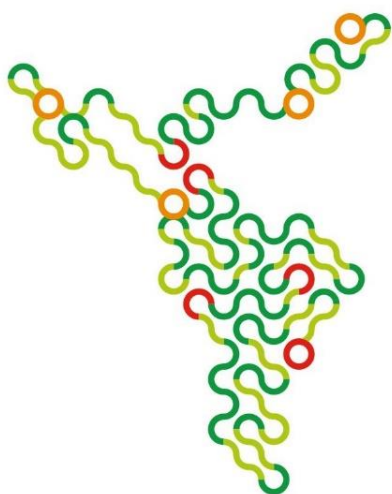


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



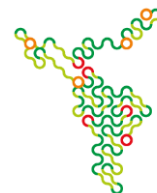
 Realização:



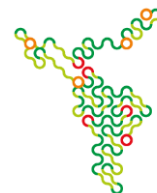
PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

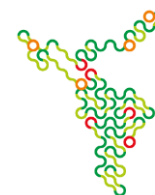


EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO



TRABALHOS

A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E OS DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES E INTEGRADORAS	3
Nei Alberto Salles Filho; Virgínia Ostroski Salles; Thais Cristina dos Santos	
DIREITOS HUMANOS E O EJA: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	15
Nei Alberto Salles Filho; Thais Cristina dos Santos	
A PRESENÇA DO IDOSO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: DO DIREITO A EDUCAÇÃO A REINSERÇÃO SOCIAL	29
Thânia Mara Kaminski Jacon; Paola Andressa Scortegagna; Rita de Cássia da Silva Oliveira	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	39
Renata Waleska de Sousa Pimenta; Larissa Raiane Heiden; Raquel Cristina Isensee da Silva	
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A VIOLÊNCIA E OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NA ESCOLA BÁSICA	49
Marcos Alexandre Alves; Alice Krebs Teles; Magdale Machado Catelan	



A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E OS DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES E INTEGRADORAS

Nei Alberto Salles Filho¹
Virgínia Ostroski Salles²
Thais Cristina dos Santos³

Resumo: A Educação para a Paz (EP) como campo de estudo e pesquisa tem suas origens ligadas aos movimentos de Cultura de Paz e Direitos Humanos, especialmente na Europa do período pós-guerra (1939-1945), relacionada à criação da Organização das Nações Unidas (1945) e a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Como campo de estudo, a EP baseia em conceitos como: violência direta e violência estrutural, desenvolvimento, democracia, cidadania, meio ambiente entre outros, demonstrando seu caráter amplo, plural e complexo, diante de um mundo de injustiças, desigualdade e exploração econômica. No contexto brasileiro e latino-americano, Paulo Freire (1985) declarou que a paz só é possível com a superação das realidades sociais perversas e com justiça social. Portanto, paz e direitos humanos são complementares, uma vez que a dignidade humana como pressuposto dos direitos humanos tem, como finalidade, o sentido de paz enquanto realização humana plena. Com estas balizas, foi construída a proposta do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (NEP/UEPG), que atua na formação de profissionais considerando cinco eixos: valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e vivências/convivências significativas. Este artigo pontua as ações do NEP/UEPG, discutindo sua proposta transdisciplinar, que aponta tanto para a construção científica quanto para práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: Direitos. Paz. Educação.

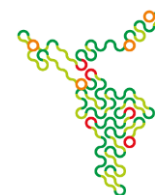
EDUCATION FOR PEACE AND HUMAN RIGHTS: TRANSDISCIPLINARY AND INTEGRATING PERSPECTIVES

Astract: Education for Peace (EP) as a field of study and research has its origins linked to the Culture of Peace and Human Rights movements, especially in postwar Europe (1939-1945), related to the creation of the United Nations (1945) and the adoption of the Universal Declaration of Human Rights (1948). As a field of study, the EP is based on concepts such as: direct violence and structural violence, development, democracy, citizenship, environment among others, demonstrating its broad, plural and complex character, facing a world of injustice, inequality and economic exploitation. In the Brazilian and Latin American context, Paulo Freire (1985) declared that peace can only be achieved by overcoming perverse social realities and social justice. Therefore, peace and human

¹ Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA/UEPG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP/UEPG) Email: nsalles@uepg.br

² Doutoranda (Bolsista CAPES), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT/UTFPR), Ponta Grossa – Paraná – Brasil. Email: virginia.utfpr@gmail.com

³ Mestranda (Bolsista CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA/UEPG) – Paraná – Brasil. Email: thais.pluskota@gmail.com



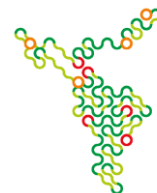
rights are complementary, since human dignity as a presupposition of human rights has as its purpose the sense of peace as a full human achievement. With these beacons, the proposal of the Center for Studies and Training of Teachers in Education for Peace and Coexistence of the State University of Ponta Grossa, Paraná (NEP/UEPG), was created. It works in the training of professionals considering five axes: human values, human rights, conflict, eco-formation and significant living / living together. This article points out the actions of the NEP / UEPG, discussing its transdisciplinary proposal, which points to both the scientific construction and everyday pedagogical practices.

Keywords: Rights. Peace. Education.

INTRODUÇÃO

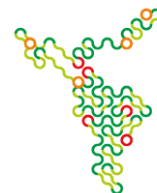
Considera-se a Educação para a Paz como um campo de estudo em crescente construção e que possui sua história ligada ao final da década de 1950 na Europa, surgindo como forma de sistematizar conceitos e práticas pedagógicas que contribuam para a criação de uma Cultura de Paz. No Brasil, somente nos últimos dez anos, há a tentativa de sistematização das experiências e conceitos da área. Um dos espaços neste campo, no Brasil, é o trabalho do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG). O NEP/UEPG, que atua desde 2008 na formação de profissionais em alternativas para a prevenção das violências e qualificação das convivências escolares foi, ao longo dos anos, organizando fundamentos para pensar a Educação para a Paz, baseado no que sustenta Jares (2002, p 131): “a paz se refere a três conceitos intimamente ligados entre si: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia”. A sistematização estruturada a partir de múltiplas experiências e vivências com ações de Educação para a Paz nos últimos anos pelo NEP/UEPG, ligadas às reflexões e à busca de referencial teórico pertinente, foram indutores dos achados conceituais. Como dimensão epistemológica para a abordagem do NEP/UEPG, adota-se o paradigma da complexidade na perspectiva de Morin (2013, p. 464): “Ele não cria apenas novas alternativas e novas junções. Ele cria um novo tipo de junção que é o circuito. Ele cria um novo tipo de unidade que não é redução, mas circuito”. Considerando este circuito entre as várias determinantes envolvidas na discussão sobre a paz, Salles Filho (2016) articula o campo da Educação para a Paz em cinco grandes temas integrados e complementares (circuito), que são chamadas de “cinco pedagogias da paz”.

