de Weissheiler (2006, p. 39), “pode parecer um paradoxo, mas não é. O objetivo do programa Bolsa Família é justamente fazer com que seus beneficiados deixem de sê-lo. Essa é uma tarefa para muitos anos e não apenas para um programa isolado”.

[...] promover o desenvolvimento sócio-econômico de famílias em estado de insegurança alimentar, gerar trabalho e renda, desenvolver ou mesmo criar uma dignidade capaz de levar que possa ser chamado de cidadania. Esse é o caminho para a saída do Bolsa Família (WEISSHEIMER, 2006, p. 39).

Assim, no que se refere a direitos sociais básicos na área da educação, devesse ser implementado aos beneficiários do programa bolsa família, mecanismo para que possam aprender compreender e salvar os Direitos Humanos, a fim de reforçar o atual cenário onde segundo Oliveira & Duarte (2005, p. 294) que apesar desses programas, no Brasil, estarem diretamente associados à educação, este aspecto tem sido traduzido somente na cobrança da frequência às aulas, o que pode ser eficaz no sentido de retirar as crianças das ruas, pelo menos por um período do dia, mas não altera o quadro de pobreza das futuras gerações, via educação, como foi apontado.

Esse mecanismo pode ser implementado dentro das escolas públicas como uma disciplina extracurricular aos filhos em idade escolar das famílias beneficiadas, onde a presença e participação seja requisito obrigatório para a manutenção do benefício ou ainda, como tema essencial a ser discutido direcionado e acompanhado por profissionais habilitados em Educação em Direitos Humanos, através de reuniões periódicas e obrigatórias de participação de pelo menos um dos integrantes de cada família beneficiada. Garantindo que as novas gerações tenham conhecimento das lutas e direitos que possuem garantidos para preservá-los e buscar a ampliação.

CONCLUSÃO

Estudos indicam que as transferências de renda do governo possuem impactos positivo sobre a distribuição de renda a curto prazo. No entanto deve-se pensar para o longo prazo, onde somente a educação pode

minimizar as desigualdades. Devendo haver mais investimentos direcionados a Educação, para que através disso possa haver gradualmente a exclusão do número de pessoas no enquadramento do programa.

Assim combatendo à desigualdade de renda no curto prazo, mas buscando e resultados sustentáveis no longo prazo. O programa Bolsa Família deve implementar a Educação em Direitos Humanos pela valorização do ser humano, via educação, que proporcionara melhor remuneração dos beneficiários de forma independente.

Conclui-se que, apesar de melhorar a distribuição da renda no curto prazo, programas bolsa família poderia implementar a Educação em Direitos Humanos para ampliar sua valorização social, e as ações para a diminuição da desigualdade social seja de forma a ser sustentável no longo prazo.

Com a implementação dos mecanismos propostos, visando à inclusão da Educação em Direitos Humanos como requisito essencial para receber os benefícios que são disponibilizados no programa bolsa família, é certo que se alcançará mais efetividade no alcance do objetivo do projeto que é a redução da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; ARAÚJO, C.H. **Bolsa-Escola**: educação para enfrentar a pobreza. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0012/001297/129723m.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

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

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e agrário. **Conheça o Programa Bolsa Família**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. **Relatório de Governo de Transição sobre os Programas Sociais**. Brasília, 2002.

COHN, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 12, jun./dez. 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/138>. Acesso em: 15 set. 2016.

DEDECCA, C. S. A redução da desigualdade de renda no Brasil: uma estratégia complexa. In: BARROS, R.P; FOGUEL, M.N; ULYSSEA, G. (Org.). **Desigualdade de renda no Brasil**: uma análise da queda recente. Brasília: IPEA, 2007. v.1

MAGENDZO, Abraham. **O currículo escolar e os direitos humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/abraham.htm>. Acessado em: 24 set. 2016.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/gestrado/files/artigos/reguldapobreza.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

PÉREZ-LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos humanos, estado de derecho y constitución**. Madrid: Ediciones Tecnos, 1999.

RODAS, Maria Teresa. **La propuesta educativa de los derechos humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/rodas.html>. Acesso em: 25 set. 2016.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa Família**: avanços, limites e possibilidades do Programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.

CAPÍTULO 9

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DOS PLANOS NACIONAL EM EDUCAÇÃO E EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Viviane Jesus de Souza
Samanta Felisberto Teixeira

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa destinou-se à análise dos termos gênero e sexualidade nos seguintes documentos: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e Plano Nacional de Educação (PNE), traçando um paralelo entre ambos com o intuito de se averiguar entendimentos semelhantes e divergentes quanto às matérias.

No concernente à análise do PNE, procurou-se constatar as possíveis consequências da ausência dos termos supramencionados, principalmente quando da aferição de substituição de expressões, tanto enquanto projeto de lei do PNE quanto na aprovação do seu texto final.

Fruto de grande repercussão, a substituição da expressão “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” por “cidadania” e “na erradicação de todas as formas de discriminação” – que consta na redação final do artigo 2º, III do PNE –, parece revelar uma condição conservadora ou mesmo de rigidez da nossa legislação para as questões de gênero e sexualidade (BRASIL, 2014, p. 22).

Dada substituição de expressões pode revelar muito além do que possa ser mera literalidade a esclarecer os valores e ideais que permeiam e as instituições. É mister, porém, observar que dentro das diretrizes do PNE as ênfases voltadas à promoção da cidadania e ao respeito aos prin-

cípios de direitos humanos bem como a proibição de qualquer discriminação garante, por força legal, que tais balizas direcionem a educação à luz dos valores éticos, democráticos e humanitários.

Desse modo, a pesquisa voltou sua preocupação para os elementos que formam a cidadania, dentre eles o direito à sexualidade, de modo a justificar que o ensino voltado à formação cidadã acaba por abranger também as questões referentes às desigualdades de gênero e orientação sexual ainda presentes em nossa sociedade.

No intuito de estabelecer a partir de que lugar a pesquisa se constituiu, explana-se, brevemente, os conceitos de gênero e sexualidade, e segundo qual enfoque teórico trabalhou-se. Assim, o conceito de gênero foi elaborado epistemologicamente a partir de sua construção histórica como elemento linguístico e político, fruto do movimento feminista contemporâneo.

Nas lições de Louro (1997), não se omite que o gênero se constitui “sobre corpos sexados”, não são negados os saberes biológicos sobre a construção dos sujeitos, mas é dado um enfoque social e histórico sobre as diferenças comportamentais construídas com base no sexo anatômico e fisiológico. Coloca-se, então, o gênero no campo social, analisando as relações de poder e hierárquicas construídas a partir dele. Assim, há o entendimento de que o gênero é um elemento constitutivo da identidade do sujeito.

A discussão em torno das relações de gênero perpassa as relações sociais de poder e dominação de uma categoria sobre outra, fundamentadas nas diferenças biológicas entre os sexos, que supostamente demarcariam a fragilidade de um sexo, o feminino, no caso, em relação ao masculino, estabelecendo uma hierarquia entre ambos que demarca a inferioridade feminina. Essa hierarquia culmina na formação de desigualdades relevantes quanto à forma como ambos os sexos vivenciam a liberdade.

A compreensão do gênero como elemento da identidade leva a pensar o que seria identidade, haja vista que tal expressão aparece com determinada frequência no PNEDH estabelecendo correlação com a identidade de gênero e com a diversidade.

Dentro da noção dos estudos feministas, a identidade é caracterizada como categoria não fixa, mutável, plural e, até mesmo, “contraditória” (LOURO, 1997). Como afirma Stewart Hall, a identidade ultrapassa as noções de desempenho de papel social, sendo elemento constitutivo do sujeito (HALL, 2005, p. 4).

Ao avançar nos conceitos, restou o momento de averiguar o entendimento do que seja ou se constitui a sexualidade, lembrando que as concepções de gênero, sexualidade e identidade ao mesmo tempo que distintas se correlacionam e se articulam nos discursos políticos.

Quanto à constituição do entendimento sobre sexualidade, averiguou-se o conceito trazido por Foucault (1997) concluindo-o como fato social e expressão humana sobre o desejo, pois ultrapassa o determinismo naturalista ao estabelecer que sexualidade é a maneira como cada um vivencia a demonstração dos prazeres corporais a sujeitos do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos e a si mesmo.

Para Foucault (1997) “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (FOUCAULT, 1997, p. 100). Ainda sobre o entendimento do autor quanto a constituição do dispositivo como fonte histórica-social, o mesmo leciona que “o disposto de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder (...) engendra em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle” (Idem, p. 101).

Ainda sobre pressuposto teórico-metodológico utilizou-se a teoria pós-crítica, na qual os métodos de pesquisa são desenvolvidos no

decorrer do trabalho, de acordo com a necessidade e peculiaridades da investigação proposta (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Desse modo, o pesquisador adquire uma maior liberdade para atribuir novos sentidos e valores a questões já abordadas por outros teóricos e outras teóricas. Para Paraíso (2012), é possível a pesquisa em educação sem um método extremamente rígido, abrindo-se um leque para futuros entendimentos e discussões, examinando as relações de poder entre os indivíduos como fundamento central no exame de problemas.

Assim, tratou-se de modo sintético temas que resultam em vários questionamentos, não sendo pretensão aqui exaurir o amplo debate em torno da temática. Os debates que circundam a pluralidade de identidades ainda geram estranhamento nos mais diversos espaços públicos. Sendo um tema envolvido sistematicamente pelo PNEDH e PNDH-3 não restou, a esta pesquisadora, dúvida de que tais assuntos são elementos dos direitos humanos.

O respeito à diversidade como promoção de uma cultura de paz perpassa uma educação em direitos humanos que privilegie o reconhecimento plural de identidades.

2. O PNEDH

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) surgiu do comprometimento do Estado brasileiro para uma pedagogia com foco nos Direitos Humanos, objetivando, por sua vez, uma formação cidadã plena e a concretização progressiva de uma cultura de direitos.

A elaboração do PNEDH teve início em 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), constituído de especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Foi publicada em de-

zembro do mesmo ano pelo MEC e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), com a finalidade de orientar políticas de implementação de direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 11).

Em 2004, foram realizados fórum e seminários no âmbito internacional, nacional, regional e estadual com o intuito da promoção do debate e divulgação do plano. Em 2005, encontros estaduais foram finalizados no intuito de difundir o PNEDH. Esses encontros, fóruns e seminários resultaram em importantes contribuições para a propositura e consequente conclusão da versão final do documento no ano de 2006 (BRASIL, 2006, p.11).

Enquanto o PNEDH é voltado à educação como direito-meio, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) é quem se ocupa da educação como direito-fim, já que esse último se trata de norma geral, enquanto aquele se ocupa de uma política especial.

O PNEDH, como norma orientadora, estrutura-se através de eixos temáticos relacionados aos espaços considerados prioritários para a construção e perpetuação da cultura humanista.

Desse modo, após apresentação e exposição dos objetivos gerais, são trabalhados – em cada espaço, assim divididos: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais de justiça e segurança pública e educação e mídia – princípios norteadores e ações programáticas em educação em direitos humanos a serem desenvolvidas em tais ambientes.

Com referência ao tema pesquisado, gênero e sexualidade, em uma primeira análise é perceptível a referência temática direta ou correlata na maioria dos espaços trabalhados, tanto como princípio norteador quanto como ação programática.

2.1 NATUREZA JURÍDICA

O PNEDH enquanto instrumento criado pelo Estado, com participação da sociedade no intuito de garantir uma educação em direitos para a promoção da cidadania e construção de uma cultura de direitos humanos, representa um grande avanço do compromisso político com a edificação de uma sociedade justa, democrática e plural.

O PNEDH não é uma norma mandamental do ordenamento jurídico brasileiro, não faz parte, assim, do amplo sistema legislativo pátrio. Não possui, dessa forma, nem força obrigatória nem caráter vinculante, por não se tratar de lei em seu sentido estrito.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é, porém, uma política de Estado de extrema importância à medida que visa a garantir a concretização dos direitos humanos e fundamentais, já assegurados constitucionalmente por meio de um plano especial de educação.

Configura-se, desse modo, como instrumento de fomento ao estabelecimento de uma cultura de paz e justiça social, em face das atuais demandas da sociedade brasileira.

Apesar de não possuir obrigatoriedade, por não ser obra do processo legislativo vigente, o plano de educação em direitos humanos encontra seu fundamento, para existência e cumprimento, na própria Constituição Federal.

O artigo 1º da Carta Magna assim expõe “A República Federativa do Brasil, (...), constitui-se em estado democrático de direito e possui como fundamentos: I – soberania, II – cidadania, III – dignidade da pessoa humana, (...)”.

Para que os fundamentos da república, “cidadania” e “dignidade da pessoa humana”, sejam concretizados se faz necessária que uma cultura de direitos seja criada, e tais noções perpassam o campo da educação.

Em um sentido análogo, a LDB (Lei 9.394/96) retrata em seu artigo 2º: “A educação dever da família e do Estado inspiradas nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade humana (...), seu preparo para o exercício da cidadania (...)”.

A LDB resgata princípios de direitos humanos que devem orientar o ensino escolar, tais valores e fundamentos desenvolvem-se a partir do entendimento e compreensão de uma cultura de direitos que é impulsionada pela educação em direitos humanos.

2.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NO PNEDH

Inspirado no PMEDH (Programa Mundial de Educação em direitos humanos), o PNEDH absorveu as preocupações do documento internacional quanto ao respeito à tolerância e à valorização da diversidade, destacando a importância das diferenças baseadas no gênero, na orientação sexual e na identidade (BRASIL, 2006).

É importante salientar que a temática pesquisada faz referência não aos conceitos estanques dos significantes gênero e sexualidade, mas também de seus desdobramentos significativos, tais como orientação sexual e identidade de gênero.

O PNEDH adentra, inicialmente, o aspecto do gênero e da sexualidade ao justificar a importância de se construir uma ética humanista em virtude do crescimento da intolerância “étnico racial (...) de gênero, de orientação sexual (...)”. Assim o faz também ao reconhecer o princípio do empoderamento de grupos historicamente vulneráveis: “mulheres (...) gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais...” como agente responsável pelas conquistas de direitos humanos nas últimas décadas (BRASIL, 2006, p. 22).

Houve por parte dos elaboradores e das elaboradoras do texto introdutório do PNEDH a legitimidade de que há muito para ser con-

quistado em dignidade humana, com a devida atenção às formas de discriminação presentes hoje na sociedade, incluindo as discriminações referentes ao gênero, à orientação sexual e à identidade de gênero.

As questões de gênero e sexualidade apresentam-se no PNEDH como fonte de preocupação com a intolerância e a discriminação, devendo ser abordadas como forma de promoção de categorias estigmatizadas historicamente.

2.2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA

Entendida por Dias (2008) como “lócus privilegiado” e ambiente de socialização da cultura, a escola assume um importante papel na construção de cidadãos dotados de criticidade quanto à realidade que os circunda.

Sobre esse entendimento, o PNEDH 2006 afirma não ser a escola o espaço monopolizante sobre a construção e reiteração do conhecimento. Entretanto, é nesse local onde as estruturas sociais e concepções de mundo são consolidadas, por meio das práticas pedagógicas que se orientam na formação cidadã e na construção de valores de respeito à diversidade cultural.

Com relação às temáticas desta pesquisa, o espaço destinado à educação básica no PNEDH estabeleceu entre seus seis princípios norteadores um exatamente direcionado às preocupações referentes a diversidades de gênero e orientação sexual:

“d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, (...) de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.” (BRASIL, 2006).

Desse modo, é observável a preocupação do PNEDH como instrumento responsável pela educação em direitos humanos na construção de uma cultura escolar inclusiva, de respeito às diversidades que garanta não somente o acesso formal ao ensino, mas também a permanência daqueles grupos que são historicamente marginalizados nas mais diversas instituições sociais.

Para o cumprimento das seis diretrizes pensadas para a educação básica, 27 ações programáticas foram elaboradas com o escopo de concretização daquelas.