Para entender esta construção, destaca-se a perspectiva transdisciplinar, como aquele que transcende áreas específicas de conhecimento, propondo um realinhamento paradigmático e conceitual de campos complementares. No caso do NEP/UEPG isso é fundamental, na medida em



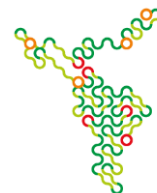
que, os profissionais que buscam capacitação, vem de campos de conhecimentos diferentes e, para entender a dimensão da Educação para a Paz, precisam reinterpretar sua formação disciplinar e integrar novas perspectivas. Assim, como o primeiro eixo, temos a Pedagogia dos Valores Humanos. Os valores humanos estão na base do comportamento humano, em todos os pensamentos e ações humanas e, criam/recriam a sociedade. Podemos dizer que os valores humanos compõem a própria história e o desenvolvimento da humanidade, sempre no fluxo que aponta valores que podem ser próximos, contraditórios ou em construção. Portanto, na busca de equilíbrio entre valores seculares e valores cotidianos, em mutação nas diferentes culturas e povos, em grupos comunitários diversos, que encontraremos as bases para a construção dos direitos humanos. Assim, de forma interligada entende-se a Pedagogia dos Direitos Humanos, não apenas como a informação e ensino da “Declaração dos Direitos Humanos Universais”, mas como tudo aquilo que se apresenta como o direito à paz (RAYO, 2004) na perspectiva do que historicamente foi agregado no desenvolvimento de práticas, convenções e leis destinadas à promoção e preservação da vida na dimensão individual, social e planetária. Portanto não basta informar sobre Direitos Humanos, se não pensarmos as condições para que sejam efetivamente colocados em prática contra as injustiças e desigualdades da comunidade global.

Considerando as profundas diferenças históricas, culturais, sociais, econômicas entre tantos povos, países, grupos é natural que muitas situações presentes em relação aos Valores Humanos e Direitos Humanos sejam palco de debates e divergências. Tais perspectivas opostas, ou, os conflitos, muitas vezes levam a múltiplas formas de violência. Assim, estabelecemos o terceiro eixo, a Pedagogia da Conflitologia como espaço destinado a encontrar equilíbrio nas inúmeras diferenças humanas. Questões como resolução de conflitos, mediação, práticas restaurativas, crescem de forma muito consistente na sociedade das últimas décadas, como alternativa às “vias de fato”, quando intolerância supera o respeito à diversidade. A conflitologia, também como campo de conhecimento, nessa relação integrada aos valores e direitos, gera a sensibilização ao outro ser humano e às outras culturas, abrindo novas formas de relacionamento, humanizando pensamentos, ações e reações. Valores humanos, direitos humanos e conflitologia constituem-se em pedagogias próprias, mas que, articuladas na perspectiva da complexidade promovem uma mudança de sentido do ser humano no mundo.



Ao falar de “ser humano no mundo”, pensamos também em cidadania planetária, ou naquilo que Rayo (2004) nominou de “ecopacificar” a sociedade. Deste conjunto de ações do ser humano no mundo, sociedade e planeta, que também precisa ser preservado, posto que, está esgotado em seus recursos naturais, enfrentando inúmeras catástrofes ambientais nos últimos anos, é que se integra à Educação para a Paz um quarto eixo, a Pedagogia da Ecoformação, entendida como a união entre “educação ambiental junto com uma educação para ao desenvolvimento sustentável, ou a educação para os direitos humanos e a paz. Isso tudo passa pela educação para a solidariedade, do compromisso com toda a terra e com os seus habitantes” (NAVARRA, 2008, p. 251). Portanto, a ecoformação buscará e relação ser humano/ser planetário, não somente como um conjunto de práticas ecologicamente sustentáveis do meio ambiente, mas como o redimensionamento da ideia de preservar e sustentar a vida da forma mais plena e realizada no sentido da relação com todas as formas de existência no planeta. No limite, a ecoformação aprofunda na relação homem e natureza naquilo que mais existe de sensibilidade, o que poderíamos relacionar com a perspectiva da espiritualidade, não como religião, mas como transcendência. Como afirma Suanno (2014, p. 175) a ecoformação se constrói com o desenvolvimento de “uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz”.

Portanto, as ações do NEP/UEPG – pesquisa, palestras, cursos e oficinas pedagógicas – voltadas para educadores, assistentes sociais, psicólogos, advogados, agentes de saúde e comunidade em geral, acolhem as discussões sobre a preservação da vida e do planeta, também estão sob a tensão de divergências de poder geográfico e econômico (conflitologia), envolvem legislação e busca conjunta pela diminuição dos impactos (direitos humanos), além da construção de novos valores, voltados à espiritualidade e à sustentabilidade (valores humanos). Da articulação destes quatro eixos: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia e Pedagogia da Ecoformação, acreditamos que, na perspectiva da complexidade, conseguimos intercambiar os elementos propostos pela Educação para a Paz com os saberes da educação para ao século XXI, complementados pela Pedagogia das Vivências/Convivências que incluem a corporeidade e a ludicidade como elementos pedagógicos relevantes, pois como afirma Rabbani (2003, p. 65): “A transmissão de conhecimento científico, já sabemos, não promove a paz. Apenas informar sobre a paz, as distintas formas de violência, a história da guerra e a importância do desarme ou de uma conduta eticamente correta, tampouco conleva à paz”. Isso significa dizer que precisamos



alterar as formas de viver e conviver, nas relações, para verdadeiramente pensarmos em um paradigma de Cultura de Paz.

DESENVOLVIMENTO

Direitos Humanos: a perspectiva clássica dos setenta anos da DUDH

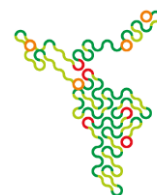
Para iniciar uma reflexão sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH¹ precisamos dialogar sobre o termo “declaração”, termo que em primazia, parece-nos algo simples, como “mais uma declaração”, contudo, quando aprofundamo-nos no tema, percebemos, que como muitas leis, esta declaração, advém de muita luta e do resultado de muito sangue derramado. A partir destas questões abrimos nossa discussão, lembrando os setenta anos da DUDH. Porém novamente, o porquê de a declaração caminhar com a palavra importância? Sua explicação pode ser apontada por dois vieses. Primeiro, da própria indissociabilidade da palavra Ser Humano. Isto é, devido à declaração surgir não como fruto de uma concessão da sociedade política ou uma dádiva real ou divina, mas sim da decorrência da natureza inerente humana do ser, uma necessidade humana. Segundo, pela consequência da primeira, sendo nós, seres humanos, complexos, movido pelo desejo da evolução, da mudança, da necessidade de sermos humanos.

Mas para entendermos esta relação dos direitos como construção histórica, julga-se necessário, voltar na histórica e pensá-los sob sua fundamentação através de três tempos sintetizados: a pré-história, o mundo moderno e a contemporaneidade. Desde a pré-história, pode-se citar como exemplo das primeiras lutas pelo direito humano: o ato da nomeação², as cerimônias e os rituais - como o ritual do nascimento e da morte. Em relação à despedida dos mortos, pode-se destacar a obra *Antígona* de Sófocles representada pela primeira vez em 441 a.C. em Atenas³, uma peça teatral que conta a história de uma filha que teve seu pai e irmãos mortos durante a guerra, causada por eles mesmos, que por traição de um dos irmãos, perderam o direitos de serem enterrados, e por sua vez e terem suas almas libertas. Por consequência da negação do Rei Antígona o desobedece, questionando-

¹ Toda vez que nos referirmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, utilizaremos as siglas DUDH, devido a repetição do mesmo durante o artigo.

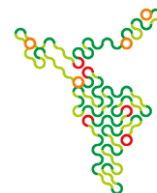
² “Na medida em que o ser humano pensa e expressa o que pensa, nomeia, afeto, desgosto, animal, seres humanos, assume-se como humanos” (VIOLA, 2018).