A quarta diretiva da educação básica, citada acima, tem referência direta com a 9ª ação programática proposta, que informa o seguinte:

“9. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, (...), bem como todas as formas de discriminação, e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esse tema.” (BRASIL, 2006).

Por meio dessa ação programática, o PNEDH potencializa as questões de gênero, sexualidade e identidade de gênero, com o objetivo de promover o debate no espaço escolar de modo a dirimir a evasão escolar dos grupos historicamente renegados.

Desse modo, o PNEDH cumpre o disposto no PMEDH ao “exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e valorização das diversidades (...) de gênero, de orientação sexual (...) e a solidariedade entre povos e nações” (BRASIL, 2006, p. 23).

O Programa Nacional de Direitos Humanos em sua terceira versão (PNDH-3) é um documento posterior ao PNEDH, mas que incluiu entre suas diretrizes uma destinada a implementação do PNEDH.

A diretriz 18 do eixo programático V do PNDH-3 tem por objetivo o fortalecimento dos princípios de educação em direitos humanos e o fomento da cultura de direitos (BRASIL, 2009).

Verifica-se, desse modo, que o PNDH-3, política pública mais recente, preocupou-se com a construção no ambiente escolar de uma convivência pacífica através da aprendizagem e do convívio com a diferença.

A importância com a inclusão nos currículos escolares das temáticas relacionadas ao gênero e sexualidade é averiguada, pois o PNDH-3 propõe que a orientação contida no currículo escolar seja realizada de modo “transversal e permanente” (BRASIL, 2009, p. 187).

O objetivo estratégico I da diretriz 19 do PNDH-3, que trata da “inclusão da Temática Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e instituição formadora”, reafirma o pensamento da inclusão curricular dos temas referentes a gênero, orientação sexual e identidade de gênero a orientar que se estabeleça

“diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática educação e cultura em Direitos Humanos promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero (...), com educação igualitária, não discriminatória e democrática” (BRASIL, 2009, p. 191).

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN), que se constituem de referência qualitativa para a educação no ensino fundamental, sendo um dispositivo orientador ao professor quanto ao modo de abordagem e metodologia sobre o conhecimento escolar, também faz referências às questões de gênero e sexualidade. Publicado em 1997, o PCN tratou de temas transversais, entre eles o referente à orientação sexual, no volume 10 (PCN, p.13, v. 01).

Nesse volume, a sexualidade é conceituada como um elemento inerente à vida e é relacionada com o direito ao prazer e ao seu exercício com responsabilidade, dando enfoque também às relações de gênero nesse conceito.

Demonstrou-se, através de vários documentos legais tais como o PNDH-3 e o PCN, que os temas sobre gênero e sexualidade foram incluídos com enfoque em sua promoção, objetivando que, por meio da abordagem das temáticas, seja, então, possível a construção de um ensino que de fato capaz de compreender as diversidades visando a uma formação verdadeiramente democrática.

2.2.2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Assim como o estabelecido para a educação básica, construiu-se no PNEDH, na área destinada as instituições de ensino superior, um conjunto de princípios e ações programáticas a serem desenvolvidas no interior desses estabelecimentos.

Dentre esses princípios, dois mereceu nossa análise e destaque por estabelecerem o fomento da cultura de respeito às diversidades e respeito aos segmentos socialmente vulneráveis, como nesse trecho: “os preceitos da liberdade, da igualdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da educação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos” (BRASIL, 2006, p. 38).

Em um segundo princípio destaca-se o compromisso das entidades de ensino superior com o desenvolvimento de uma “cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão e discriminação” (BRASIL, 2006, p. 39).

Dentre os princípios estabelecidos para as Instituições de Ensino Superior (IES) nenhum mencionou os termos gênero, orientação sexu-

al ou identidade, de forma direta, mas demonstrou o compromisso da educação em direitos humanos com os grupos socialmente vulneráveis, estabelecendo, em nosso entendimento, preocupação do PNEDH com as os segmentos minoritários de nossa sociedade.

Seguindo as orientações do PMEDH sobre a educação em direitos humanos nas instituições de ensino superior, cabe às mesmas “construir uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento”, assim prescreve também o programa mundial sobre a importância dessas instituições na formação de sujeitos capazes de contribuir para uma sociedade livre, justa e democrática.

Para o desenvolvimento dessas premissas que norteiam as Instituições de Ensino Superior foram propostas vinte e uma ações programáticas, destaca-se a ação programática dezoito que assim sugere:

“Desenvolver políticas estratégicas nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso, a permanência, de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual, religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais” (BRASIL, 2006, p. 43).

Essa ação preocupou-se em garantir que os grupos sociais vulneráveis e alvos frequentes de discriminação sejam cada vez mais inseridos no contexto da educação superior, de modo a garantir uma educação cada vez mais democrática.

2.2.3 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Entre os princípios norteadores no espaço de educação não-formal mereceu atenção a seguinte diretriz:

mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de riscos e vulnerabilidade social, denúncia das vio-

lações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação (BRASIL, 2006, p. 44).

Assim como mencionado sobre as IES, criou-se também nesse espaço a devida preocupação com os direitos humanos e com os grupos em vulnerabilidade.

2.2.4 EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO SISTEMA DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA

Nesse espaço, a ação programática que merece destaque diz respeito às condutas que devam ser incentivadas nos profissionais de segurança pública, para que os mesmos se integrem e conheçam movimentos sociais que contribuem para o reconhecimento da diversidade e inclusão social, tais como: “luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, (...) gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, (...)” (BRASIL, 2006, p. 51).

Ainda que indiretamente, o PNEDH cuidou, aqui, de estabelecer condutas apropriadas aos profissionais da segurança pública, para o enfrentamento da violência que permeia o cotidiano de grupos sociais marginalizados.

2.2.5 EDUCAÇÃO E MÍDIA

Devido à grande capacidade de comunicação desse espaço o PNEDH destaca que a legislação que orienta a mídia deve orientar-se pelo respeito aos direitos e garantias fundamentais expressos na Constituição, assim como em tratados e convenções internacionais (BRASIL, 2006, p.54).

Segundo o PNEDH, a mídia deve orientar-se pelos compromissos da “cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, (...), gênero e orientação sexual...” adotando “uma postura favorável a não-violência e ao respeito aos direitos humanos”.

Apesar de não terem sido levantadas entre os princípios e ações programáticas, as questões de gênero e sexualidade neste capítulo, as políticas de respeito a diversidade e tolerância foram suscitadas na introdução mostrando que a educação nesse espaço deve guiar-se por esse entendimento.

De um modo geral, o PNEDH descreveu desde sua apresentação, objetivos e perpassando pelos espaços concebidos como estratégicos para a construção dos direitos humanos, uma ótica marcada pela proteção e desenvolvimento do respeito e tolerância a diversidade.

O PNEDH garantiu, em seus objetivos e ações, promover pressupostos do PMEDH e da carta magna brasileira, revelando o compromisso estatal com a concretização da justiça social através de uma política pública que pudesse fomentar uma cultura de direitos para a redução das desigualdades estruturais.

3. O NOVO PNE 2014-2024

O Novo Plano Nacional de Educação, efetivado juridicamente através da sanção e publicação da Lei nº 13.005/2014 para o decênio 2014 a 2024, tem por escopo a definição de metas, diretrizes, objetivos e estratégias, com a finalidade do desenvolvimento do ensino em todos os níveis, articulando o sistema nacional de educação com todos os entes federativos (BRASIL, 2014).

Não é a primeira vez em nossa legislação, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que se sanciona um plano com diretrizes e metas para a educação. O primeiro Plano Nacional de Educação foi lançado em 2001 com vigência decenal pela Lei 10.172/2001.

Resultante de um amplo processo de discussão na sociedade, o Novo PNE somente foi lançado em 2014. As discussões que antecederam o PNE 2014 foram feitas por meio do CONAE (Conferência Nacional de Educação).

O novo PNE vigente é o segundo plano de educação estabelecido por lei, sendo, dessa forma, de cunho mandatário e seu cumprimento obrigatório. Tal instrumento estabelece para os entes federativos obrigações quanto à prestação estatal do direito à educação.

3.1 NATUREZA JURÍDICA

O Plano Nacional de Educação é fruto do processo legislativo, previsto nos artigos 61 a 69 da Constituição Federal. Seu texto legal advém da competência legislativa de parlamentares eleitos e eleitas.

A elaboração do plano nacional de educação cumpre o previsto no artigo 214 da Constituição Federal que prevê sua implementação e vigência por 10 anos.

O plano é a consequência de uma decisão política, passando a ser instrumento de ação política, garantindo por meio de estratégias que os objetivos definidos precipuamente sejam alcançados (BRASIL, 2014).

Segundo as exposições dos motivos no PNE, sua referência não possui vínculo com a ordem econômica, mas sim com o setor da ordem social, em específico a educação.

3.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NO PNE

Após análise do PNE é possível extrair que esse documento silenciou-se quanto aos temas gênero e sexualidade, diferentemente de como fez o PNEDH, que em vários princípios e ações prestigiou as temáticas no contexto de reconhecimento das diversas formas de identidades (de gênero ou sexuais) e mostrou a preocupação daquele compromisso com a cultura de paz e tolerância perante as demandas sociais.

Quanto ao silêncio legislativo ao não citar as expressões “igualdade de gênero e orientação sexual”, de modo a ratificar o mesmo compromisso

do PNEDH com a visibilidade dos grupos historicamente discriminados em especial as minorias categorizadas: lésbicas, gays, transexuais e transgêneros (LGBTT), parece não se constituir de uma omissão fortuita.

Ante a análise das exposições dos motivos do PNE, é possível suspeitar que a substituição da expressão “promoção da igualdade racial, de gênero e orientação sexual” por “promoção da cidadania e erradicação de todas formas de discriminação” demarca ainda o conflito dos grupos que lutam por visibilidade e inclusão social contra aqueles que querem renegar essas categorias ao esquecimento e invisibilidade social, como cidadãos de segunda categoria.

Nenhuma lei infraconstitucional pode contrariar os direitos e garantias fundamentais previstas na Constituição, principalmente os referentes ao artigo 5º, que em seu caput descreve que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos estrangeiros e brasileiros (...) o direito a vida, a liberdade, a igualdade” (BRASIL, 1988).

Desse modo, o PNE não deveria deixar de expor, em seu texto, que privilegia a promoção da cidadania e visa a erradicar todas as formas de discriminação, sob pena de infringir princípios fundamentais da Carta Magna, de direitos humanos e violar o princípio da igualdade através de um tratamento diferenciado.

4. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DOCUMENTOS PNEDH E PNE

O PNEDH objetiva garantir que a cultura de direitos humanos seja enraizada e fortalecida no ensino, por meio de uma didática voltada aos direitos humanos. Desse modo, tal documento tem como função garantir que o ensino tenha qualidade suficiente para a promoção da cidadania, de modo que ao final do processo haja a formação intelectual do sujeito para que atue em sociedade como pessoa ciente de seus direitos e obrigações guiada pela solidariedade e cultura de paz.

Quanto às referências a questões de gênero e sexualidade, o documento PNEDH evidenciou a importância devida à proteção e preocupação, visando à visibilidade de grupos discriminados e relegados, além de reconhecer as pessoas integrantes desses grupos como sujeitos de direitos.

Expressões como “respeito, tolerância, promoção e valorização das diversidades de gênero, de orientação sexual” aparecem com bastante frequência em todo o texto orientador, revelando o compromisso de uma política pública que reconhece que muito ainda há de ser realizado na sociedade para que haja equidade, justiça social e paz nas relações.

Por outro lado, o PNE – que possui *status* de norma infraconstitucional e objetiva articular o sistema de educação em todo país – foi omissivo quanto às questões suscitadas, como descrito no item 3.2. Porém, evidenciou-se que o documento não deixou de prestigiar, em suas diretrizes, a “promoção da cidadania”, a “erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção aos princípios de direitos humanos e à diversidade”.

Todas essas expressões extraídas do artigo 2º, III e X do PNE revelam que o documento não obsta a educação em direitos humanos, pois faz parte de suas diretrizes a promoção dos princípios de direitos humanos, princípios esses resguardados na Constituição Federal e promovidos através de políticas de Estado próprias, tais como o PNEDH e o PNDH-3.

A retirada das especificidades do artigo 2º, III do PNE parece ser um retrocesso nos direitos das pessoas e grupos historicamente vilipendiados, como negros, mulheres, indígenas e LGBTTs.

O PNE ressaltou bastante as metas de ordem quantitativa com sua extensa preocupação no cumprimento de objetivos avaliativos, deslocando a educação de sua função social para o modelo de gerenciamento de recursos. Desse modo, o PNE aparenta se destinar mais economicidade, “fazer mais com menos”, do que como um instrumento comprometido com uma educação mais justa e inclusiva.

Outro documento que parece ser mais eficiente para a garantia de uma educação qualitativa são os PCNs, que tratam, por exemplo, de temas transversais, como pluralidade cultural e orientação sexual, no seu volume 10. Os PCNs são documentos oficiais e apesar de não serem norma obrigatória, encontram seu respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

E, por último, não se pode deixar de citar o PNEDH, documento detalhado no item 2 deste artigo, que possui respaldo na Constituição Federal, nos tratados e acordos internacionais no qual o Brasil é signatário, e cuja implementação é também proposta no PNDH-3.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resta, na oportunidade então, responder às questões suscitadas na introdução do trabalho. Quais são as implicações educacionais da divergência entre PNEDH e PNE sobre as questões de gênero e sexualidade? Há algum óbice que no PNE impeça os debates de gênero e educação no currículo escolar?

Em um primeiro momento, em face da presente análise, não há divergência entre ambos os documentos. Embora no PNE não haja precisão sobre assuntos relativos a gênero ou sexualidade, o mesmo não contraria ou nega as orientações contidas no PNEDH.

Dar visibilidade a grupos historicamente discriminados é compartilhar suas histórias, propiciando uma formação mais humana e mais cidadã. Distribuí-lo ou redistribuí-lo ratifica o compromisso do Estado com a proteção de categorias excluídas socialmente (mulheres, negros e LGBTTs). O reconhecimento expresso, realizado através de lei, cria o ônus público de contraprestação estatal com relação a esses indivíduos, promovendo de fato o exercício pleno da cidadania, que até o momento parece ter mais força teórica que prática.

A afirmação acima se corrobora quando se observa a enorme discrepância entre a delegação de direitos aos LGBTTs via legislativa e via judiciária. O reconhecimento recente das uniões homoafetivas e a possibilidade de adoção por casais homoafetivos foram fruto de ações individuais, que pleitearam direitos civis igualitários, aos tribunais de justiça por todo o país. As petições que foram julgadas em última instância pelo STF acabaram gerando jurisprudência favorável aos direitos sexuais de homossexuais.

Alvo de críticas, a resolução n. 175/13 expedida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que trata da obrigatoriedade dos cartórios de realizarem o casamento civil entre casais homoafetivos, é duramente questionada pela alegação de que o CNJ estaria usurpando a função legislativa ao criar resolução sem legislação prévia que a respalde.

Até o momento, porém, as casas legislativas omitem-se ou recusam-se a aprovar projetos de leis que tenham como público destinatário a população LGBTT. São instrumentos legais importantes que permitiriam o pleno exercício da cidadania àqueles que ainda se encontram excluídos de políticas que viabilizem a tolerância e a não discriminação.

Promoção da igualdade racial, de gênero e orientação sexual seria o mesmo que promoção da cidadania? O entendimento coaduna-se no sentido de que uma formação cidadã exija a promoção do respeito e tolerância a diversidade, seja ela advinda de qualquer identidade. Nesse sentido, entende-se que os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na liberdade, dignidade e igualdade para todos, por isso o livre exercício da sexualidade não pode ser coibido, sob pena de ferir os princípios supracitados.

Ainda sobre o PNE, é possível extrair da leitura do artigo 2º outras diretrizes que contemplam a formação cidadã (artigo 2º, II), assim como a promoção dos princípios de direitos humanos e diversidade (artigo 2º,

X), todas essas diretrizes amparam o direcionamento do plano nacional de educação no sentido de não obstar a educação em direitos humanos.

Para promover os direitos humanos são necessárias medidas que visibilizem seu implemento. Nesse sentido, vários instrumentos oficiais podem colaborar para o cumprimento das diretrizes III e X do artigo 2º do PNE. Por ora, pode-se citar o próprio PNEDH, documento destinado à educação em direitos humanos, que apresenta ação programática escolar de inclusão das temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. O PNEDH, como dito anteriormente, tem respaldo no PNDH-3 e na Constituição Federal.

E, por fim, ressalta-se a existência e importância dos PCNs, que orientam a base curricular brasileira desde há quase vinte anos. Os PCNs publicados em 1997, com o objetivo de reorientar os currículos escolares, já previram naquela época a inclusão no currículo escolar de temas transversais, dentre os quais um destinado à pluralidade cultural e outro destinado à orientação sexual.

É de se concluir, portanto, que os debates sobre as identidades sexuais e de gênero já ocorram nas escolas há algum tempo, não sendo algo inovador. O que se pode deixar como questionamentos futuros é de ordem qualitativa e quantitativa, quando da presença de tais temáticas no ambiente escolar.

Estaria o espaço escolar com seu discurso atual concorrendo para o aumento ou para a diminuição das violências baseado nas discriminações de identidades sexuais e de gênero? De que forma as abordagens de gênero e sexualidade no ambiente escolar podem contribuir para o reconhecimento de direitos a essas categorias vulneráveis?

São searas que não se adentrou no trabalho por não serem objetos nesse momento. A escola deve ser, deve ser um espaço de debates para uma cultura baseada na solidariedade, no reconhecimento e respeito às

diversidades. Como já salientado, a escola é lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma cultura de direitos.

Conforme ensina louro (1997, p.125), as desigualdades somente serão sentidas e analisadas na medida que se aprenda a enxergar sua forma de construção e reiteração, ou seja, para entender a ausência de igualdade e justiça é necessário o conhecimento dos modelos teóricos que expliquem os fenômenos. Somente com esse olhar é possível entender a raiz de todas as discriminações e o seu combate nos espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988.** . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. Decreto n.º 7.037, de 21 dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNEDH-3 e dá outras providências.** Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.html. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Plano nacional de educação em direitos humanos. **Difundir por meio da educação uma cultura de direitos humanos país**. Brasília: SEDH/PR, MEC, MJ, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução aos PCNs. Brasília: MEC/SEF, 1997. [Volume 01]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Temas transversais: Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. [Volume 10.5]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução n.º 175, de 14 de maio de 2013. **Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2504>. Acesso em: 14 set. 2016.

DIAS, Adelaide A. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria N. et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: EDUEPB, 2008, p. 157-162. v.2

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

HALL, Stewart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CAPÍTULO 10

MENINAS/MULHERES, GÊNERO E A ESCOLA: COMO E PARA QUE A MULHER EDUCA E É EDUCADA

Joselia Aparecida Pires Vicente

Giselle Marques de Araújo

INTRODUÇÃO

A escola brasileira tem sido chamada a contribuir no enfrentamento à reprodução de lógicas perversas de opressão e de incremento das desigualdades e clivagens sociais.

Entretanto, os esforços no enfrentamento da violência, do preconceito e da discriminação contra mulheres, ainda são insuficientes, por vezes, inexistem. A escola é um espaço decisivo para contribuir na construção de padrões sociais de relacionamentos democráticos pautados pelo reconhecimento e respeito à diversidade de gênero e sexual, contra a violência, por meio da desmistificação e da desconstrução de representações sociais estereotipadas e restritivas concernentes a todas as minorias.

A temática deste trabalho se limita, portanto, a observar e entender como a escola, educadores e estudantes, ensinam e aprendem em um contexto em que os gêneros feminino e masculino não são considerados iguais, nem possuem os mesmos direitos, e como essa educação desigual afeta meninas e meninos, mulheres e homens no âmbito da escola e mais tarde da sociedade.

Em consonância, analisar-se-á, ainda, a discriminação relacionada à educação enquanto força de trabalho, ou seja, se há uma relação evidente entre as profissões consideradas pelo senso comum como “femininas” e seus salários inferiores.

O trabalho foi, em parte, desenvolvido na Escola Estadual Luiz Lopes de Carvalho em Três Lagoas, MS. Uma escola que atende a uma comunidade muito carente e que ainda busca uma identidade, assim como seus funcionários, maioria mulheres e seus estudantes, maioria meninas.

Para tanto, a pesquisa científica na área dos Direitos Humanos, Gênero e Educação, por meio de pesquisa bibliográfica, quantitativa e qualitativa, de campo e etnometodológica foi o ponto de partida. As pesquisas aconteceram de maio a julho do ano 2016 e seu objeto foram as relações de gênero envolvendo as mulheres e as meninas que trabalham e estudam na escola mencionada, buscando respostas para as seguintes questões: A escola educa para os Direitos Humanos? A escola ignora os preconceitos de gênero? As professoras e alunas ainda são desrespeitadas e violentadas em um ambiente em que são a maioria?

Introduzir uma educação em direitos humanos e criar espaço para que a mesma sobreviva e cresça é o que justifica esse trabalho. Os educadores precisam ver a mulher como agente de transformação e resistência. Compreender os porquês de tanto preconceito vivido no âmbito escolar, assim como as experiências de alunos e professores, poderá propiciar novas formas de enfrentamento, combate à desigualdade de gênero, e por fim, um novo ponto de vista para essas meninas e mulheres reproduzirem nas escolas e além das mesmas, legitimando sua dignidade humana.

Logo, o objetivo deste trabalho é analisar as relações de gênero dentro da escola, desvendando o preconceito e a violência instaurada em um ambiente constituído fortemente por mulheres. Visando a valorização, o respeito e novas práticas de legitimação da dignidade humana da mulher, assim como, equiparar seus direitos aos do gênero masculino na escola, no ensino/aprendizagem e, consequentemente, na sociedade.

1. EDUCAÇÃO: ESPAÇO FEMININO

Em pleno século XXI ainda é possível presenciar, rotineiramente, as desigualdades de gênero que, em muitos casos, chegam à violência. O Fórum Econômico Mundial publicou relatório sobre a desigualdade de gêneros no mundo, no qual são avaliados indicadores econômicos e sociais de 145 países.

Para o Brasil, as notícias não são animadoras: o país despencou quatorze posições na lista, passando de 71º em 2014 para 85ª este ano (2015). No ano passado (2014), o Brasil já havia perdido nove posições. O resultado de 2015 é o mais baixo que o país alcançou desde que o ranking foi criado, em 2006. Esse profundo desrespeito aos Direitos Humanos prevalece em, praticamente, todos os espaços sociais, inclusive nas escolas.¹¹⁰

Em contrapartida, a presença feminina na educação é cada vez maior:

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. De acordo com o primeiro Censo do Professor 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1a a 4a série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5as até as 8as séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE

¹¹⁰ Reportagem da Revista Época. Disponível em: <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/11/desigualdade-entre-homens-e-mulheres-dispara-no-brasil-em-2015.html>. Acesso em: 19 set. 2016.

aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres. (CODO, 1998).

Em consonância, o número de mulheres estudantes também cresceu, segundo o IBGE em 2003, o índice de matrículas no ensino médio foi de 54% para as mulheres e de 46% para os homens. Ainda de acordo com o IBGE, os meninos evadem mais que as meninas - 14% dos jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola e não completaram o Ensino Médio, entre as mulheres a proporção é de 12%¹¹¹.

Assim, sendo as mulheres a maioria nas salas de aula, tanto como alunas, quanto como professoras, logo a escola deveria ser um ambiente que privilegia as mulheres, porém não é o que se verifica dia a dia.

Pesquisa realizada em escolas públicas de todo o país, baseada em entrevistas com mais de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários, revelou que 99,3% dessas pessoas demonstram algum tipo de preconceito, o estudo avaliou que 38,2% têm mais preconceito com relação ao gênero e que isso parte do homem com relação à mulher¹¹². O problema do preconceito de gênero, que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aula e nos espaços escolares, tem base em um sistema educacional que reproduz as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro na sociedade e até mesmo nas relações escolares.

Portanto, em um ambiente majoritariamente feminino, o feminismo é escasso, prevalecendo a cultura patriarcal/machista, então, as

¹¹¹ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 mar. 2016.

¹¹² Dados de pesquisa de pesquisa promovida pela Agência Brasil. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/genero-e-o-maior-motivo-de-discriminacao-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 24 mar. 2016.

mulheres são diminuídas em seu trabalho e em suas características físicas e psicológicas, o que desrespeita a dignidade das mesmas todo o tempo.

Com base neste contexto, é preciso analisar o papel da escola frente às questões de gênero, pois é nesta instituição que muitas imagens e preconceitos são vividos, produzidos e legitimados. Sendo o professor um agente de transformação social, através de sua prática, tanto pode contribuir para perpetuar esta cultura ou deixar passarem despercebidas situações que ocorrem na sala de aula.

1.1 TRAJETÓRIA DA MULHER NA EDUCAÇÃO

Atualmente, segundo dados da pesquisa “Trajetória da Mulher na Educação Brasileira” (1996 a 2003),

[...] elas são maioria em quase todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades; têm um tempo médio de estudos superior ao dos homens, tornando-se cada dia mais alfabetizadas; e apresentam um desempenho escolar, em vários níveis, comparativamente melhor ao dos homens” (GODINHO et al, 2006, p. 89).

Entretanto, nem sempre esse foi o panorama da mulher na educação. A mulher na educação brasileira, foi e é marco de conquistas. No Período Colonial, sua educação era no lar, voltada especificamente para as atividades domésticas. Somente em meados do século XIX que a participação feminina iniciou uma transformação, voltando-se às disciplinas acadêmicas, entretanto, o acesso era restrito àquelas que pertenciam à elite. A educação feminina no Brasil, portanto, teve início com colégios particulares, em que a maior preocupação era, ainda, que as alunas aprendessem a se comportar na sociedade. Em relação ao ensino público da mulher:

O ingresso feminino na escola ocorreu após a fundação da Escola Normal, em 1880, na Corte do Rio de Janeiro. As professoras formadas pela Escola

Normal (geralmente filhas dos fazendeiros) passaram a lecionar instrução primária, atualmente chamado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, às crianças e aos adolescentes do sexo feminino, das camadas populares. Com relação às províncias, somente após Reforma Constitucional descentralizadora, que garantiu a gratuidade da instrução primária tanto para meninos quanto para meninas, as escolas normais abriram suas portas à população escolar feminina menos abastada. (RIBEIRO, 1993).

Segundo Aries, a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens. “Além da aprendizagem doméstica as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada”. (ARIES, 1981, p. 190)

A partir do século XVIII é que esta situação começa a tomar novos rumos. A figura da mulher se torna mais presente na sociedade, criou-se uma ideia de que educação estava ligada à civilização, assim a mulher inicia seu processo educacional, ainda que fosse objeto sexual do marido ou pertencesse ao pai, proprietário. Dessa forma, era preciso que a mulher fosse instruída a ser não apenas uma boa dona de casa, mas uma dama da sociedade.

Assim a instrução cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental, que permitia – ou deveria permitir que o Império se colocasse ao lado das ‘Nações Civilizadas’. Instruir ‘todas as classes’ era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitia romper as trevas que caracterizavam o período colonial; a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a ‘barbárie’ dos ‘Sertões’ e a ‘desordem’ das Ruas; o meio de levar a efeito o espírito da Associação ultrapassando as tendências localistas representadas pela Casa; além da oportunidade de usufruir

os benefícios do Progresso, e assim romper com as concepções mágicas a respeito do mundo e da natureza. (SCHWARTZMAN, 2000, p.12).

O projeto do Plano Nacional de Educação, de 1937, previa a existência de um ensino dito “doméstico”, reservado para as meninas entre 12 e 18 anos, equivalendo a um ensino médio feminino – que atendia tanto as mulheres de origem humilde, como as mulheres de origem social mais elevada, que pretendiam manter-se como donas de casa. Aquelas, no entanto, que desejavam uma profissão, era aceitável serem professoras, desde que preenchessem alguns requisitos presentes nas legislações:

Além da boa conduta, normalmente atestada pelo pároco, a professora deveria ter uma certa idade, solicitar autorização do pai, ou do marido se fosse casada, apresentar a certidão de óbito se viúva, e, se separada, justificar sua separação comprovando comportamento honrado. (STAMATTO, 1998).

Assim, a mulher foi pouco a pouco deixando de ser instruída tão somente para cuidar do lar, ganhando seu espaço a passos lentos, porém firmes.

As meninas continuaram sentando-se separadas dos meninos, e na prática escolar da época, a imaginação correu solta para mantê-las afastadas dos garotos. Assim, as aulas funcionavam em horários diferentes para um e outro sexo, em dias alternados, em prédios separados, mesmo sendo o mesmo curso, até em salas separadas por muros, ou construção feita com a ala masculina independente da ala feminina... Mas, elas frequentavam aulas, eram professoras cada vez em maior número. (STAMATTO, 1998).

Em suma, o tempo e as lutas feministas, que nada mais são que lutas constantes por direitos humanos, foram abrindo caminho pouco a pouco para que a mulher fosse, além de uma mera aluna de “afazeres do

lar”, tornando-se professora, a princípio, de bordado, ao longo do século XX, do que ela escolhesse. A profissão professora torna-se, ainda, um meio de libertação, posto que, ao ser considerada desde o século retratado “profissão de mulher”, evoluiu sem muitas intervenções do patriarcado, que cada vez menos dá a devida importância a esse trabalho.

1.2 A DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO “PROFESSORA”

As mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

Esse percentual pode ser explicado historicamente, como aponta a socióloga Magda de Almeida Neves, da PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Segundo ela, a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice. Esses predicados são comumente associados aos de uma mãe e, para possuí-los não é necessária qualificação profissional. Com isso, os salários do magistério podem ter sofrido impactos, se desvalorizando frente a outras profissões e fazendo com que a Educação permaneça como um “gueto feminino no mercado de trabalho”, nas palavras de Magda.¹¹³

Para a professora, algumas profissões são conhecidas como guetos femininos no mercado de trabalho. Os lugares tradicionais das mulheres são o das professoras, enfermeiras, secretárias, recepcionistas. E os

¹¹³ Trechos de entrevista com a professora Magda de Almeida Neves. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso em: 04 ago. 2016.

salários nessas profissões são baixos, porque a remuneração da mulher sempre se deu pelas “qualidades femininas” exigidas nas funções e como complementação à renda familiar.

Dessa forma, o governo e a sociedade ainda não reconheceram a importância da educação, o que mantém a desvalorização do salário dos professores. Enfim, professor é mal remunerado porque, tradicionalmente, professor é mulher. Haja vista que os maiores salários na educação estão na educação de nível superior, onde os homens ainda são maioria.

2. PRECONCEITO DE GÊNERO E A ESCOLA

Entende-se por preconceito de gênero, as atitudes sociais que discriminam as pessoas de acordo com o seu sexo. As mulheres são mais afetadas por meio de ideias, palavras e atos, determinando diferentes comportamentos sociais quando comparadas aos homens. Para Santos (2005):

A diferenciação sexo/gênero entende os sistemas de gênero enquanto mecanismos culturais elaborados para lidar com as diferenças de sexo e questões relativas à reprodução social e biológica. Sexo seria relacionado com a identidade biológica do homem e da mulher, e gênero relacionado aos aspectos socialmente construídos das diferenças biológicas e sexuais. Esta distinção tem apoio na concepção de que as diferenças biológicas e sexuais formam um substrato fixo sobre o qual são elaboradas as construções sociais de gênero. Porém, há os que entendem que as diferenças biológicas sexuais são, em alguma medida, socialmente construídas e historicamente variáveis. Na medida em que as pessoas identificam determinadas características físicas do outro e, através delas classificam os indivíduos em grupos, fica claro o desenvolvimento de um processo social.