³ A *Antígona*, de Sófocles, é a terceira peça da chamada Trilogia Tebana, composta por *Édipo Rei*, *Édipo em Colono* e por *Antígona*. Apesar de vir depois das outras peças, na ordem cronológica da história. *Antígona* foi a primeira delas a ser escrita por Sófocles, tendo sido representado pela primeira vez em 441 a.C. em Atenas.



o e enterrando seu ente, mesmo sem autorização, o que gerou sua morte como consequência. Esta história remete ao direito sagrado humano de chorar por seu ente querido morto. Situação, muito presente em nossa contemporaneidade, como por exemplo, a passagem das ditaduras latino-americanas para a democracia, as quais revelaram os direitos civis e políticos. Assim como, reivindicações de igualdade social e respeito às diferenças e principalmente as condições humanas como a “busca por mortos e desaparecidos, a defesa intransigente da recuperação da memória, a reconstituição da verdade e o reestabelecimento - mesmo tardio da justiça” (VIOLA e PIRES, 2014, p. 86). Situação muito característica das primeiras constituições brasileiras, onde apenas quem mantivesse grande poder aquisitivo era considerado homem branco e cidadão. Assim, o direito à rebelião, é outro fator histórico de grande importância na luta pela constituição dos direitos humanos. Isto em razão de que na idade média, diante as grandes concentrações de terras nas mãos de poucos e o surgimento de epidemias, aumento da fome, o direito da rebelião contra a injustiça, contra a desigualdade passa a se moldar para o mundo moderno. Essa constituição se fortalece para o preceito do direito de resistência do povo contra o abuso de poder dos governantes, como um direito a revolução e não uma teoria da desobediência. Isto é “o direito de resistência dos homens, em geral, aparece quando o governo se mostra incapaz de atender ao direito de propriedade (entendida em lato sensu) do povo. Nesse caso, a rebelião torna-se necessária e coloca os indivíduos de novo em estado de natureza” (CINTRA, 2008, p. 2).

Enfim, os direitos de nomear, de decidir são construções históricas propriamente humanas, isto é, a capacidade de lutar pelos direitos de reclamar pela vida e contra a injustiça. Sendo logo, construção que se desenvolveram pela busca humana, de tornar-se humano, e, portanto, seres de direito. Por sua vez, o mundo moderno nos traz novos cenários, como o fortalecimento de muito poder e riquezas concentrado nas mãos de poucos. Segundo Bartel (2016) na França, pré-revolucionária, havia uma situação na qual 5% da população continha em suas mãos, mais de setenta por cento da renda nacional francesa, donde eram os reis que definiam as políticas. Neste contexto percebeu-se a necessidade de lutar por seus direitos, originando três princípios importantes: da igualdade, da dignidade da fraternidade, princípios estes proclamados para a compreensão de tudo aquilo que realmente era dito como fundamental a pessoa humana. A partir destes princípios surgem as guerras de independência, constituídas na América em busca de liberdade, do rompimento com o sistema colonial e para a construção da autonomia enquanto nação, originando as primeiras declarações:



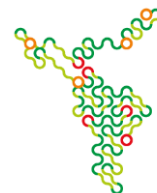
Declaração da Inglaterra em 1689: elaborado pelo parlamento da Inglaterra e imposta aos soberanos: uma declaração advinda de cima, como um ato de declaração dos direitos e da liberdade dos súditos e a definição da coroa. Uma declaração restrita a aristocracia, ao clero e a um setor da burguesia comercial; **Declaração universal dos direitos do homem na França em 1789:** com um ideal universal pela liberdade, igualdade e fraternidade; **A declaração dos direitos de cidadão de Virginia nos EUA em 1776:** como resultado da luta da nação por sua liberdade.

Com esta breve revisão percebemos que a luta por direitos é algo característico da humanidade, para a construção do ser humano, de sua existência enquanto ser. Contudo, mesmo após tantas lutas, a humanidade defronta-se a partir da Revolução Industrial e dos avanços da tecnologia e, principalmente no século XX com a chegada do que Bartel (2016) nomeia como “máquinas da morte”, quando as guerras nunca mais foram iguais, e o medo tornou-se a única certeza da humanidade, principalmente após exemplos como: os Campos de Concentração no interior de uma das nações mais avançadas da Europa; Hiroshima com mais de mais de 100 mil civis mortos e Nagasaki com mais de 80 mil civis mortos no final da segunda guerra mundial, devido à explosão da bomba atômica, sem contar todas as mazelas relacionadas às violências da atualidade, não apenas relacionada às guerras, mas a pobreza, a miséria e a desigualdade social.

A perspectiva dos Direitos Humanos em Johan Galtung: olhares que se alongam

No enfoque das cinco pedagogias da paz, propostas pelo NEP/UEPG, avalia-se que perspectiva do enfoque tradicional dos Direitos Humanos limita sua relação didática com as questões da Educação para a Paz. Obviamente que são praticamente sinônimos em intenção, mas o olhar fica voltado às questões macro e distancia-se das questões micro. Além disso, pode-se dizer que a sociedade considerada moderna e que procura dar visibilidade aos direitos humanos, mesmo criticada em suas limitações atuais por um modelo que não se sustenta mais, é fruto de muitas lutas e conquistas, ainda que fugazes, mas que procuram avançar em relação às concessões a determinados grupos, via de regra, os mais vulneráveis e que mais sofrem com as violências e injustiças humanas. Este ponto é observado por Morin (2011a, p. 83), quando diz:

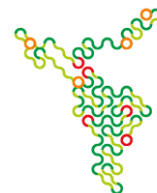
A democracia é uma conquista da complexidade social. Como já indicamos, ela institui, ao mesmo tempo, direitos e liberdades para os indivíduos, eleições que garantem o controle dos controladores pelos controlados, o respeito da pluralidade das ideias e opiniões, a expressão dos antagonismos e a sua regulação, impedindo que se expressem violentamente.



A democracia é, neste sentido, o requisito básico para a construção histórica dos direitos humanos. Podemos dizer, como metáfora, que os documentos e declarações de Direitos Humanos foram “escritos com o sangue” das injustiças perpetradas contra pessoas e grupos, até o reconhecimento como um direito assegurado social e juridicamente. Neste caminho, abordamos a Pedagogia dos Direitos Humanos com base nos estudos de Johan Galtung, quando discute que é necessário observar que o conjunto de direitos vistos pela lógica das nações, nem sempre equivale à soma dos direitos dos cidadãos na sociedade. Muitas vezes podem, inclusive, apresentar contradições. Considerando isso, Galtung (1994) diz que a história humana é fértil em produzir situações de violência extrema. Porém, é importante entender que, em determinados momentos, de acordo com os contextos onde são produzidas, as violências aniquilam os direitos humanos e, muitas vezes, não são percebidas com clareza pelos próprios envolvidos. Galtung (2006, p. 65) retrata um destes momentos:

Deixem-me começar com um exemplo dramático. Uma nação tão cumpridora da lei e orientada por regras como a alemã, com leis e regras tão profundamente incrustadas na sua cultura, tornou-se um estado nazi com 110 000 de pessoas nas SS, AS e SD, exterminado onze milhões de seres humanos, dos quais seis milhões de judeus, contando o partido nazi com nada menos do que sete milhões de membros.