O preconceito de gênero que afeta meninos e meninas, homens e mulheres na escola tem base em um sistema educacional que repro-

duz as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade. O ambiente escolar pode, logo, reproduzir imagens negativas e preconceituosas.

Por conseguinte, ainda é tabu discutir gênero na escola, até porque o “machismo nosso de cada dia” interfere com piadas, e até mesmo violência naquelas aulas que tentam tratar do assunto. Muitas vezes a própria escola interfere de forma negativa nessa aula, reproduzindo preconceitos e impedindo o debate:

É necessário que a formação de professoras e professores tenham um debate mais aprofundado sobre as questões de gênero e sexualidade, com disciplinas obrigatórias que tratem do tema. É fundamental também que se desconstruam as resistências para se falar da diversidade sexual e das diferenças, bem como das desigualdades persistentes e estruturais em nossa sociedade que são, sim, produtoras das violências.¹¹⁴

Por outro lado, a escola esbarra na família, na religião, o que intimida o educador e, mais uma vez, impede o debate. Por fim, a escola acaba por reafirmar valores e atitudes, além de estereótipos e preconceitos.

Em contrapartida, a escola tem preparado, nas últimas décadas, meninas/mulheres para posições mais competitivas no mercado de trabalho. Se antes a escola ensinava que as garotas deviam se casar e serem boas donas de casa, hoje, a escola ensina que as garotas devem estudar para não apanhar do marido, para criar os filhos sozinha, para ser independente. Propósitos mais nobres que os do início do século passado, é verdade, mas permeados pelo preconceito e discriminação de gênero, ainda:

Essa expansão da participação da mulher no cenário econômico, não se explica apenas por ser, a mulher,

¹¹⁴ Entrevista com a professora Viviane Melo de Mendonça professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Ufscar. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/2016/03/25/preconceito-lgbt-escola_n_9546374.html. Acesso em: 19 set. 2016.

uma renda complementar da família, vai além disso. Acontecem grandes mudanças sociais que envolvem transformações nas expectativas de vida pessoal, nas relações familiares, auto realização, independência financeira, entre outras coisas. O que ocorre no cenário mundial é uma mudança social. Algumas explicações para essa grande participação feminina no mercado se devem ao fato da emancipação da mulher, independência financeira, desemprego e necessidade de complementar a renda familiar (GOMES, SANTANA e SILVA, 2005, p. 5).

Em outras palavras, a mulher não é educada para ser e fazer o que desejar, mas para superar ou auxiliar o homem. Há então, um preconceito ao inverso, o que apenas transpõe mais uma vez a obrigação de luta para a mulher e não a obrigação de respeito ao homem.

2.1 COMO E PARA QUE A MULHER EDUCA E É EDUCADA?

Desde a Idade Média, passando pela Idade Moderna até os dias atuais, a mulher sempre foi educada para o casamento. Para Rousseau:

A educação da mulher deve ser organizada em relação ao homem: para ser agradável à sua vista, para conquistar seu respeito e amor, para educa-lo durante a sua infância, cuidar dele durante seu amadurecimento, aconselhar-lhe e consolá-lo, tornar sua vida agradável e feliz; tais são os deveres da mulher a todo momento, e é isso que lhe deve ser ensinado quando jovem. Uma mulher letrada será solteira a vida toda, enquanto houver homens sensatos sobre a Terra.¹¹⁵

Assim, a mulher foi levada a crer, por meio de sua educação, advinda tanto da família, da igreja, quanto da escola, que sua realização pes-

¹¹⁵ ROUSSEAU (1992, p. 433).

soal passava pelo casamento. Sendo ainda uma espécie de profissão mais fácil e privilegiada que, de fato, estudar ou trabalhar. Segundo Beavouir:

O casamento não é apenas uma carreira honrosa e menos cansativa do que muitas outras: só ele permite a mulher atingir a sua dignidade social integral e realizar-se sexualmente como amante e mãe. É sob esse aspecto que os que a cercam encaram seu futuro e que ela própria o encara. Admite-se unanimemente que a conquista de um marido – em certos casos, de um protetor – é para ela o mais importante dos empreendimentos. (BEAUVOIR, 1980, p.67).

Infelizmente, ainda há vestígios dessa cultura nos dias atuais, tanto que não faz muito que as meninas passaram a ser incentivadas a estudar.

De acordo com Canezin (2004), passadas as duas grandes guerras e a Revolução Francesa, muitos valores éticos, sociais e políticos sofreram alterações modificando valores individuais, a estrutura familiar, a realização pessoal e profissional. Os movimentos feministas da década de sessenta o acesso ao divórcio, moldaram também a estrutura do casamento. O homem não era mais obrigatoriamente o provedor da família, a mulher, por sua vez, deparou-se com conflitos que envolvem a maternidade, o lar e o caminho profissional: “A nova mulher pretendia ser sexualmente independente, criticava a insistência da sociedade no casamento como única opção de vida. Tendo tido maiores oportunidades de estudo e desenvolvimento fora do casamento, privilegiava as carreiras profissionais” (PRIORE, 1997, p. 432).

A partir daí é que a mulher passa a ser educada para ter direito de escolher como deseja que sua vida pessoal e profissional seja. No entanto, esse novo panorama não foi capaz de desfazer tantos preconceitos. Sendo a educação do ser humano vinculada a seus valores morais, tanto as famílias quanto as escolas educam de forma a reproduzirem seus valores. As proibições e permissões vindas dos educadores, logo, estarão ligadas

aos seus preconceitos. Assim, apesar de a mulher ser educada para ser livre, para fazer suas próprias escolhas, essas escolhas não deixam de ter o homem por ponto de partida.

Por que a mulher deve estudar hoje? As respostas vêm das meninas (estudantes da Escola Estadual Luiz Lopes de Carvalho que responderam ao questionário, de maio a julho de 2016): “*Para não depender de marido*”; “*Para não apanhar do marido*”; “*Para criar os filhos sozinha*”; “*Para ter uma boa profissão e não depender de homem*”, etc. E essas “escolhas” são ensinadas pelas mães, e mais tarde pelas professoras, afinal, é um grande incentivo aos estudos.

Consequentemente, ainda não se educa para a libertação, educa-se para uma pseudoliberdade, e pais e educadores acreditam estar no rumo certo. É preciso que as meninas/mulheres estudem e estudem em pé de igualdade com o sexo masculino, entretanto, educar para ultrapassar ou livrar-se do homem não é e nem pode ser o propósito da educação. Pois, se assim for, a educação passa a ser uma forma de vingança ou até mesmo de banimento do sexo masculino. Ao passo que coloca sobre a mulher o peso de ser melhor e não igual, de se sobrepor para ser respeitada, o que vai de encontro com os preceitos dos Direitos Humanos, que visam à igualdade, à dignidade aos seres humanos por sua condição humana e nada mais. Nesse sentido, há estudos que tratam das desigualdades reversas de gênero:

Há inclusive textos abordando o fim da hegemonia masculina, como o artigo “O fim dos homens”, de Hanna Rosin (2010, p. 3): “O homem tem sido o sexo dominante desde o alvorecer da humanidade. Mas, pela primeira vez na história humana, este tipo de dominação está mudando com velocidade chocante.” O Brasil é um exemplo de país que vem passando por diversas transformações econômicas, sociais e culturais, o que tem possibilitado uma reconfiguração das relações de gênero (ALVES; CAVENAGHI, 2012).

A escola é, apesar de seu latente despreparo, o ambiente adequado para levantar essa discussão e também para, através da educação, ajudar na construção de uma sociedade mais justa, democrática, atingindo, por fim, os objetivos de uma educação voltada aos Direitos Humanos.

3. A VOZ DAS MENINAS/MULHERES DA E.E. LUIZ LOPES DE CARVALHO DE TRÊS LAGOAS-MS

A voz das meninas/mulheres da Escola Estadual Luiz Lopes de Carvalho de Três Lagoas foi ouvida e analisada por meio de um questionário respondido, entre os meses de maio e julho de 2016, por alunas e servidoras da escola. Elas responderam e devolveram os questionários de forma, completamente, anônima.

O questionário foi dividido em três partes: 1. Ser Mulher; 2. Mulher, Família e a Sociedade; 3. Mulher e a Escola.

3.1 QUESTIONÁRIO E SEUS RESULTADOS

A educação em direitos humanos é vista como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Benevides conceitua:

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2003, p. 309-310).

Assim, a pretensão maior, voltada à educação em direitos humanos, é que, através da mesma, haja uma mudança de mentalidades para a consolidação de uma cultura em direitos humanos. Somente desta forma será possível abreviar, diminuir a distância até a cidadania, à dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, as perguntas buscavam reconhecer que “em muitos casos, os professores são os próprios responsáveis pelas situações de discriminação, quando tecem comentários sexistas ou constroem suas alunas. Além disso, os colegas homens também podem exercer um papel assediador e agressor nesses ambientes”.¹¹⁶

A primeira parte teve como objetivo observar como a mulher se sente e se torna mulher, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, escreveu Simone de Beauvoir (1980, p. 9) em seu livro *O Segundo Sexo*, evidenciando que a mulher é o outro sexo, o segundo, o menos importante social e culturalmente. Ainda assim, constatou-se que a maioria absoluta se sente mulher e se orgulha disto, mesmo, sabendo perfeitamente que são tratadas de forma desigual em comparação aos homens. Afirmaram que: “os homens têm mais direitos que a mulher”, que “a mulher sofre mais que o homem”, e que “a vida é muito mais difícil para as mulheres”, uma das participantes, provavelmente estudante, pelo vocabulário apresentado, disse: “A mulher sofre mais que o homem, isso é meio óbvio, claramente a mulher sofre mais, filhos, casa, trabalho, dinheiro, etc.”

Na segunda parte do questionário, o objetivo era compreender o quanto a família e a sociedade em geral discriminam e violentam. Uma das questões coloca: Alguém já mexeu com você na rua? De forma impressionante, todas as participantes responderam que sim. Outra questão: Algum homem já te bateu? Em resposta: “Sim, sinto muita vergonha disso até hoje”.

¹¹⁶ Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/questaoodegenero/2015/06/19/5-motivos-para-discutirquestoes-de-genero-na-escola/>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Além da mulher ser violentada, ela ainda é educada a acreditar que deve esconder e se envergonhar. Segundo Rocha (2007, p. 91-92):

As mulheres se tornam “culpadas” e seus agressores, homens íntegros, que apenas desejavam defender a honra e o bom nome da família. Assim também acontece com mulheres estupradas, sobre as quais pesa sempre a suspeita de que foram sedutoras e, portanto, responsáveis pela violência sexual masculina.

Em continuidade às questões: Algum homem já te violentou sexualmente ou tentou? A resposta provavelmente vem de uma servidora: “*A violência sexual é um dos piores monstros que já conheci, algo que me causa repúdio, diante desse horror me sinto fragilizada e desprotegida*”. Ou seja, nossas mulheres se encontram plenamente sós, e evidenciaram de forma contundente.

Na terceira parte e mais importante para este estudo é que estão as respostas mais interessantes, mas talvez as mais esperadas. Uma das questões mais enfáticas é: Algum professor (homem) já “deu em cima” de você? Resposta: “*Sim, fico assustada lembrando do que ele fazia comigo e essa questão me fez lembrar*”. Mais da metade das meninas já foram “cantadas” ou vítimas de algum tipo de assédio por parte de professores.

Louro explicita que o processo de educar é permeado pelas relações cultivadas no âmbito da escola. Não apenas no sentido de educar, mas também no de trabalho exercido. Sendo a escola uma instituição de poder em amplos sentidos,

os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Implicada nessas classificações está uma noção muito utilizada na contemporaneidade – a noção de diferença. (LOURO, 2011, p. 64).

Outra unanimidade está presente na questão: Algum professor já reclamou dizendo “que as meninas estão parecendo moleques?” Todas responderam que sim, isto é, uma forma de controle para o professor é comparar a mulher ao homem. Obviamente, isso só reforça o preconceito e não resolve o problema, gerando outros. Infelizmente, é uma prática, ainda, atual. Logo, a escola necessita urgentemente fazer uso de uma pedagogia que respeite as diferenças:

Assumir que todos os seres humanos são diferentes em recursos, mas iguais em dignidade e em direitos, evita discriminação desde que aceita e valoriza a diversidade como parte da riqueza das relações humanas. A diferença de raças, sexos, línguas, culturas ou religiões é reconhecido, aceito e valorizada positivamente para o educador, que não só reconhecê-los intelectualmente, mas demonstra na prática, ninguém vale mais do que o outro, ou do que os outros, e não menos; e que é na diversidade que as diferenças enriquecem a interação das pessoas. (MUJICA, 2002).

Diante das respostas e sua análise, conclui-se que o preconceito de gênero prevalece de forma cruel no ambiente escolar, e que tanto as alunas quanto as servidoras se sentem injustiçadas e discriminadas, muitas violentadas, ainda que em um espaço preponderantemente feminino.

Enfim, a Educação em Direitos Humanos tem um caminho árduo a ser seguido, e uma importância muito grande, no sentido, de propor o debate de gênero nas escolas. A motivação maior deste trabalho é iniciar esse espaço de discussão, e quiçá transformar as relações de gênero na escola investigada.

CONCLUSÃO

Diante de toda a pesquisa bibliográfica e de campo não há como afirmar que escola, educação e gênero, não estejam associados e não se-

jam parte essencial para a formação de seres humanos conscientes e livres de preconceitos e dignos em sua humanidade.

Então, mais do que mudanças pedagógicas, conclui-se que é preciso uma mudança cultural, isto é, uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado, com preconceitos, discriminação, com a não aceitação da diferença. Por isso, a escola, a educação em si é ponto de partida para transformar o que quer que seja.

Educar é transformar pontos de vista, fazer com que o aluno pense e repense. Para tanto, é preciso fazer uso da realidade e ao mesmo tempo fazer parte da realidade desse aluno, é preciso repensar o próprio ensinar, fazer uso de uma pedagogia que respeite as diferenças.

Para a efetiva concretização dessa forma de educar é preciso uma transformação em diversos níveis, englobando a legislação, o sistema educativo, as unidades escolares e os currículos, como também a capacitação e formação do profissional, a paridade do professorado, os livros didáticos e a interação entre professoras, professores, alunos e alunas. Surge, então, um possível caminho para uma política pública de igualdade de gênero a partir da escola. Pois, essa, sem dúvidas, é capaz de levar além de suas salas de aula uma Educação em Direitos Humanos, promovendo-a e a consolidando.

Alunas, alunos, professoras, professores e todos os profissionais da educação estão em uma zona limítrofe, de um lado, as práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são desiguais e, de outro, a possibilidade de construção de uma nova educação. Essa construção depende, de forma precípua, de nós, educadores, que temos a consciência de que uma educação excludente não pode ser vista como educação. Entretanto, sem o poder público, capacitar os profissionais em educação e sem compreender que educar está além de repassar conteúdos, não há de se falar em educação de fato.

Logo, é preciso libertar as meninas/mulheres para que as mesmas tenham o direito de serem iguais ao sexo oposto, nem superiores, nem inferiores, para serem dignas de sua humanidade. E essa libertação só será possível através da educação, esta, por sua vez, ainda tem um longo caminho em busca de sua própria libertação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **O gênero e o maior motivo de discriminação nas escolas brasileiras**. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/genero-e-o-maior-motivo-de-discriminacao-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 24 mar. 2016.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana Marta. Indicadores de Desigualdade de Gênero no Brasil. **Mediações**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 73-105, jul/dez. 2012.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. , Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: FEUSP, v. 2, p.165-177, 1998.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**. São Paulo, n. 38, p. 223- 235. 1996.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **II Programa Nacional de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**, rev. e atual. Brasileira: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <http://dhnet.org.br/pndh/prefacio/index.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CANEZIN, Claudete Carvalho. A mulher e o casamento: da submissão à emancipação. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v.4, n. 1 – 2004.

CARNEIRO, Terezinha Feres. **Família e casal**: efeitos da contemporaneidade. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

CODO, Wanderley (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 1998.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez (Org.). Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: PRIORE, Mary del (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERNANDEZ, Alicia. Aprendizagem também é uma questão de gênero. **Nova Escola**, 01 nov. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/867/alicia-fernandez-aprendizagem-tambem-e-uma-questao-de-genero>. Acesso em: 08 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GODINHO, Tatau et al. **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Brasília: INEP, 2006.

GOMES, Ferraz Almiralva; SANTANA, Piau Gusmão Weslei; SILVA, Moreira Jovino. Mulheres empreendedoras: desafios e competências. **Técnica Administrativa**, Buenos Aires, v. 4, n. 24, 2005. Disponível em: <http://www.cyta.com.ar/ta0406/v4n6a1.htm>. Acesso em: 19 set. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

LOURO, G. L.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOEHM, Camila. Pesquisa mostra que discriminação contra homossexuais está presente em escolas. **Agência Brasil**, 25 mar. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/pesquisa-mostra-que-discriminacao-contra-homossexuais-esta-presente-em>. Acesso em: 19 set. 2016.

HAMIK, Simone. Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres. **Educação UOL**, 03 mar. 2011. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso em: 04 ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUJICA, Rosa María. **El reto de educar en derechos humanos**: una experiencia de trabajo. [S.l]: [s.n], 1994.

MUJICA, Rosa María. **Aportes de una Educación en Derechos Humanos a la búsqueda de nuevos caminos para la transformación**. La Paz: IPE-DEHP, 1990.

MUJICA, Rosa María. **La metodología de la educación en derechos humanos**. San José da Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2002.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

PRIORE, Mary del. **A História das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

PRIORE, Mary del. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. SENAC, São Paulo: 2000.

RAGO, Margareth. **Os feminismos no Brasil**: dos “anos de chumbo” à era global: do cabaré ao lar: 1890-1930 a utopia da cidade disciplinar. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **A educação feminina durante o século**: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889). 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ROCHA, Martha M. Violência contra a Mulher. In: TAQUETTE, Stella R. (Org). **Violência contra a mulher adolescente/jovem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. et al. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP/REDUC, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Classe social e desigualdade de gênero no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2005.

STAMATTO, Maria Inês S. Educação comparada Brasil - Canadá: o ensino no século XIX. **Revista da FAEEBA**, Salvador, ano 7, n. 9, jan.- jun. 1998, p. 211-227.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CAPÍTULO 11

DESAFIOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO: TRANSEXUAIS E NOME SOCIAL

Wellington Oliveira de Souza dos Anjos Costa

Lívia Gaigher Bosio Campello

“Há três tarefas impossíveis: governar, educar e psicanalisar”

Sigmund Freud.

INTRODUÇÃO

Há direito à educação e fome de saber. Sabemos que é por meio dela que se expandem os horizontes e evoluem não só os educandos, mas a sociedade de modo geral. O aprendizado é o primeiro movimento humano e a partir de então todos os atos são por ele pautados. Nesse aspecto, a presente pesquisa tem por finalidade demonstrar que, ainda nos dias atuais, dentro dos estabelecimentos de ensino, vêm sendo perpetradas práticas que acarreta impedimento do acesso à educação por pessoas transexuais e desrespeito à sua identidade de gênero.

Apesar de ser um direito social, fundamental, cujo acesso deveria ser universal, na prática a população transexual apresenta o maior índice, dentro da comunidade LGBTQI+ –Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e mais, de evasão escolar, ocasionada na maioria das vezes por práticas de preconceito.

Nesse sentido, com o objetivo de minimizar a situação posta, o nome social, aquele pelo qual o transexual se identifica, vem a ser medida bastante benéfica para a identificação e maior respeito ao multiculturalismo presente nas instituições de ensino.

Este é o objetivo desta pesquisa: demonstrar, dentro do arcabouço legislativo, o direito à educação e as vantagens da adoção do nome social pela população trans com a finalidade de resolver, ao menos parcialmente, seus problemas de exclusão social e marginalização, possibilitando sua formação, em critério de igualdade e em respeito à sua dignidade, além de sua cidadania, como sujeitos de direitos humanos.

Nesse aspecto, a educação em direitos humanos, instituída por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos, vem estabelecer bases e critérios que, associados à formação de uma nova grade curricular, construída em diálogo com diversas áreas do conhecimento, possibilite a inclusão e respeito das minorias, para formá-las conscientes portadoras de direitos que lhe possibilitem a plena participação social e exercício de cidadania.

Para tanto, a pesquisa aborda inicialmente a questão conceitual da educação. Em seguida, aponta questões ligadas à transexualidade e o nome social como forma de inserção desta parcela da comunidade LGBTQI+ nos estabelecimentos de ensino. Após, os paradoxos e desafios atuais da educação em e para os direitos humanos são abordados, inclusive em termos práticos e demonstração da questão dentro da empírica, em análise transversal, para aferição dos resultados sobre o tema. O artigo é bibliográfico e documental, desenvolvido a partir do método dedutivo.

1. DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é direito fundamental social garantida a todos pela Constituição Federal para o pleno desenvolvimento e preparo ao exercício da cidadania¹¹⁷. O disposto é reflexo da Declaração Universal dos

¹¹⁷ Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

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

Direitos Humanos que também garante o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais, promovendo-se a tolerância¹¹⁸. Não é bastante lembrar que o mesmo direito veio repetido na Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino¹¹⁹.

A legislação infraconstitucional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, funda-se no princípio da liberdade e nos ideais de solidariedade humana¹²⁰. Todos os dispositivos mencionados, portanto, indicam o amplo acesso à educação para todos e sem distinções, a fim de que possam, por meio dela, desenvolver-se como pessoa e como cidadão.

O exercício da cidadania caracteriza-se na possibilidade de reivindicação e acesso a direitos, sem distinções, a exemplo da apropriação

¹¹⁸ I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

¹¹⁹ Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. 2. Para os fins da presente Convenção, a palavra “ensino” refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.

¹²⁰ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

de seus espaços e o direito à vida em sentido pleno (COVRE, 2002, p. 10-11). Logo, a educação, torna-se imprescindível e, inclusive, o ensino, enquanto promotor de condições para trabalho pensamento crítico, ensino, aprendizagem e desenvolvimento, quando ocorre de forma carente, significa, ao revés, a falta de capacitação para todos os atributos mencionados (BITTAR, 2010, p. 133).

Deste modo, é a educação a base primeira na vida de todo ser humano e, somente por meio dela, é possível galgar passos maiores e mais distantes. Sua efetivação é imprescindível na vida de cada um e quanto maior sua qualidade melhor desenvolvimento haverá. A escola é âmbito de acolhimento à prática do ensino tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, mas, para que isso ocorra, o preparo pedagógico é imprescindível, em termos de estrutura e capacitação.

Por isso, atualmente, a educação dialoga cada vez mais com diversas outras áreas do conhecimento para atingir excelência em sua implementação por meio da universalidade e capacitação à abrangência, a chamada transversalização da educação. Segundo Nascimento e Gutierrez (2013, p. 115-116), a transversalidade é o tratamento que se dá às questões e às formas de organização delas, na medida de dialogar com diversas áreas do conhecimento a fim de que se complementem.

Dita capacitação engloba a adoção de medidas para evitar, por exemplo, quaisquer práticas de preconceito no ensino que acarretem exclusão ou marginalização. Isto porque, tal como exposto, a educação é base da formação da social e a sua falta inevitavelmente acarreta problemas sociais. Não mais apegados às correntes da educação dogmática, os educadores atualmente são instruídos a formar cidadãos capacitados ao convívio e participação social, conscientes de seu papel na formação da democracia.

Assim, a educação está umbilicalmente ligada à dignidade da pessoa humana, posto que impossível imaginar vida digna desvinculada

do acesso à educação e sua implementação com qualidade. Portanto, o direito social à educação é direito de dignidade e seu exercício prepara à cidadania, ambos princípios de fundamento da Constituição Federal (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. Artigo 1º, incisos I e III).

A esse passo, fundamentada em pilares supremos de direitos humanos e calcada na Constituição Federal, a educação cada vez mais desponta como peça chave ao desenvolvimento humano e formadora de cidadãos. Hoje, inserida dentro de uma dinamicidade que dialoga com todas as áreas, passa a ser compreendida como pressuposto para a integração e garantia dos direitos humanos.

2. TRANSEXUAIS E QUESTÕES DE GÊNERO: NOME SOCIAL

Transexual é pessoa que sente persistente desconforto com o sexo que lhe foi atribuído (RAMSEY, 1998), ou seja, aquele que não associa o sexo biológico com sua identidade de gênero. Identidade de gênero, segundo lecionam Costa e Campello (2017, p. 156-157), transexualidade pode ser definida como inconformismo entre o sexo (gênero) atribuído quando do nascimento e aquele vivido pelo indivíduo ao longo de sua própria história.

Na perspectiva De Jesus (2012, p. 8-9), a transexualidade é uma questão de identidade identificada ao longo da história e do mundo inteiro. Segundo leciona a autora, o que identifica o transexual é o modo de sentir da pessoa.

Além de estar associado à individualidade, a identidade de gênero é uma construção. Não se trata de uma forma pré-definida quando do nascimento e muito menos por meio do que foi declarado no registro civil. Ao contrário disso, o gênero é definido ao longo do tempo e de acordo com a história construída por cada qual e não necessa-

riamente estará associado aos padrões conhecidos e difundidos, aqui chamados heteronormativos.

O gênero adquire vida através das roupas que cobrem o corpo, dos gestos, dos olhares, de uma estilística corporal e estética definida como apropriada. São estes sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo, que é basicamente ins-tável, flexível e plástico. Essas infundáveis repetições funcionam como citações e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza (BENTO, 2003).

Diferentemente da formação identitária, a sexualidade também se forma a partir de vivências pessoais e sociais, muitas das vezes e razão de padrões pré-definidos em matrizes heterossexuais. Segundo Mello Neto & Agnoleti (2008, p. 62):

A sexualidade é o aspecto mais conflituoso, controverso e desconhecido do ser humano. A nossa cultura lida mal com esse importante aspecto da vida e, para agravar, cria modelos estanques nos quais pretende encaixar e classificar as pessoas. Esses moldes, muitos dos quais baseados apenas no preconceito e na falta de informação, não nos permitem que sejamos exatamente aquilo que somos ou que poderíamos ser.

No caso das pessoas transexuais, muitas das vezes, a construção de sua identidade de gênero se dá aos poucos, principalmente em razão da idade e das dificuldades de afirmação quando ainda jovens. Por outro lado, no momento em que a pessoa transexual decide assumir sua identidade de gênero, em geral acaba passando situações de constrangimento no âmbito de ensino, seja em questões simples, como o modo de vestimenta ou chamada de presença, sejam em questões mais complexas como o uso do banheiro.

Por essa razão, o caso em estudo não se limita apenas à pesquisa científica, pois muito mais marcantes e significativos são os depoimentos de quem realmente sofre com o problema do gênero dentro da Instituição de Ensino. Vejamos alguns deles:

No ano passado, aos 17 anos, já havia tentado estudar, mas era tão difícil aceitar ser chamada como homem que desistiu. “Até março do ano passado eu me vestia como menino e vivia isolado. Quando me assumi, desisti de estudar”. Esse é o maior problema para quem resolveu ser transgênero, diz a presidente da Associação de Travestis de Mato Grosso do Sul, Chris Steffany. (KEMPFER, 2013)

“Eu era vista como se fosse um bicho num zoológico. As pessoas iam lá na faculdade que eu estudava, passavam por mim no corredor, chegavam no final do outro corredor e perguntavam: ‘onde é que está a transexual que estuda aqui?’. Eu me sentia como um animal. Não parecia ser normal eu estar dentro da universidade”, diz Rafaela que largou os estudos a um ano de se formar. (CAZARRÉ, 2015.)

“Eu telefonei para a diretoria [de ensino] e lá, recebi as orientações. Eles me instruíram e disseram que a escola era obrigada a reconhecer minha identidade de gênero. Repassei as informações para a escola, que aceitou. Imagina o constrangimento, ser chamada por um nome masculino quando se é uma mulher”, diz. (CAMPOS, 2016.)

Os casos concretos na forma exposta são inesgotáveis. Segundo a Articulação Nacional dos Travestis, Transexuais e Transgêneros, ANTRA (2013), transexuais lideram os índices de evasão escolar, que alcança a margem de 73%, sendo que a maior causa é o *bullying*. Em torno de 5% de pessoas transexuais sobrevivem ao sistema educacional e são a menor estatística da população LGBTQI+ nesse sentido. Deste problema decorre que cerca de 90% da população transexual acaba recorrendo à prostituição.

Malgrado a temática da identidade de gênero não se limite ao nome, no caso específico da educação, há meios de minimizar o problema de evasão com a possibilidade de utilização do nome social, este entendido como aquele por meio do qual a pessoa transexual ou travesti se identifica.

Segundo Neto e De Oliveira (2014, p. 32), o nome, mais do que um individualizador da pessoa, do ponto de vista privado, caracteriza seu direito fundamental da pessoa humana. É dizer que, além de sua função de identidade, muito além disso, é o próprio reflexo da pessoa, no qual está contida sua personalidade e sua história: o signo social dignitário. Inclusive, o Pacto São José da Costa Rica, recepcionado no ordenamento jurídico brasileiro, reafirma o direito de todos ao nome¹²¹.

Por outro lado, há casos em que as pessoas não associam seu nome à sua personalidade e, nos termos da Lei de Registros Públicos, o alteram. Todavia, a legislação não prevê casos de alteração para as pessoas transexuais que, evidentemente, não associam seu nome civil ao nome normalmente utilizado em razão de sua identidade de gênero. Logo, em diversas situações, são obrigadas a utilizar seu nome registral e, conseqüentemente, são expostas a situações de constrangimentos. É nesse aspecto que os problemas na educação de pessoas transexuais iniciam-se. Primeiro na sua identificação, depois, por exemplo, no momento da realização da chamada de presença, na prática de esportes e, principalmente, no uso do banheiro.

Considerando que a todos é garantido o direito fundamental da isonomia (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. Artigo 5º, inciso I), é de se esperar que, além da garantia de acesso universal à educação, uma vez inseridos dentro de âmbito multicultural, todos os alunos gozem da garantia do respeito à sua cultura e identidade sejam elas quais forem, além da possibilidade de vivenciá-la em âmbito de aprendizado na melhor forma.

¹²¹ Toda pessoa tem direito a um prenome e aos nomes de seus pais ou ao de um destes. A lei deve regular a forma de assegurar a todos esse direito, mediante nomes fictícios, se for necessário.

A evasão de transexuais das redes de ensino obstaculiza sua formação e fomenta a segregação desta parcela social que, desprovida de meios, acaba por buscar a prostituição. Não possuem visibilidade porque não existem, mas em razão do isolamento social ao qual são submetidas. Dentro do conceito atual de cidadania insurgente descrito por Holston (2013, p. 354), suas desigualdades tornam-se intoleráveis ao ponto de tornarem-se cidadãos insurgentes. A violação da identidade de gênero de transexuais amolda-se exatamente à problemática trazida pelo autor.

Butler (2009) esclarece que qualquer condição restritiva da autonomia do gênero do transexual ou transgênero é prática discriminatória, paternalista de poder, por meio da qual uma liberdade humana está sendo suprimida.

A esse passo, para minimizar a situação, cita-se aqui o exemplo do Estado de Mato Grosso do Sul (Decreto Estadual 13.684, 2013) e Município de Campo Grande (Lei Municipal 5.527, 2015) que publicaram leis para garantir ao transexual ou travesti o direito à carteira de identificação com o nome social adotado.