A esta questão, cabe o complemento que diz que na Alemanha, foram séculos de cristianismo em geral, seguido de cristianismo luterano, que poderiam ter agido como um elemento de dissuasão nessa onda de violência sem precedentes. No caso analisado, vemos que há uma questão de internalização das normas e depois sua institucionalização, onde esta consciência das normas gera um comportamento específico. Quando a consciência se torna coletiva, a institucionalização é fundamental para evitar vozes contrárias. Quer dizer, para a grande massa de alemães membros do partido nazista, e de muitos alemães, naquele momento, o discurso de Hitler, em vários sentidos foi acolhido e considerado importante para ao país. Nesse caso, mesmo com a violação dos direitos humanos e da vida humana contra milhões de judeus, a sensação é que existiria um direito maior, como nação. O controle foi mantido pelas instituições, tornando-se imaginário coletivo que, mesmo não sendo de consenso do povo alemão, era mantido também pela violência do medo, a violência simbólica. Este exemplo mostra como em determinados momentos, com o argumento de preservação de direitos humanos, os próprios direitos humanos são sufocados. É a lógica de acabar com algum tipo de violência, com a própria violência. Nesse caso, nem seriam violências, mas discordâncias, conflitos entre pessoas e grupos. Tais questões em si, já são eticamente alvo de muita



reflexão, de formas de acreditar no mundo e na vida. Além disso, outra reflexão é colocada por Galtung (1994, p. 84):

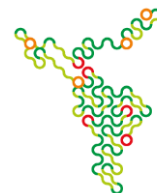
Duas reações típicas dos seres humanos quando sofrem privações das necessidades seriam a passividade, mesmo a apatia, e depois a atividade, mesmo revolta. A primeira pode, em última instância, levar à mobilidade e à mortalidade, talvez também ao alcoolismo, pode levar a atividades socialmente desviantes dirigidas para o exterior, tal como atos criminosos, talvez homicídios e atividade política incluindo revoluções violentas e não violentas.

Tal reflexão aponta justamente para a sustentabilidade dos direitos humanos. Nas situações onde os direitos básicos são negados, provavelmente haverá um momento de passividade e medo, seguido, ao longo do tempo de revolta contra os sistemas, que dependerão, nesse caso, manter sua ordem por meio da repressão. Porém, historicamente sabemos que tal modelo não é sustentável em longo prazo, pois, é um desequilíbrio que tende a ser modificado ao longo dos anos ou décadas, pelas próprias mudanças no mundo e nas formas de relação, como contracorrentes. Por isso, Galtung (1994) fala da dialética entre as dimensões micro e macro, referentes aos direitos humanos. As questões macro visam ao estabelecido pelos organismos internacionais, governos, legitimando espaços como a Assembleia Geral das Nações Unidas. Podemos dizer que são direitos voltados às questões amplas sobre a vida e o mundo, baseado em valores universais que pretendem alcançar uma perspectiva mundial que aponte para uma Cultura de Paz. De outro lado, muitos dos valores universais apoiados por alguns países, não tem ligação direta com direitos individuais necessários muitas vezes com urgência para as populações. Um exemplo disso é um país que oferece ajuda internacional (como alimentação, por exemplo) para outro país que passa por tragédias ambientais ou guerras, mas, muitas vezes, o país doador enfrenta, internamente, problemas com distribuição de renda na sua própria população, e, que afeta inclusive, a alimentação de seus habitantes.

Como vemos, os direitos humanos, na ótica de Galtung consideram tanto as questões estruturais como humanas. Olhar o cotidiano com suas contradições e injustiças, ao mesmo tempo em que se vislumbra o global a partir dos fenômenos econômicos, sociais e culturais, faz com que a abordagem dos direitos humanos se aproxime da complexidade que a Educação para a Paz requer.

Direitos Humanos no contexto da Educação para a Paz: considerações

Conforme fomos construindo esta argumentação, acreditamos que pensar os direitos humanos na dupla dimensão – macro e micro – entre os direitos em perspectiva internacional, de aproximação

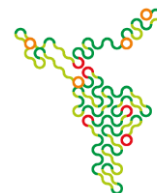


de valores universais que pretendem alterar os rumos da humanidade e, os direitos individuais, que são mais diretos, como a garantia de alimentação, saúde, educação e opções dignas e inclusive, gerar mais autonomia e protagonismo como contribuição ao cenário coletivo. Tais questões são fundamentais para refletir sobre a escola no processo de produção e reprodução de estruturas sociais que impedem a concretização dos direitos humanos. Isso é analisado por Schilling (2014, p. 21) que diz: “Além das diferenças entre pessoas, o sistema meritocrático deixa de lado as diferenças entre os sexos e os grupos sociais, transformadas, pela ação da escola, em desigualdades escolares, e novamente, em desigualdades sociais, econômicas e culturais”. O discurso de igualdade, sempre tão valorizado, pode apresentar desvios, como o citado (meritocracia), fazendo o caminho inverso ao que é desejado como cidadania e direitos. O mesmo se diz para a paz como direito: seria uma paz imposta pela violência, medo e silêncio, que gera uma falsa sensação de harmonia? Ou uma paz que é tecida pelos próprios problemas da humanidade, construída pela redução das situações de injustiça, desigualdade e busca da complementaridade deste binômio: valores humanos/direitos humanos.

A Pedagogia dos Direitos Humanos, no contexto da Educação para a Paz será de suma importância na explicitação de problemas mundiais e locais, de apontar as mazelas da humanidade, ou, ainda, declarar as violações aos direitos humanos. Destacamos que, cada vez mais, as sociedades heterogêneas, as migrações, as mudanças climáticas fazem do cenário global complexo e difícil. Por outro lado, temos na tecnologia um vasto território a ser constituído de informação e solidariedade, fomentando redes de solidariedade planetária, onde as barreiras culturais podem ser reduzidas, favorecendo o intercâmbio, o conhecimento mais plural e condições de maior entendimento entre grupos e nações. E por que os direitos humanos são fundamentais neste caminho? Porque são eles que vão delimitar as ações do bem e do mal, da paz e da violência, conforme diz Morin (2011, p. 191):

O mal é o desastre, o horror da condição humana. Cada um o carrega parcialmente, mas é preciso um certo número de condições para que possa emergir. Assim, a guerra é uma das condições mais frequentes e mais radicais para a emergência do ódio e do sadismo que levam a estuprar, torturar, humilhar, massacrar.

Como observamos, os direitos humanos são uma ponte de ligação, ou mais, são as bases articuladoras de formas de percepção e comportamento. Ao mesmo tempo vão das profundezas do comportamento humanos até as discussões geopolíticas mais amplas. Ambas nos interessam ao pensar uma Pedagogia dos Direitos Humanos na Educação para a Paz. As dimensões planetárias e



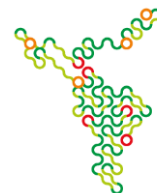
sociais amplas no provocam para uma cidadania global, onde os fluxos de poder político e econômico precisam ser observados com atenção, pois na outra ponta, interferem decisivamente na vida cotidiana das pessoas, em seus amores, dores, violência e paz. Jares (2008, p. 29) expressa que os direitos humanos são como um marco regulador da convivência, quando diz:

Porque os direitos humanos significam um pacto mais sólido para uma convivência além de representar o consenso mais abrangente jamais conseguido na história da humanidade sobre os valores, direitos e deveres para viver em comunidade. Com efeito, ao indagar acerca dos pilares sobre os quais queremos construir a convivência, os direitos humanos representam opção idônea e legítima.