Outrossim, a Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, estabeleceu a Resolução 12/2015 que garante o direito às transexuais e travestis à utilização do nome social no âmbito das Instituições de Ensino, bem como o respeito à identidade de gênero para o uso dos banheiros e vestiários¹²².

¹²² Art. 1º - Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Art. 6º - Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Igualmente, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBTQI+ aponta, dentre suas diretrizes, a garantia aos estudantes do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero. O nome social vem então consolidar o direito à identificação da população transexual e possibilita que esta não permaneça fora das escolas. A medida contribui para o acesso educacional e diminui as possibilidades de exclusão e desemprego desta parcela social que já é marginalizada.

Uma vez mais, trata-se da efetiva aplicação do princípio da isonomia para garantir o pleno acesso e participação de todos no âmbito escolar. Santos (2003, p. 56) ensina que temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Assim, o respeito e inclusão da identidade LGBTQI+, mormente de transexuais, nos espaços acadêmicos vem consolidar o princípio da isonomia e garantir, mesmo que a passos tímidos, o respeito e consideração à diversidade.

Muito recentemente, em julgamento ao Recurso Extraordinário n. 670.422, ao qual foi dado repercussão geral, o Supremo Tribunal Federal, pelo pleno, julgou procedente o recurso para estabelecer a seguinte tese quanto à alteração dos registros civis de pessoas transexuais:

1 – O transgênero tem direito fundamental subjetivo à alteração de seu prenome e de sua classificação de gênero no registro civil, não se exigindo para tanto nada além da manifestação de vontade do indivíduo, o qual poderá exercer tal faculdade tanto pela via judicial como diretamente pela via administrativa.

2 – Essa alteração deve ser averbada à margem do assento de nascimento, vedada a inclusão do termo “transgênero”.

3 – Nas certidões do registro não constará nenhuma observação sobre a origem do ato, vedada a expedição de certidão de inteiro teor, salvo a requerimento do próprio interessado ou por determinação judicial.

4 – Efetuando-se o procedimento pela via judicial, caberá ao magistrado determinar, de ofício ou a requerimento do interessado, a expedição de mandados específicos para a alteração dos demais registros nos órgãos públicos ou privados pertinentes, os quais deverão preservar o sigilo sobre a origem dos atos. (STF, 2018)

A decisão, de caráter vinculante, finalmente possibilitou às pessoas transexuais a alteração de seu nome e gênero diretamente junto ao Cartório de Registro Civil, sem que o pedido necessite ser judicializado. A medida possibilita, desta forma, a utilização plena do nome escolhido de acordo com a identidade de gênero e, via de consequência, auxilia que pessoas trans tenham menos acanhamento para buscar sua formação educacional. Superada a polêmica em torno da utilização do nome social, não se olvida, entretanto, a necessidade de acurar o olhar em torno da evasão escolar e suas consequências na forma aqui tratada.

3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS FRENTE AOS PARADOXOS SOCIAIS

O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH 3, em diálogo com o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 7.037/09 (BRASIL, Decreto 7.037 de 2009), pretende formar nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, o respeito à diversidade e tolerância. No intuito de formar sujeitos de direito, pretende combater o preconceito, a discriminação e a violência, com a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. Inclusive com o respeito à diversidade para construir Estado Democrático, proteger o direito à vida e à dignidade.

A diretriz nº. 18 do referido Programa Nacional pretende a efetivação das diretrizes e princípios mencionados, da política nacional de educação em direitos humanos, para fortalecer a cultura de direitos. É dizer que o sistema educacional incluirá em sua didática a educação em direitos humanos para formar cidadãos conscientes de seus direitos e daqueles da coletividade, respeitando-os.

Por meio da educação em direitos humanos, inserida em todas as grades de ensino, são implementados conceitos de cultura, identidade e diversidade para garantir a inclusão na educação sem distinções. Para Krohling (2008, p. 162), em linhas simples, cultura é o modo de vida de um povo e suas diversas práticas criadas historicamente. Multiculturalismo, por seu turno, é a existência de várias culturas diferentes na mesma sociedade. Ademais, interculturalidade é o diálogo entre a cultura e o multiculturalismo. Por fim, o autor propõe a chamada hermenêutica diatópica para, dentro das incompletudes de cada cultura, complementá-las em respeito ao outro.

Esta didática está de acordo com a proposta da educação em direitos humanos pois, em cotejo às mais diversas culturas identitárias, convida-as a dialogar dentro do mesmo espaço educacional, propondo a mudança, se necessário, em respeito pleno às particularidades de cada um e de forma intercultural. Para Mujica (2002), educar em direitos humanos é:

[...] desenvolver a capacidade de olhar para nós mesmos criticamente e ter a vontade de mudar os pensamentos, sentimentos ou atitudes que podemos ter ido assimilando no nosso próprio processo de formação e que são um obstáculo não só para alcançar o nosso próprio desenvolvimento, mas são também um obstáculo para o desenvolvimento das pessoas que nos rodeiam, com o qual eles vivem ou onde eles trabalham.

Portanto, a educação em direitos humanos propõe a mudança dos educandos, bem como dos educadores, que passam a acurar seu olhar

sob o aspecto humanitário que permeia nos direitos humanos, primeiramente calcados na dignidade da pessoa humana. A partir dela, como ponto de partida, são inseridas novas práticas educacionais da formação democrática dos cidadãos.

Para Amaral, Camargo e Murta (2013, p. 45), educar com vistas a conceder eficácia aos direitos humanos é fazer com que a dignidade seja respeitada. Segundo Iecionam Silveira e Campello (2010), a dignidade está calcada em valores de liberdade, igualdade e solidariedade e é por meio dela que se fundam os demais direitos humanos.

Não apenas isso, corroborando da arguta perspectiva de Urquiza (2016, p. 58), a educação em direitos humanos promove a criação de um espaço para a construção de novas relações sociais, promovendo a inclusão com dignidade e equidade e com o respeito na convivência com o diferente. De fato, este ensinamento vem confirmar a necessidade premente de inclusão da população transexual nas redes educacionais, para garantir o início de sua participação social em respeito à sua já mencionada dignidade.

Segundo Maia (2010, p. 85), a educação é o único meio que tornará os seres humanos de fato humanos. Briltes, do Nascimento e Gutierrez (2013, p. 99), reafirmando esta assertiva, apontam ainda que a educação em direitos humanos abre caminho para a inserção de práticas de educação de reconhecimento em direitos humanos e construção da cidadania ativa.

Urquiza (2014, p. 28), ao discorrer que a diversidade é um componente humano, ensina-nos a abandonar o olhar etnocêntrico, isto é, aquele baseado somente no grupo em que uma determinada parcela social vive, analisando-o apenas sob esta perspectiva e desde já julgando o diferente de forma inferior. Nesse contexto estão inseridos os LGBTQI+, vistos sempre sob a lente comportamental heteronormativa.

A educação em direitos humanos convida justamente a modificar este olhar e ensinar, o convívio com o multiculturalismo e, principalmente, o respeito à diversidade, posto que todos são sujeitos de direitos dotados de dignidade humana.

Por esta razão, a título de exemplo, no início do ano de 2015, a Prefeitura da cidade de São Paulo, frente à preocupação da evasão escolar e marginalização da população de travestis e transexuais, instituiu Projeto Reinserção Social Transcidadania, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Empreendedorismo.

Dito projeto tem o objetivo de selecionar travestis e transexuais para, a fim de recuperar sua cidadania, incentivá-las, por meio de auxílio financeiro, a concluir seus estudos, preparar-se ao mercado de trabalho, formação profissional e, finalmente, formação cidadã. O projeto decorre das metas da cidade de São Paulo e pretende implementar uma das formas de apoio à causa LGBTQI+. Inclusive, entre as metas do Projeto Transcidadania, está a instituição do nome social e capacitação humanitária das redes públicas para a garantia deste direito.

De fato, a inserção da população travesti e transexual nas redes de ensino, capacitação para o mercado de trabalho e conscientização de sua cidadania são, categoricamente, reflexos direto do Programa de Educação em Direitos Humanos. A implementação efetiva do nome social como auxílio na garantia dos direitos sociais mencionados demonstra-se estratégia justa e humanitária.

Dentro do paradoxo social existente entre o acesso à educação e a exclusão da população transexual, faz-se necessário, portanto, despontar a prática educacional em e para os direitos humanos, formando novas mentalidades cidadãs, uma vez que o intuito primeiro desta nova forma de educação é justamente a consideração dos direitos humanos em critério de igualdade e com vistas à formação da cidadania.

CONCLUSÃO

A população transexual não pretende ser lembrada apenas quando morre ou serve de estatística para a evasão educacional. A presente pesquisa revela que há um grande problema a ser solucionado por meio da utilização de técnicas de educação em direitos humanos.

O direito social à educação possui base internacional e está consolidado na Constituição Federal como garantia fundamental a todos, sem exceções. A pesquisa na temática aqui abordada ainda é tímida e necessita de maior amplitude, inclusive por meio do trabalho de campo que, de forma mais setorizada no país, possibilite apontar as causas e consequências da evasão escolar de transexuais. Tal como exposto neste texto, o caso não é social e necessita ser analisado por meio de abordagem direta que caminhe juntamente com o estudo teórico aprofundado na temática.

A garantia da utilização do nome social constitui um grande passo na implementação dos direitos humanos na educação. É dizer que realmente a educação em e para os direitos humanos se concretiza, pois possibilita uma minoria social participar do processo de formação da cidadania, assim como mencionado no Projeto implementado na cidade de São Paulo.

Abandonar conceitos antigos em busca de uma nova forma de educar em cotejo com a frequente aplicação dos princípios da igualdade e dignidade humana é um dos principais intuitos do Programa Nacional de Direitos Humanos, sendo que a sociedade necessita da inclusão e formação de cidadãos participativos e críticos para sua evolução.

Não se olvida, por evidente, que todas as instituições de ensino devem ser capacitadas para a instituição do nome social, sua implementação e respeito. Mesmo após o julgamento pelo Supremo Tribunal Federal, ainda é fundamental que as redes de ensino saibam garantir o direito de amplo acesso à educação por todos, sem perpetuar práticas de

preconceito por falta de informação. O desafio é grande e os papéis são bastante difundidos entre educadores e educandos, mas é inegável que cada qual tem participação fundamental na luta pela melhoria da educação e do país de forma ampla e plural. A política pública inclusiva agrega e lapida o conceito de democracia tal como realmente deve ser.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Martins; DE CAMARGO, Caroline Leite; MURTA, Eduardo Freitas. Educação em Direitos Humanos – Princípios Fundamentais. In: GUTIERREZ, J. P; URQUIZA, A, H, A. (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania** – Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. Campo Grande: UFMS. 2013.

BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. **Labrys**: Estudos Feministas, [S.l.], n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <http://www.tanianavarroschain.com.br/labrys/labrys4/textos/berenice2mf.htm>. Acesso em 29 abr. 2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 25 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 678 de 06 de novembro de 1992. **Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 nov. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Lei 7.037 de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05 set. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos – SDH. Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015. **Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização**. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos . **Plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf. Acesso em: 07 set. 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Julgamento da Repercussão Geral no Recurso Extraordinário n. 670422**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=386930>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRILTES, Aurélio Tomaz Silva; DO NASCIMENTO, José; GUTIERREZ, João Paulo. Panorama Nacional da Educação em Direitos Humanos. In: GUTIERREZ, J. P; URQUIZA, A, H, A. (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania** – Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

BUTLER, Judith; Rios, André (tradução); Arán, Márcia (revisão). Desdiagnosticando o gênero. **Physis**: Revista de Saude Publica, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, p.95-126, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000100006. Acesso em: 10 jun. 2016.

CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da. Dignidade, Cidadania e Direitos Humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19., 2010, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3914.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

CAMPO GRANDE. Lei Municipal nº. 5.527 de 10 de março de 2015. **Assegura às pessoas travestis e transexuais o direito à identificação pelo nome social em documentos de prestações de serviços quando atendidas nos órgãos da administração pública direta e indireta e dá outras providências.** Diário Oficial de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 10 mar. 2015. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CAMPOS, Amanda. Escola não me constrange mais, diz transexual após adotar nome social. **G1**, 19 jul. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/07/escola-nao-me-constrange-mais-diz-transexual-apos-adotar-nome-social.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

CAZARRÉ, Marieta. Preconceito Afasta Transexuais do Ambiente Escolar e do Mercado de Trabalho. **Agência Brasil**, 13 nov. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/preconceito-afasta-transexuais-do-ambiente-escolar-e-do-mercado-de>. Acesso em: 08 set. 2016

COSTA, W. O. de S. dos A.; CAMPELLO, L. G. B. Cultura e multiculturalismo: identidade LGBT, transexuais e questões de gênero. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 1, n. 46, p. 146-163, 2017. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2003/1284>. Acesso em: 17 ago. 2017.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania** (Coleção Primeiros Passos). 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da Modernidade no Brasil. São Paulo: Schwarcz S/A, 2013.

KEMPFER, Ângela. Aos 17 anos ele virou ela e agora luta pelo direito de usar o banheiro feminino. **Campo Grande News**, 19 fev. 2013. Disponível em <http://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/aos-17-anos-ele-viceu-ela-e-agora-luta-pelo-direito-de-usar-o-banheiro-feminino>. Acesso em 24 de junho de 2015.

KROHLING, Aloísio. Os direitos humanos na perspectiva da antropologia cultural. In **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, n. 3, p. 155-182, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5106098/os-direitos-humanos-na-perspectiva-da-antropologia-cultural---aloisio-krohling>. Acesso em: 20 mai. 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos – Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília: o autor, 2012. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULAR%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 10 set. 2016.

MAIA, Luciano Martins. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 85-101

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual nº. 13.684 de 12 de julho de 2013. **Assegura às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social em documentos de prestação de serviço quando atendidas nos órgãos da Administração Pública direta e indireta, e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, MS, 12 jul. 2013. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MUJICA, Rosa Maria. **A metodologia de educação em direitos humanos**. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San Jose, Costa Rica. 2002. Disponível em: http://virtual.ufms.br/file.php/1935/Disciplina_6_Educacao_em_Direitos_Humanos_e_o_Plano_Nacional_de_E.D.H./A_METODOLOGIA_DE_EDUCACAO_EM_DIREITOS_HUMANOS_TRADUZIDO.pdf. Acesso em: 07 set. 2016.

NASCIMENTO, José do; GUTIERREZ, João Paulo. Transversalidade dos Direitos Humanos. In: GUTIERREZ, J. P; URQUIZA, A, H, A. (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania** – Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Editora UFMS. 2013.

NETO, José Baptista Mello; AGNOLETI, Micheli B. Dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008

NETO, Mário de Carvalho Camargo; OLIVEIRA, Marcelo Salaroli de. **Registro civil das pessoas naturais I**: parte geral e registro de nascimento. São Paulo: Saraiva, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>Acesso em: 07 set. 2016.

RAMSEY, Gerald. **Transesexuais:** perguntas e respostas. São Paulo: Summus, 1998.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Projeto Reinserção Social Transcidadania. **Tem como proposta fortalecer as atividades de colocação profissional, reintegração social e resgate da cidadania para a população LGBTT em situação de vulnerabilidade, atendidas pela Coordenadoria da Diversidade Sexual (CADS).** Coordenadoria da Diversidade Sexual do Município de São Paulo. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/cursos/operacao_trabalho/index.php?p=170430. Acesso em: 26 dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. In: **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Convenção relativa à luta contra discriminação no campo do ensino.** Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; LIMA, Getúlio Raimundo. **Fundamentos pedagógicos da educação em direitos humanos.** Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em Direitos Humanos: Módulo VII. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; LIMA, Getúlio Raimundo.. Direitos Humanos e Cidadania – A Educação em Direitos Humanos e a Diversidade. In: URQUIZA, A. H. A. (Org.). **Formadores de Educadores em Direitos Humanos. Campo Grande:** UFMS, 2014.

CAPÍTULO 12

MECANISMOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ADEQUADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PREVENÇÃO, DA PUNIÇÃO E DA ERRADICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER: DAS CAMPANHAS/DOS PROGRAMAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E DA CRIAÇÃO DA CASA DA MULHER BRASILEIRA

Natália Adrião Freitas da Silva Previtera

Ana Paula Martins Amaral

“Há três tarefas impossíveis: governar, educar e psicanalisar”

Sigmund Freuds.

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico busca analisar os mecanismos de Educação em Direitos Humanos adequados para a implementação da prevenção, punição e erradicação da violência doméstica contra a mulher através das campanhas e programas de conscientização e da criação da Casa da Mulher Brasileira”.

A proposta do presente trabalho consiste em realizar a análise dos mecanismos de Educação Direitos Humanos que possam ser utilizados para percorrer o caminho da conscientização dos indivíduos para o efetivo exercício dos direitos e dos deveres que lhes são inerentes como detentores do *status* de seres humanos, especialmente no que concerne a prevenção, a punição e a erradicação da violência doméstica contra a mulher.

Assim, mediante a utilização dos métodos dedutivo e dialético, acrescidos de revisão bibliográfica de documentos confeccionados junto a campanhas e a programas que possuem o norte de implementar mencionada conscientização continuada, tais como a Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha” e o Programa “Mulher, viver sem violência”, serão levantados conceitos, práticas e resultados que têm contribuído para a efetiva Educação em Direitos Humanos nessa seara em especial, fazendo com que seja proporcionado ao indivíduo seu pleno desenvolvimento, seu preparo para a cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho.

A escolha se deu em razão da constatação de um alto grau de índices de violência contra a mulher na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, o que fez com que fosse inaugurada, em 03 de fevereiro de 2015, a Casa da Mulher Brasileira, em que toda uma estrutura de atendimento foi implementada para garantir a humanização e a integração da assistência às mulheres vítimas de violência doméstica.

Por fim, o presente capítulo será desenvolvido mediante uma preliminar análise da necessidade de reconhecimento da Educação de Direitos Humanos e dos caminhos a serem perseguidos para a implementação da prevenção, da punição e da erradicação da violência doméstica contra a mulher, elegendo duas das principais ações sociais que tratam desse combate à violência doméstica, quer sejam a Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha” e o Programa “Mulher, viver sem violência”, este possuindo como uma de suas estratégias a criação da Casa da Mulher Brasileira, sendo trazido, ao final, os resultados, de efeitos preventivos e de efeitos repressivos, desses mecanismos de Educação em Direitos Humanos.

1. DA NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A efetiva conscientização acerca dos direitos e dos deveres inerentes a cada indivíduo é questão constante em meio à sociedade. Como solução foi criada a Educação em Direitos Humanos, a qual possui a proposta de criar um liame entre a possibilidade de ciência da proteção que os Direitos Humanos e o exercício consciente desses direitos.

A Educação em Direitos Humanos está em sua fase inicial, em que é buscado proporcionar ao indivíduo a proteção dos direitos humanos fundamentais, bem como o exercício consciente dos direitos/deveres.

Nesse sentido, têm sido implementadas campanhas e programas sociais que possuem o objetivo principal de criar no indivíduo a necessidade pela aquisição de conhecimento, bem como do exercício efetivo de seus direitos/deveres, com a prática da Educação em Direitos Humanos, que nada mais é senão o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, pois não há democracia sem direitos humanos, como também não é possível existir direitos humanos sem o exercício da democracia¹²³.

A conscientização sobre a importância do respeito da Educação em e para os Direitos Humanos no que se relaciona a proteção da mulher faz parte de um processo sistemático. Nesse sentido, a influência mundial pode ser vislumbrada por intermédio da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Doméstica contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará, de 1994), da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (Decreto nº 89.460/1984), da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica – Decreto nº 678/1992), entre outros.

¹²³ CUNHA (2013, p. 105).

2. DOS MECANISMOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ADEQUADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PREVENÇÃO, DA PUNIÇÃO E DA ERRADICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER: DAS CAMPANHAS/DOS PROGRAMAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E DA CRIAÇÃO DA CASA DA MULHER BRASILEIRA

No tópico anterior foi possível vislumbrar acerca do grande divisor de águas que a seara da Educação em Direitos Humanos pode proporcionar ao indivíduo, quer seja a possibilidade de conscientização e o efetivo exercício dos direitos e dos deveres inerentes aos Direitos Humanos Fundamentais.

Apesar do reconhecimento da importância da Educação e Direitos Humanos uma questão fundamental se abre: quais caminhos devem o cidadão, a sociedade e o Estado perseguir para concretizar o pleno conhecimento dos direitos, dos deveres e dos valores que os informam e, especialmente, da contrapartida destes, ou seja, seus deveres?¹²⁴

Faça-se mais preciso: quais mecanismos da Educação em Direitos Humanos são adequados para a implementação da conscientização e da efetividade do exercício dos direitos/deveres, no caso específico do presente artigo científico, no que concerne a prevenção, a punição e a erradicação da violência doméstica contra a mulher?

Em conformidade ao art. 205, da CF/88 é expresso o dever do Estado e da família de garantir o direito à educação a todos, com a finalidade de que haja o desenvolvimento da educação na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais¹²⁵.

¹²⁴ FERRA (2013, p. 42)..

¹²⁵ ROSSATO (2014, p. 1140).

Assim, cabem ao Estado efetivação dos direitos sociais, bem como à família proporcionar ao indivíduo, cidadão de direitos e de deveres, seu pleno desenvolvimento como pessoa humana, o devido exercício da cidadania, além da qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, evidencia-se que a primeira conscientização acerca dos Direitos Humanos Fundamentais, no que diz respeito ao feito educativo, se dá no seio da convivência familiar. É na família que o indivíduo adquire sua primeira percepção do mundo, onde primeiramente é lhe colocado o que é certo e o que é errado, o que deve ser feito e o que não deve ser feito, o que deve ser respeitado e o que não deve ser respeitado, e assim por diante, sendo nesse ponto principalmente ensinado e aprendido por intermédio do exemplo.

A desestruturação familiar e a visualização constante de violência doméstica no seio familiar, pode trazer influência decisiva no comportamento das crianças, senão vejamos a especialista citada acima:

A violência doméstica também é um fator que pode exercer uma influência decisiva no comportamento. Crianças que assistem a cenas de violência em casa, ou que são vítimas da violência dos pais, podem aprender que essa é uma forma aceitável, “normal”, de lidar com a raiva e com a frustração (FARIAS, 2005).

Ao lado da família como educadora, acrescenta-se o estado, que pode refletir-se por intermédio da sociedade/comunidade, como também pelo órgão público que é.

Sob essa temática, pode-se constatar o papel educador do estado mediante o implemento de ações sociais que impulsionem a conscientização de direitos e de deveres inerentes aos direitos humanos mediante a utilização de campanhas e de programas sociais, que visem a extensão do alcance, da abrangência e do efetivo exercício desses direitos/deveres.

Nesse sentido, no que toca ao presente artigo científico, foram criadas diversas campanhas continuadas de conscientização com o intuito de que seja implementada a prevenção, a punição e a erradicação da violência doméstica contra a mulher, tais como “Violência Contra as Mulheres: Eu ligo”, “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha”, “Fale sem Medo”, “Mulher, Viver sem Violência”, “Lá em casa quem manda é o respeito”, “Quem ama, abraça”, “Campanha Nacional do CNJ”, “Ligue 180”, “Maltrato Zero”, “Homens unidos pelo fim da violência” e “Mulheres donas da própria vida”¹²⁶.

2.1. DAS CAMPANHAS/DOS PROGRAMAS DE CONSCIENTIZAÇÃO

Nesse desiderato, para que de forma sucinta seja alcançado o que se propõe, foram eleitas duas das campanhas de conscientização acima citadas, em razão das estatísticas por elas já levantadas, bem como pela influência que possuem na seara apontada para debate, quer sejam a Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha” e o Programa “Mulher, Viver sem Violência”.

2.1.1. DA CAMPANHA “COMPROMISSO E ATITUDE PELA LEI MARIA DA PENHA”

A campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha” consiste em uma ação social implementada com o intuito de unir e de fortalecer os esforços nos âmbitos municipal, estadual e federal para que seja dada celeridade aos julgamentos que digam respeito a casos de violência doméstica contra a mulher, garantindo a correta aplicação da Lei Maria da Penha, quer seja a Lei nº 13.340, de 7 de agosto de 2006.

¹²⁶ BRASIL. Campanhas de conscientização. Disponível em: http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/copy_of_campanhas/. Acesso em: 06 ago. 2016.

Assim, é realizada uma ação social continuada que visa priorizar o julgamento dos casos de violência doméstica contra a mulher, em razão de envolver situações que perpassam desde a violência emocional ou psicológica, a violência física, a violência sexual, a violência patrimonial, até a violência moral, envolvendo, muitas das vezes, questões de guarda de filhos.

Os principais objetivos dessa campanha seria envolver todos os operadores de direito no enfrentamento à impunidade, bem como no esforço de responsabilização de agressores e assassinos de mulheres no país, contribuir para uma percepção mais favorável da sociedade em relação ao Estado representado pelas instituições que compõem o sistema de justiça e o poder executivo em relação à efetiva aplicação da Lei Maria da Penha, bem com mobilizar, engajar e aproximar toda a sociedade no enfrentamento à impunidade e à violência contra a mulher, os quais são exercidos, em sua grande parte, por intermédio de “multirões” do Poder Judiciário¹²⁷.

Dessa forma, mostrou-se, em breve explanação, no que consiste a Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha”, bem como seus principais objetivos, os quais servem de esteio para a prevenção, a punição e a erradicação da violência doméstica contra a mulher.

2.1.2. DO PROGRAMA “MULHER, VIVER SEM VIOLÊNCIA”: DA CRIAÇÃO DA CASA DA MULHER BRASILEIRA

O Programa “Mulher, Viver sem Violência” foi resultado de uma reformulação de estratégias adotadas, com o objetivo de integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência, mediante a articulação dos atendimentos especializados no

¹²⁷ BRASIL. Campanha Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/category/sobre-a-campanha/cobertura-sobre-a-campanha/>. Acesso em: 06 ago. 2016.

âmbito da saúde, da justiça, da segurança pública, da rede sócio-assistencial e da promoção da autonomia financeira¹²⁸.

Mencionado programa procura solucionar a questão da norma de aplicabilidade mediata, de eficácia limitada, do art.205, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, acrescida da previsão constante no art.8º, da Lei nº 11.340/2006, a qual trata a respeito da implementação de políticas públicas no que se refere à violência doméstica contra a mulher.

Diz-se reformulação de estratégias em razão de anteriormente já ter sido elaborada uma série de estratégias, mas que não serviram, somente elas, para solucionar a celeuma de violência doméstica existente, pois grande se mostraram os desafios, tais como a consecução das ações previstas; a persistência das barreiras culturais; a dificuldade de implementação de políticas públicas que atendam às diversidades existentes entre as mulheres; o entendimento, por parte dos gestores, da violência contra as mulheres, em especial a violência doméstica; bem como a dificuldade de integração entre os serviços da rede de atendimento à mulher em situação de violência¹²⁹.

Três políticas públicas a serem consideradas, nesse aspecto, são o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.

Assim, como proposta de reestruturação da política pública a ser aplicada aos casos de violência doméstica contra a mulher, para tratar

¹²⁸ BRASIL. Programa Mulher, Viver sem Violência. Diretrizes Gerais e Protocolos de Atendimento. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/diretrizes-gerais-e-protocolo-de-atendimento-cmb.pdf//>. Acesso em: 06 ago. 2016.

¹²⁹ *Id. Ibidem.*

das diversidades existentes de violência, foram criadas seis estratégias de ação, tais como a criação da Casa da Mulher Brasileira; a ampliação da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180; a criação dos Centros de Atendimento às Mulheres nas Fronteiras Secas; a Organização e Humanização do Atendimento às vítimas de violência sexual; a Implementação das Unidades Móveis de Atendimento às Mulheres do Campo e da Floresta (rodoviárias e fluviais); bem como a Realização de Campanhas Continuadas de Conscientização.

Mencionadas estratégias de ação vieram para sedimentar a proteção necessária ao tema violência doméstica contra a mulher, pois tendo elas sido lançadas em março de 2013, a prática tem-se feito presente.

Diz-se isso porque no dia 03 de fevereiro de 2015 foi feita a inauguração da Casa da Mulher Brasileira, em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, em razão deste ter sido considerado como sendo o detentor do maior índice de violência contra a mulher no Brasil¹³⁰.

Mencionado espaço de atendimento consiste em um espaço que busca prestar assistência integral e humanizada às mulheres em situação de violência doméstica, em que é facilitado seu acesso aos serviços especializados, bem como garantida condições para o enfrentamento da violência, mediante o incentivo de aquisição de autonomia econômica das vitimizadas.

Ademais, a Casa da Mulher Brasileira busca proporcionar à mulher objeto de atendimento um ambiente acolhedor e humano, em que seja possível disponibilizar um espaço privado de escuta qualificada, de modo que os atendentes estejam devidamente preparados para proporcionar esse tratamento especial.

¹³⁰ BRASIL. Casa da Mulher Brasileira é inaugurada em Campo Grande/MS. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/noticias/casa-da-mulher-brasileira-e-inaugurada-em-campo-grande-ms/>. Acesso em: 06 ago. 2016.

Outrossim, mediante às campanhas continuadas de conscientização, é procurado ofertar informações prévias acerca dos diferentes e possíveis atendimentos proporcionados pelo espaço, inclusive colocando à disposição da mulher atendida todo o respaldo de profissionais como assistente social, psicóloga, defensora pública, delegada especializada, além da disponibilidade de um Juizado Especializado em Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres, sendo também colocado à disposição serviço de promoção de autonomia econômica, espaço de brinquedoteca para as crianças, além de um alojamento de passagem e uma central de transportes¹³¹:



Conforme mencionado, é toda uma estrutura voltada para o atendimento exemplar não apenas da mulher vítima de violência doméstica, mas também de seus filhos.

Assim, procura-se evitar a permanência de um ciclo de violência, em que há uma fase de tensão, em que as raivas, insultos e ameaças são acumuladas, seguida da fase da agressão, em que há o descontrole e uma violenta explosão de toda tensão acumulada, findando com a fase de fazer as pazes ou da lua-de-mel, em que normalmente o homem pede perdão e promete mudança de comportamento ou simplesmente finge que nada aconteceu, ficando mais calmo e carinhoso, o que faz com que a mulher acredite que o cenário nunca mais irá ser repetido. No entanto, em regra, a violência permanece, tornando-se cada novo episódio mais grave, bem como o intervalo entre as agressões menores¹³².

¹³¹ BRASIL. Casa da Mulher Brasileira. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/as-suntos/violencia/cmb/casa-da-mulher-brasileira/>. Acesso em: 06 ago. 2016.

¹³² BRASIL. Viver sem violência é direito de toda mulher. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livreto-maria-da-penha-2-web-1.pdf/>. Acesso em: 06 ago. 2016.

No entanto, o que se tem procurado conscientizar por intermédio das ações sociais propostas por intermédio de campanhas e de programas é o fato de que a violência doméstica não se perfaz somente nas vias de fato de lesão, mas também na violência emocional ou psicológica, entendida como sendo o xingamento, a humilhação, a ameaça, a intimidação, o amedrontamento, a crítica continuada, a desvalorização dos atos ou mesmo a desconsideração da opinião ou da decisão da mulher, o deboche em público, a redução da autoestima da mulher, a repressão quanto à liberdade da ação, de crença, dentre tantos outros exemplos.

A violência doméstica contra a mulher também pode se manifestar pela violência sexual, em que a mulher é forçada a manter relações sexuais quando não quer ou quando estiver dormindo ou doente, obrigar a mulher a fazer sexo com outras pessoas, como também impedir que ela se previna da gravidez.