Por isso, a urgência da Educação para Paz como tema transversal na educação e com uma perspectiva transdisciplinar pode, nos diferentes projetos educacionais, em diferentes níveis e modalidades de ensino, levar todo este universo reflexivo e de atuação, levando às novas gerações outros modos de construir o futuro. Em meio às contradições discutidas, os direitos humanos ganham vida nas práticas sociais e no viver/conviver diário das pessoas, muitas vezes na forma das lutas de movimentos sociais e grupos que promovem cidadania e, outras vezes, vítima da intencionalidade de grupos que manipulam informações e meios de produção, ou ainda do Estado centralizador, que administra as mazelas para seu benefício próprio. A Pedagogia dos Direitos Humanos é aquela que, de forma mais crítica, vai atuar nestas contradições, estabelecendo diálogo entre os problemas, suas origens e as possibilidades de superação.

REFERÊNCIAS

- BARTEL, M. C. A problematização dos direitos humanos na contemporaneidade. In: **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Estácio do Pará**. Belém, vol. 3, n. 3, 2016. Disponível em: <http://revistasfap.com/ojs3/index.php/direito/issue/view/10> Acesso em 02/04/2018.
- CINTRA, R. S. Locke e o Direito de Resistência. In: **Cadernos da Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado**. São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 59-72, 2008.
- GALTUNG, J. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. Tradução de Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006. 247 p.



_____. **Direitos Humanos:** uma nova perspectiva. Lisboa, Portugal: Instituto Jean Piaget, 1994. 252 p.

JARES, X. R. **Educação para a paz:** sua teoria e sua prática. 2. ed. rev. Tradução de Fátima Murad, Porto Alegre Artmed: 2002. 271 p.

MORIN, E. **O método 6:** ética. 4. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011. 224 p.

_____. **O método1:** a natureza da natureza. 3. ed. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2013. 479 p.

NAVARRA, J. M. Ecoformação: além da educação ambiental. In: LA TORRE, S. (org). **Transdisciplinaridade e Ecoformação:** um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 235 - 260.

RABBANI, M. J. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F. (org.) **Cultura de Paz:** estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 63-95.

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos:** rumo a uma perspectiva global. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

SCHILLING, F. **Educação e direitos humanos:** percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014. 156 p.

SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão no século XXI. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (orgs.) **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 205-210.

VIOLA, S. E. A., PIRES, T. V. Os difíceis ecos dos direitos humanos: participação e cultura entre as gerações. In: **Revista Debates.** Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 83-102, 2014.



DIREITOS HUMANOS E O EJA: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

SALLES FILHO, Nei Alberto.¹
SANTOS; Thais Cristina dos.²

Resumo: O presente artigo tem como finalidade compreender a representação social dos Direitos Humanos para os alunos de Educação de Jovens e Adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa da cidade de Ponta Grossa/PR. Baseada em autores como Sá (1994), Moscovici (2000) e Lefevre (2010), Minayo e Sanches (1993) Planos e Declarações nacionais e internacionais, este artigo utiliza-se como metodologia, a pesquisa participante e da pesquisa qualiquantitativa por meio da Representação Social e do Discurso do Sujeito Coletivo, via utilização do sistema Iramuteq. Como dados parciais pode-se considerar que, apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido aprovada há setenta anos, ainda não faz parte do conhecimento de toda população, quer seja por desconhecimento, pela alienação ou pela falta de interesse em conhece-la. Contudo, seu desconhecimento, tem como consequências as generalizações sobre sua finalidade, colocando em risco, a vida de seus defensores e da própria população, por não reconhecer seus direitos. Assim, a pesquisa aponta que a escola tem como desafio, incentivar a educação em Direitos Humanos, visto que, pelas análises, a principal fonte de informação sobre a mesma advém da mídia brasileira. Além, a presente pesquisa aponta sobre a importância da interdisciplinaridade para o fomento sobre Direitos Humanos, visto que todas as ciências possuem potenciais para sua reflexão.

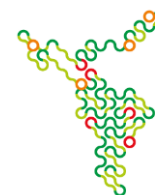
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação em Direitos Humanos; Representação Social.

HUMAN RIGHTS AND THE EJA: The importance of the study on educations Human Rights and its Social Representations for students of youth and adult education.

Astract: The purpose of this article is to understand the social representation of Human Rights for the Young and Adult Education students of CEEBJA Paschoal Salles Rosa and Complexo Educacional Edgar Zanon of the city of Ponta Grossa / PR. Based on authors such as Sá (1994), Moscovici (2000) and Lefevre (2010), Minayo and Sanches (1993) National and International Plans and Statements, this article is used as methodology, participant research and qualitative research through Social Representation and the Discourse of the Collective Subject, using the Iramuteq system. A partial data, it may be considered that, although the Universal Declaration of Human Rights was approved seventy years ago, it is not yet part of the knowledge of the entire population, whether through ignorance, alienation or lack of interest in knowing it. However, their ignorance has a

¹ Professor Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG/PR. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG/PR, com Pós-Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP/SP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (Mestrado/Doutorado) da UEPG/PR, na área de Epistemologia e Métodos das Ciências Sociais. Ponta Grossa/PR. Brasil

² Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas - UEPG. Pós Graduada em Gestão de Pessoas - UNOPAR. Assistente Social-UEPG. Ponta Grossa/PR. Brasil.



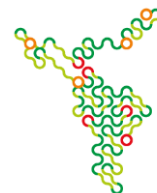
generalizations about its purpose, putting at risk the lives of its defenders and the population itself, for not recognizing their rights. Thus, the research points out that the school's challenge is to encourage human rights education, since, through analysis, the main source of information about it comes from the Brazilian media. In addition, the present research points out the importance of interdisciplinarity for the promotion of Human Rights, since all sciences have potential for reflection.

Keywords: Youth and Adult Education; Education in Human Rights; Social Representation.

1. INTRODUÇÃO

A representação social pode ser compreendida como um conjunto de explicações, ideias ou crenças, que permite ao indivíduo evocar um determinado acontecimento, uma pessoa ou um objeto. Tornando-se assim, resultado da interação social, do que será comum a um determinado grupo de indivíduos. É partindo deste pressuposto, do que possa ser comum dentre os indivíduos, que o presente artigo, teve como objetivo compreender a representação social da Educação em Direitos Humanos para os alunos de Educação de Jovens e Adultos, buscando perceber quais as relações sociais que interferem nesta percepção.

Para este finalidade utiliza-se como metodologia a pesquisa de representações sociais segundo Sá (1994), Moscovici (2000) e Lefevre (2010). Com caráter quali-quantitativo o presente artigo buscou considerar também os dados quantitativos e qualitativos que segundo Minayo e Sanches (1993, p. 247) são métodos de “natureza diferenciada, mas que se completam na compreensão da realidade social”. Para o desenvolvimento técnico, foi utilizada a pesquisa participativa, devido à possibilidade de envolvimento do pesquisador com o sujeito de pesquisa. Para coleta de dados foi utilizado questionários e a observação participante e para a análise, a utilização do sistema Iratmteq. Também, foram elencados alguns resultados parciais da construção do projeto de Dissertação de Mestrado do programa de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob o título “Educação em Direitos Humanos, práticas restaurativas: pressupostos à educação humanizada e a Cultura para Paz”, realizada com as turmas de ensino médio e fundamental das disciplinas de geografia e história do CEEBJA Paschoal Salles Rosa e do Complexo Educacional Edgar Zanon da Cidade de Ponta Grossa/PR-Brasil. Sendo estes alunos com idade a partir de 16 anos. Participou também duas professoras voluntárias, das mesmas disciplinas, do qual, disponibilizaram parte de sua aula, para a realização do presente artigo. O principal foco desta pesquisa é o fenômeno da Educação em Direitos Humanos sob a percepção dos alunos do ensino médio e fundamental do CEEBJA. A



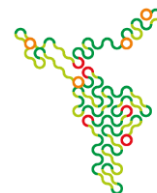
base teórica é oriunda da literatura acadêmica – artigos científicos buscados nos principais indexadores sobre o tema proposto.

Pode-se considerar que mesmo após 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos a mesma ainda não faz parte do conhecimento de toda população, quer seja por desconhecimento, pela alienação ou pela falta de interesse em conhecê-la. Logo, seu desconhecimento, têm como consequências as generalizações sobre sua finalidade, colocando em risco, a vida de seus defensores e da própria população, por não reconhecer seus direitos.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A IMPORTÂNCIA DE SUA DISCUSSÃO

Discutir educação de jovens e adultos – EJA requer realizar um breve resgate histórico sobre a importância da alfabetização no Brasil; Podendo assim, compreender a necessidade da Educação em Direitos Humanos como processo para o fortalecimento de homens e mulheres que por diversas razões ainda estão à margem de seus direitos, por não ter o conhecimento sobre os mesmos, ou não por não compreender como acessá-los e requere-los. Uma das possibilidades para compreender esta necessidade está no fato de o Brasil estar em 73º lugar no ranking de Índice de Desenvolvimento Humano na América Latina segundo o relatório de 2016 do INEP. Além de que, do ano de 1900 ao ano de 2000 a taxa de analfabetismo diminuiu de 65,3% para 13,6%, isto é, em 100 anos o Brasil ainda não conseguiu reduzir absolutamente o analfabetismo. Sem esta redução absoluta, o analfabetismo, agrava-se ao direcionar a população maior de 18 anos, do qual representa uma taxa de 17,6% frente a 3% da população jovens durante ao ano de 2001.

Por sua vez, a educação de jovens e adultos é uma modalidade de educação básica que comporta as etapas do ensino fundamental e médio. Sua finalidade está em oferecer a oportunidade do ingresso ao estudo para homens e mulheres que não tiveram, por diversas razões, acesso ou possibilidade de continuação do ensino, na idade “própria” e, também de prepara-los para o mercado de trabalho e ao exercício da cidadania (VITÓRIA, 2014). Para esta finalidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreve que os sistemas de ensino deveriam assegurar a gratuidade aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas de acordo com suas necessidades para retorno aos estudos, viabilizando pelo poder público o estímulo ao acesso e a permanência dos mesmos na escola (Incisos 1º, 2º e 3º da Lei nº 11.741, de 2008).

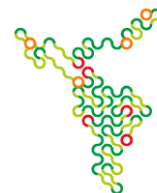


Contudo, sabe-se que, apenas a descrição documental sobre os direitos do (a) cidadão (a) e deveres do Estado não é o suficiente. Pois mesmo a seção II do Direito à Educação da LDB da Lei 12. 852 de 2013 descrevendo que é dever do Estado à oferta da educação básica para os jovens que ainda não a concluíra, por meio de “programas de modalidade da educação jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica” (BRASIL, 2013). Sabe-se que, a descrição ainda precisa sair do papel para a concretização desse direito, visto as novas reformas na educação, e o risco de inferir na educação de jovens e adultos. É neste momento, que passa a compreender a atenção aos direitos humanos, pois compreender esta modalidade de educação “significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos” (BRASILIA, 2008, s/p).

Contudo, não podemos deixar de destacar que a década de 90 foi marcada pelo processo de revitalização dos planos, cultural, jurídico e político, da população da educação de jovens e adultos, devido a Declaração de Hamburgo em 1997 e a Lei 9.394/96. E pelo Programa Alvorada (2000) responsável por direcionar recursos para a educação de jovens e adultos e para o Conselho Nacional de Educação, promulgando assim a regulamentação das diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade de educação. Por fim, pode-se compreender a necessidade do resgate a discussões referentes e educação de jovens e adultos e do por que da utilização da educação em direitos humanos. Visto que, uns dos meios para fortalecer homens e mulheres são não permitindo que sua história se perca no esquecimento, e que seus direitos sejam garantidos.

1.1 AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Na atualidade percebe-se que alcançar ao sonhado acesso aos direitos, necessário é o acesso à educação, como processo formativo para a conscientização da existência de outros direitos, contudo, com este primeiro negado, os demais se tornam desafios ainda maiores (FREIRE, 2001). Mas, isto não significa que a educação também não possa ser uma manobra de alienação perante aos direitos, visto que sua realização dependerá da visão de mundo de cada professor (a) e educador (a). Pois à educação em direitos humanos pode soar “[...] de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do professor” (FREIRE, 2001, p. 96). Certamente que compreender



que cada sujeito possui um olhar diferente para cada situação, não pode ser visto como de forma isolada e negativa, pois são as diferenças que permitem compreender a complexidade de homens e mulheres. Logo, isto significa que é necessário entender que há diferentes tipos de inteligências que são guiadas por diferentes opções políticas. Por isso “a visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação depende de *como* eu me vejo no mundo politicamente, depende de com *quem* eu estou, a serviço de *quem* e a serviço de *que* eu sou um educador” (Freire, 2001, p. 97).

Por esta razão a importância da diferença de pensamento, baseada em um pensamento transformador, compreendendo a educação como um dos direitos fundamentais. Contudo para acessar estes direitos, é preciso ir além da ingenuidade de pensa-la como única transformadora, isto é, é preciso de fatores juntamente a educação. Quer dizer, por meio da educação e da interdisciplinaridade, permitindo assim, descobrir o que Freire (2001) chama o *poder ser* da educação, como um processo histórico, social e político, no qual o educador permite-se “[...] reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte” (Freire, 2001, p. 98). Percebe-se assim que educação para os direitos humanos é a educação que permite dar protagonismo ao sujeito (dominado) para sua entrada na luta por seus direitos, por meio da mobilização crítica, justa e democrática. Contudo, uma educação com este pressuposto, necessita ser abrangente e totalizante, compreendendo a realidade dos sujeitos em seus diferentes aspectos.

Enfim, Freire (1999, p. 8) por meio de sua citação de (1995, p. 26) contribui para chamar a atenção quanto à responsabilidade da escola, do professor, da universidade e do (a) pesquisador (a) de ver a realidade em sua totalidade, isto é, “o professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e mulheres que morrem de fome”. Logo, não se pode trabalhar a educação acriticamente sem compreender as múltiplas expressões da questão social e o não acesso ao próprio direito humano. Por esta lógica que se soma esta reflexão as representações sociais.

Logo a Representação Social neste contexto nos permite desenvolver reflexões e designar conjuntos de fenômenos, compreendendo o que há de comum dentre cada representação social, quer seja por meio de um discurso do sujeito dentro do coletivo, discursos falados, escritos, ou até mesmo, discursos via mídia (TV, rádio, jornais, revistas, internet). Isto pode ser percebido por meio do que



Moscovici (2000) nomeia de sociologia do conhecimento, isto é, entender a completude do conhecimento desde o comum ao conhecimento científico.