Pode-se apontar, ainda, a violência patrimonial, que consiste no fato do marido controlar, reter ou tirar o dinheiro da mulher, ou mesmo causar danos de propósito nos objetos que ela gosta, destruir instrumentos de trabalho, documentos pessoais, além da violência moral, como no fato de fazer comentários ofensivos na frente de estranhos e/ou conhecidos e acusar publicamente a mulher de cometer crimes.

O interessante é que a aquisição de conhecimento, em geral, por intermédio da educação, e no que toca aqui, na Educação em Direitos Humanos, é uma constante, em que mesmo os detentores de ensino superior, bem como os especialistas, os mestres e doutores adquirem novos conhecimentos a cada dia, procurando viabilizar àqueles que pouco ou nada sabem acerca de seus direitos e deveres quanto aos seres humanos dotados de dignidade que são.

Dessa forma, asseverou-se, em especial, a Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha” e o Programa “Mulher, Viver

sem Violência”, sendo demonstrado no que consistem e quais são seus primordiais objetivos.

2.2. DOS RESULTADOS VISUALIZADOS MEDIANTE A APLICABILIDADE DOS MECANISMOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DAS CAMPANHAS/DOS PROGRAMAS DE CONSCIENTIZAÇÃO COM FINS DE PREVENÇÃO, DE PUNIÇÃO E DE ERRADICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

Após a análise da Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha” e do Programa “Mulher, Viver sem Violência”, passar-se-á a análise dos resultados visualizados com a implementação de mencionados mecanismos de Educação em Direitos Humanos, no que concerne à prevenção, à punição e à erradicação da violência doméstica contra a mulher, especialmente no espaço geográfico de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul.

2.2.1. DO EFEITO PREVENTIVO: DAS MEDIDAS PROTETIVAS UTILIZADAS PARA A DIMINUIÇÃO E/OU NÃO OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

O ato de prevenir consiste na antecipação das consequências de uma determinada ação a ser praticada, antes que uma circunstância agravante ocorra, como no caso prático de uma vacina que é aplicada para evitar que determinada pessoa adquira uma doença, com o intuito de prevenir o seu resultado, corrigindo-o e redirecionando-o por segurança¹³³.

¹³³ Dicionário Informal. Prevenção. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/preven%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 02 set. 2016.

No que concerne aos casos relacionados à conscientização preventiva acerca da existência de direitos/deveres de direitos humanos fundamentais relativos ao combate da violência doméstica contra a mulher, pode-se apontar a aplicabilidade de medidas protetivas de urgência que servem para coibir que uma eventual agressão, já ocorrida em grau leve, por exemplo, uma discussão, desemboque em uma agressão física.

Dados estatísticos levantados na 1ª Vara e na 2ª Vara de Violência Doméstica e Familiar na comarca de Campo Grande, no estado de Mato Grosso Sul, relativos ao ano de 2014, constataram que foram distribuídos 6.362 (seis mil trezentos e sessenta e dois) processos, dos quais 2.996 (dois mil novecentos e noventa e seis) denúncias foram recebidas, o que representa um aumento de 13,22% (treze vírgula vinte e dois por cento) em relação ao ano de 2013¹³⁴.

Desses mencionados processos, foram conferidas, em sede de medida protetiva de urgência, 2.912 (dois mil novecentos e doze) decisões, refletindo um aumento, se comparado ao ano de 2013, de 17,23% (dezesseis vírgula vinte e três por cento).

Inclusive, nesse ponto de concessão de medidas protetivas, tem sido seguido o posicionamento adotado no Recurso Especial nº 1.419.421/GO, em que foi decidido que a medida protetiva deve ser concedida de forma autônoma, para o fim de cessação ou de acautelamento de violência doméstica contra a mulher, independentemente da existência, presente ou potencial, de processo-crime ou ação principal contra o suposto agressor.

Pode-se exemplificar como medidas protetivas a de afastar o agressor, assegurar que o direito à relação parental não se sobreponha ao resguardo da integridade da mulher, preservar a segurança

¹³⁴ BRASIL. Medidas Protetivas de urgência aumentam 17% em Campo Grande. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download/8anuariofbsp.pdf/>. Acesso em: 02 set. 2016.

da mulher e de seus filhos, bem como suspender o direito de posse ou uso de arma de fogo¹³⁵.

Mencionados dados estatísticos servem para demonstrar uma efetividade em busca dos direitos/deveres precedida de uma preliminar conscientização, fruto de campanhas e de programas que servem para disseminar os conhecimentos advindos da Educação em Direitos Humanos.

Prova disso, ainda, pode ser visualizada por intermédio da declaração exarada pela Delegada Rosely Molina, titular da Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), quando afirma acerca do tratamento humanitário exarado às vítimas, refletindo na sensação de segurança em denunciar a violência:

Acredito que aqui no Mato Grosso do Sul as denúncias são altas pelo fato da gente dar um tratamento humanizado para as vítimas, por termos uma delegacia especializada, onde se divulga constantemente o trabalho que é realizado e a maneira com que a vítima é acolhida, onde a gente tem um índice de prisões muito grande, por mostrarmos esse homem preso. Eu acho que tudo isso encoraja a mulher, tudo isso faz com que ela tenha vontade de buscar ajuda, que ela não se sinta intimidada ou constrangida¹³⁶.

No entanto, ainda não se conseguiu alcançar o patamar de evitar, por completo, a ocorrência de violência doméstica contra a mulher de forma preventiva, conseguindo-se, apenas, diminuir, em alguns casos, graus mais graves das várias facetas apontadas da violência.

¹³⁵ GALVÃO, Patrícia. (2015, setembro). Aspectos Preventivos da Lei Maria da Penha apontam caminhos para coibir a violência. Informativo da Campanha Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2015/09/informativo_edicao_10_baixa.pdf/. Acesso em: 02 set. 2016.

¹³⁶ AMARAL; MOLINER, 2014.

Dessa forma, o grande objetivo com a implementação das campanhas e dos programas de conscientização continuados em Educação em Direitos Humanos, no que diz respeito nesse artigo, à prevenção, à punição e à erradicação da violência doméstica contra a mulher, é o de se fazer eficaz o exercício dos direitos/deveres protetivos.

2.2.2. DO EFEITO REPRESSIVO: DA TENTATIVA DE EVITAR O MAL MAIOR, O FEMINICÍDIO

Os dados estatísticos não têm sido encorajadores no que diz respeito à efetividade de evitar o mal maior, quer seja o feminicídio. Segundo o Relatório Final, de julho de 2013, da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre a Violência contra a Mulher¹³⁷, foi definido o feminicídio como sendo a última instância de controle da mulher pelo homem, em que há o controle da vida e da morte, sendo demonstrada uma afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, submetendo a mulher à tortura ou a tratamento cruel ou degradante.

Pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹³⁸, no ano de 2013, relata que ocorreram 237 (duzentos e trinta e sete) mortes de mulheres exclusivamente em razão do gênero feminino, constando o estado de Mato Grosso do Sul no 15º (décimo quinto) lugar entre os estados com maior taxa de feminicídios, por 100.000 (cem mil) habitantes.

¹³⁷ GBRASIL. Senado Federal. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher. Relatório Final Julho/2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/relatorio-final-da-comissao-parlamentar-mista-de-inquerito-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 02 set. 2016.

¹³⁸ GARCIA, Leila Posenato. Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf/. Acesso em: 02 set. 2016.

A linha que separa a proteção à mulher e o feminicídio é muito tênue. Nesse sentido, elucida a Defensora Pública Grazielle Carra Dias Ocáriz¹³⁹, *ipsi litteris*:

É muito tênue a linha que separa a proteção da mulher de um feminicídio. Então, a avaliação de riscos deve ser sempre muito completa, analisando, por exemplo, se há antecedentes ou não. É também necessário dar a mesma atenção e importância a todos os crimes. E se a mulher precisar e nos solicitar a medida protetiva, temos que fazer o pedido imediatamente.

Seguindo nesse aspecto repressivo, foi editada a Lei nº 13.104/15, a qual trouxe em seu bojo a tipificação do feminicídio, acoplando no art.121, do Código Penal, o inciso VI e o §2ºA, I, os quais asseveram acerca de homicídio cometido contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, sendo considerado como tal o proveniente de violência doméstica e familiar.

No entanto, apesar dos projetos mostrarem o caminhar no sentido de prevenção, ao invés de repressão, as palavras da Secretária Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, Aparecida Gonçalves, afirma que muitas mulheres possuidoras de Boletim de Ocorrência e de Medida Protetiva, são vítimas de feminicídio:

Os dados e a própria imprensa têm mostrado que as mulheres estão morrendo com o boletim de ocorrência e com a medida protetiva em mãos – ou seja, estão morrendo sob instrumentos que deveriam garantir sua proteção. Isso faz com que tenhamos que repensar qual deve ser a nossa estratégia de intervenção. Esse é o grande desafio que está colocado: quais são as medidas que o Estado tem que tomar para garantir a proteção a essas mulheres?¹⁴⁰

¹³⁹ GALVÃO, Patrícia. *Op. cit.*

¹⁴⁰ BRASIL. “Os dados têm mostrado que as mulheres estão morrendo com medida protetiva nas mãos”, alerta secretária da SPM. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/os-dados-tem-mostrado-que-as-mulheres-estao-morrendo-com-a-medida-protetiva-nas-maos-alerta-secretaria-da-spm//>. Acesso em: 02 set. 2016.

Por outro lado, revelador se mostra outro dado, quer seja o da conscientização acerca do que prevê a Lei Maria da Penha (Lei nº 13.140/2006), demonstrando que a Educação em Direitos Humanos tem sido implementada, na porcentagem de 98% (noventa e oito por cento) da população já ter ouvido falar ou conhecer a respeito dessa seara¹⁴¹.

Dessa forma, buscou-se trazer os mecanismos de Educação em Direitos Humanos aplicáveis à prevenção, à punição e à erradicação da violência doméstica contra a mulher, como as campanhas e os programas de conscientização acerca dos direitos e dos deveres a serem efetivados, bem como os resultados já vivenciados cotidianamente por essas medidas implementadas mediante ações sociais continuadas, as quais ainda não chegaram ao patamar desejado, mas que caminham, dia após dia, rumo à diminuição e/ou à erradicação completa da violência contra a mulher, por esta ser considerada inaceitável em um Estado Democrático de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por finalidade maior trazer à baila da discussão acadêmica a importância que deve ser lançada sobre os mecanismos de Educação em Direitos Humanos utilizados para a implementação da prevenção, da punição e da erradicação da violência doméstica contra a mulher, especialmente na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido é que foram contemplados, ao longo do estudo realizado, os meandros das ações sociais engajadas para a conscientização dos direitos e dos deveres àquelas mulheres que se enquadram em casos de violência doméstica, muitas das vezes, em um verdadeiro ciclo de violência continuada, tais como a Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha” e o Programa “Mulher, viver sem violência”, este tendo criado a Casa da Mulher Brasileira.

¹⁴¹ *Id. Ibidem.*

Para tanto, necessário se fez a compreensão da Educação em Direitos Humanos, tendo sido entendido que o direito à educação é dever do Estado e da família, sendo que é nesta que é dado o início à transmissão de dito conhecimento.

Por fim, mediante a análise dos dados estatísticos das ações sociais selecionadas, foram constatados resultados acerca da aplicabilidade desses mecanismos de Educação em Direitos Humanos, sendo apontada, como efeito preventivo, a utilização de medidas protetivas, bem como, de efeito repressivo, a punição efetiva dos agressores, procurando-se diminuir e/ou evitar o grau mais grave de violência doméstica, quer seja o feminicídio.

Dessa forma, conclui-se que com o advento dos mecanismos de Educação em Direitos Humanos, principalmente no que diz respeito as ações sociais implementadas para prevenir, punir e erradicar a violência doméstica contra a mulher, os passos tem sido dados, começando a surtir os primeiros resultados, mas que ainda precisam ser objeto de aperfeiçoamento, uma vez que não pode ser aceitável o cometimento de tão elevado número de morte de mulheres simplesmente pelo fato de serem do gênero feminino, em um Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Amanda; MOLINER, Hannah de. MS tem um estupro a cada 7 horas. **Primeira notícia**, 17 nov. 2014. Disponível em: <http://www.primeiranoticia.ufms.br/entrevistas/entrevista-com-rosely-molina/556//>. Acesso em: 02 set. 2016.
- ANDRADE, Adriano; MASSON, Cleber; ANDRADE, Landolfo. **Interesses difusos e coletivos esquematizado**. 5. ed. São Paulo: Método, 2015.
- BARRETO, Rafael. **Direitos Humanos**. 4. ed. Salvador: Juspodivm, 2014.
- BERNARDES, Juliano Taveira; FERREIRA, Olavo Augusto Vianna Alves. **Direito Constitucional: teoria da constituição**. Tomo I. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2012.

BRASIL. **Campanha compromisso e atitude pela Lei Maria da Penha.** Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/category/sobre-a-campanha/cobertura-sobre-a-campanha/>. Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. **Casa da Mulher Brasileira é inaugurada em Campo Grande/MS.** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias-spm/noticias/casa-da-mulher-brasileira-e-inaugurada-em-campo-grande-ms> . Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. **Medidas Protetivas de urgência aumentam 17% em Campo Grande.** Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download/8anuariofbps.pdf/>. Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL. **Os dados têm mostrado que as mulheres estão morrendo com medida protetiva nas mãos”, alerta secretária da SPM.** Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/os-dados-tem-mostrado-que-as-mulheres-estao-morrendo-com-a-medida-protetiva-nas-maos-alerta-secre-taria-da-spm/>. Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL. **Programa mulher, viver sem violência. diretrizes gerais e protocolos de atendimento.** Disponível em: http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/CasadaMulherBrasileira_DiretrizesGeraisProtocolosdeAtendimento.pdfAcesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL Senado Federal. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher.** Relatório Final Julho/2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/re-latorio-final-da-comissao-parlamentar-mista-de-inquerito-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres>Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL. **Viver sem violência é direito de toda mulher.** Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livreto-maria-da-penha-2-web-1.pdf/>. Acesso em: 06 ago. 2016.

CARVALHO, Mônica Cabral de. **A agressividade como resposta de um indivíduo criado em uma família desestruturada.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização de Terapia da Família) – Universidade Cândido Mendes, 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T205717.pdf. Acesso em: 02 set. 2016.

CUNHA, Paulo Ferreira da. Democracia, esteio dos direitos humanos. In: FER-RAZ, Anna Cândida da Cunha e outros. **Direitos humanos fundamentais:** doutrina, prática e jurisprudência. Rio de Janeiro: Impetus, 2013.

FARIAS, Reginilda de Oliveira. **Agressividade como fator de violência na escola.** 2005. Monografia (Especialização em Psicopedagogia)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERRA, Anna Candida da Cunha. **Educação Jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, Patrícia. **Aspectos preventivos da lei maria da penha apontam caminhos para coibir a violência.** Informativo da Campanha Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha, 2015 Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2015/09/informativo_edicao_10_baixa.pdf// . Acesso em: 02 set. 2016.

GARCIA, Leila Posenato et al. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil.** Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf// . Acesso em: 02 set. 2016.

PISSURNO, Fernanda Paixão. **Revolução Francesa.** Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/revolucao-francesa/>// . Acesso em: 01 set. 2016.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado.** 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado:** incluindo noções de direitos humanos e de direito comunitário. 6. ed. Salvador: Juspodivm, 2014.

ROSSATO, Luciano Alves; REZENDE, Dailson Soares de. Educação. In: **Revisão:** Carreiras Jurídicas Advocacia-Geral da União. Salvador: Juspodivm, 2014.

SILVA, José Afonso da Silva. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1988.

SOUZA, Luiz Antonio de; KÜMPEL, Vitor Frederico. **Direitos Difusos e Coletivos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. v.12.

TAVARES, André Ramos. **Dicionário Brasileiro de Direito Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.

Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>