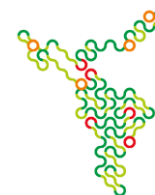
Este entendimento é possível pela consideração dos comportamentos individuais e os fatos sociais como um todo. Desta forma, o pesquisador pode considerar tanto a influencia dos contextos sobre os comportamentos e a participação destes na construção das realidades sociais. Enfim, compreender as representações coletivas como um produto de uma imensa cooperação, estendida no espaço e no tempo, que se misturam e combina ideias e sentimento que se acumulam por gerações (SÁ, 1994). Por esta razão que o presente artigo analisa as representações sociais dos DH sob a ótica dos alunos do EJA dentro da realidade social de cada um, sem afasta-los da conjuntura e de seu discurso. Pois as representações são por natureza dinâmica, determinados tanto historicamente quanto no “aqui-e-agora” como construções orientadoras “[...] conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem suas identidades sociais - seu modo de ser particular, produto de seu ser social” (SPINK, 1995, p. 9).

Logo, foi pelo contexto do CEEBJA que esta realidade foi buscada e analisada. Pois, segundo Sá (1994) as representações sociais permitem construir o pensamento sobre a realidade, constituindo assim um “verdadeiro ambiente” do qual se desenvolve a vida cotidiana. Pois as estas formas de conhecimento elaboradas socialmente e partilhadas, como um a visão prática, concorre para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social. Enfim, é partindo deste pressuposto que se apresenta as análises abaixo, segundo o viés do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

2. **RESULTADOS**

Para esta análise, foi pontuada a discussão sobre o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC das Representações Sociais, visto que nos permitem uma visão tanto quantitativa quanto qualitativa das opiniões coletivas. Oferecendo qualidade à opinião dos alunos, compreendendo que, o que “as pessoas têm a dizer sobre o dado tema deve sempre ser visto como uma incógnita, isto é, algo que não conhecemos antes de fazer a pesquisa”¹. O DSC permitiu-nos descrever os dados coletados e

¹ Para a realização da pesquisa participante, foi utilizado então de entrevistas e da observação durante os encontros, dos quais, contaram com dinâmicas, filmes, e rodas de conversa (baseadas nas práticas de Paulo Freire, da Justiça Restaurativa e das Representações Sociais). Destes dois meses, foram realizados oito encontros em sala de aula, dos quais, foram trabalhados os princípios do: respeito, da voluntariedade, da horizontalidade e da confidencialidade. Os princípios foram elencados da Educação em Direitos Humanos, das Leituras de Freire e da Justiça Restaurativa.



compreender qual a representação social da Educação em Direitos Humanos para os alunos do EJA e a possível razão para esta representação conforme a seguir².

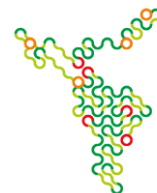
Como resultados parciais, destaca-se que para este estudo, foi realizado uma entrevista após os dois meses de encontro com os alunos do EJA Paschoal Salles Rosa, na disciplina de Geografia. A entrevista foi realizada em uma turma de vinte e cinco alunos, do qual, devido ao critério da voluntariedade, apenas 16 participaram dos encontros e das entrevistas e também não responderam todas as perguntas. Assim com o total, foi onze mulheres e cinco homens a com idade de 18 a 52 anos. Como perfil dos voluntários, destaca-se que dois consideram-se de cor branca, quatro negros e seis consideram-se pardos. Em relação à empregabilidade, cinco estão em situação de desemprego dentre os períodos de dois meses a um ano e meio, três consideram-se autônomos, sendo que um contribui para o sistema de seguridade social, três declararam-se empregados com registro em carteira e quatro declarações como “do lar” e um como outros.

Com um núcleo familiar formado na média de três pessoas, composta por pais, mães, avós e filhos, a responsabilidade segundo as entrevistas, recaem em 80% para a mulher, sendo esposa, mãe ou avó e 20 % homem, sendo alunos e esposos das entrevistadas. Por sua vez, em relação à situação de moradia, destaca-se que dos dezesseis voluntários, oito possui casa própria, seis moram em casa alugada e dois em casa cedida, das quais, dez são de alvenaria e seis de madeira. Dos quais todos possuem água encanada e rede de esgoto e apenas um recebe energia elétrica compartilhada (cedida). E por ultimo em relação ao acesso a internet, para o questionamento de como os alunos realizam suas pesquisas e atividades fora do CEEBJA, teve-se como dados que cinco alunos tem acesso à internet em casa, dois acessam a internet via celular e dois pela escola, o restante declararam não possuir internet, e para seus estudos utilizam livros da escola.

Percebe-se acima, que além do fato de todos serem adultos, estarem em uma situação de vulnerabilidade - visto que apenas três trabalham com carteira assinada - o fator filhos e responsabilidade familiar se destacam dentre os alunos, assim como seu acesso a escolarização – pois, ainda, nove alunos não possui acesso à internet, enquanto dois, utilizam o celular como meio de acesso a informação³. Por esta razão, é questionado aos alunos seu incentivo familiar para retorno aos

² Vale destacar que o DSC “tem como objeto o pensamento de coletividades permite iluminar o campo social pesquisado, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam” (LEFEVRE; LEFEFRE, 2010, p. 27).

³ Destaca-se este meio, como forma de busca de informações além de que a rede televisiva pode oferecer.



estudos e destes apenas quatro respondera que recebem este incentivo e o restante não quiseram responder. É neste momento, que a necessidade de atenção aos alunos do EJA torna-se mais evidente, pois segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reconhecido pelas Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASILIA, 2013, p. 362) a educação é um direito inalienável de todo cidadão e a garantia de sua oferta deve “se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática”. Mas para tal, são necessários meios para este acesso, das garantias legais para a prática do dia-a-dia destes jovens e adultos, para aí, sim, se configurar como uma educação para os direitos humanos, de modo que os alunos compreendam-se como cidadãos acessando seus direitos.

Por seguinte, foi questionada aos alunos, a principal razão de sua saída e retorno aos estudos⁴, isto porque, para a compreensão da Educação em Direitos Humanos, imprescindível é compreender como a educação, em primeiro lugar, está sendo acessada pelos cidadãos, e as possíveis razões para o não acesso. Assim, utilizando as configurações das classes gramaticais do Iramutq, pôde-se perceber o destaque das palavras: Filho; Ajudar em casa; Emprego e gravidez. Por sua vez em similitude, a palavra “filho”, apresentou-se como razão central para a discussão, acompanhada das palavras “emprego, casa e casar”, o que remete a realidade do público pesquisado do qual vinte do total são mulheres. Assim percebe-se que a responsabilidade pelo “cuidado da casa e da família” ainda se perpetua como responsabilidade da mulher, resultando-lhe em dupla e tripla jornada e sobre carga, que muitas vezes resultam no seu ensino escolar e suas escolhas.

Pela WorldCloud podemos observar que pois por mais que os questionamentos tenham sido realizados separadamente para cada aluno, suas respostas estavam relacionadas. Isto é, seus discursos eram coletivos, apresentando uma demanda próxima, isto é, a situação de vulnerabilidade da mulher, em ter de escolher entre constituir uma família ou estudar, isto em pleno século XXI.

Por sua vez, esta atenção, nos remete ao fator identidade constituído por esta vulnerabilidade, exemplificando pelo fator emprego, pois sendo a identidade de homens e mulheres formada por experiências do meio em que vivem, modificando-se conforme alteram as relações sociais, principalmente as relações do mundo do trabalho (CURITIBA, 2006) a ausência do emprego, é um fator de alienação, pela escolha entre estudar ou trabalhar. Então, se as relações sociais interferem nas

⁴ Estes questionamentos se deram a partir do uso da entrevista com questionário semiestruturado com perguntas abertas.



relações de cada cidadão, a educação é um fator a ser observado nas Representações Sociais, ao fato de que as mesmas se caracterizarão pela conjuntura do local estudado. Outra questão levada aos alunos foi à motivação dos mesmos para o retorno aos estudos. Estatisticamente, a “faculdade” foi a palavra que mais se destacou pelo sistema⁵, seguida pelos termos emprego, conclusão do ensino, arrependimento, desemprego e qualificação, por ultimo, insistência de amigos e familiares. Observe:

Fig. 2 e 3. Análise de WordCloud



Fonte: Iramuteq. **Org.** Pela Autora.

Vale destacar que para compreender as representações dos dados, dentro da análise das representações sociais, é necessário compreender a conjuntura e as relações sociais do momento. Logo a entrevista foi realizada no segundo semestre do ano de 2017, período próximo das eleições, pós-impeachment e fortes discussões sobre reforma da previdência. O que resulta fortemente na compreensão dos alunos quanto o projeto, principalmente nos que já se encontram em situações de risco e vulnerabilidade. Logo, a faculdade, apresenta-se como um meio de enfrentamento ao desemprego, e uma “vida melhor”. Contudo, durante as observações, foi possível notar a preocupação dos alunos quanto a seu “sonho”, e tendência em utilizar o termo faculdade e não universidade, do qual ao ser questionado, relataram que “*entrar na universidade é muito difícil, ou eu trabalho ou eu estudo, tenho filhos, não tenho tempo, pelo menos na faculdade, posso fazer a distância, não tenho tempo para estudar para o vestibular (sic)*”. Logo esta colocação, chama a atenção da academia, para até que ponto, a universidade pública, está realmente alcançando o público mais vulnerável.

⁵ Vale ressaltar as observações de sala de aula, que podem influenciar nas respostas dos alunos, visto que, a presença da entrevistadora, como mestrande, muitas vezes chamada de estagiária da professora chamou a atenção dos alunos, ainda, pode-se observar que diariamente a professora voluntária os incentivava para a prestação do ENEM e do vestibular.



Especificamente em relação aos Direitos Humanos, buscou-se a compreensão dos alunos quanto a seu entendimento antes e após os encontros da pesquisa participativa. Ainda utilizando o critério da confidencialidade, voluntariedade para dar liberdade aos alunos para se expressarem. Assim, apenas nove alunos sentiram-se a vontade em responder, por sua vez tiveram-se as seguintes incidências:

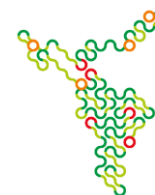
Fig. 4 e 5: Compreensão sobre Direitos Humanos antes e após dois meses de encontros no CEEBJA.



Fonte: Iramuteq. **Org.** Pela Autora.

Pode-se perceber acima que, direitos humanos ainda é um assunto desconhecido para os alunos, assim como grande parte da população e, o pouco conhecimento que possui advém da mídia, o que se torna um grande problema. O que nos traz ao questionamento, de como a educação vem trabalhando o tema, compreendendo-a como direito fundamental, que necessita defender-se e ser defendida. Contudo, pelo tempo de observação e participação, pode-se compreender que a escola é sim, um espaço rico de aprendizagem, que pode construir este processo reflexivo, visto que, com a colaboração da professora voluntária, puderam-se trabalhar os temas sobre: Direitos Humanos, 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, visitas de campo, filmes e dinâmica com os alunos. O que permitiu um contato maior de sujeitos além da escola, como no caso da pesquisadora e de seu orientador, aguçando ainda mais sua curiosidade e interesse pelo assunto, como se pode perceber pelas WordCloud com a palavra “curiosidade”.

Visto que o projeto de pesquisa de mestrado está em processo de construção e, o presente artigo é parte da pesquisa, pode-se considerar que a Educação em Direitos Humanos é um desafio para a o ambiente escola, visto que o maior transmissor de opiniões de “conteúdo é a mídia”. Pois ao observar o pensamento da coletividade, percebe-se que suas opiniões se aproximam, apesar de haver diferentes categorias. Assim, pode-se compreender que dentro deste contexto, há como reconhecer



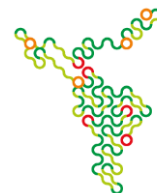
que a representação social da Educação em Direitos Humanos para os alunos, está ainda como uma incógnita, devido a sua realidade social, que pode ser observada por seu perfil e sua razão para o retorno aos estudos. Outra questão, para uma visão negativa quanto aos direitos humanos, também pode ser compreendido pela conjuntura do qual a pesquisa foi realizada, do qual, o Brasil, enfrenta uma forte luta entre o social e o neoliberal, que por sua vez, adere do sistema neoliberal para desvalorizar noções de direitos em geral.

Esta noção pode ser percebida na descrição da nuvem de palavras quanto “defesa da escória”, o que remete um forte processo de alienação inconsciente. Contudo, esta consciência de “direito para pessoas direitas” levam o sujeito ao risco do relativismo, do qual, descrito por Benevides (s/a, p.344) como uma “faca de dois gumes” por significar “proteção às minorias como também a complacência com costumes que atentam contra a dignidade do ser humano” como os conflitos étnicos, o desrespeito pelo gênero, as mutilações e rituais que tendem contra a dignidade humana, assim como discursos de ódio, característico da conjuntura.

Logo, para a superação deste relativismo e do desconhecimento dos direitos requer iniciativas especialmente no Brasil, devido a sua conjuntura política, para que se efetue uma educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social. Isto é criar possibilidade e práticas que influenciem a luta por uma educação formativa e transformadora, que contribua com uma mudança cultural (BENEVIDES, s/a). Por fim, a educação de jovens e adultos é o campo rico para este processo de reflexão, influência e compartilhamento de ideias e opiniões para a construção de uma sociedade justa no presente. Reconhecer a capacidade de transformação dos jovens e adultos é também valorizar sua cidadania e sua representação na sociedade. Enfim, valorizar a capacidade do jovem e adulto, é garantir seu direito humano, sua dignidade de poder se representar, enquanto cidadão, enquanto sujeito transformador.

3. CONSIDERAÇÕES

Compreendendo que as Representações Sociais buscam traduzir o pensamento do senso comum assim como o Discurso do Sujeito Coletivo ao descrever as transformações que os diferentes grupos sociais realizam das teorias filosóficas e científicas. Pode-se considerar que as representações sociais constituem um tipo de conhecimento particular dos sujeitos, dos quais precisam ser considerados e valorizados. Apesar de não serem respostas para uma resolução das expressões da questão social, são possibilidades para criar mecanismos para seu enfrentamento. Como no caso do



desconhecimento do significado dos direitos humanos, pelo interesse em conhecê-lo. Porém sem generalizações e fantasias, isto é, reconhecendo a conjuntura brasileira, seus limites e suas potencialidades.

No contexto escolar, a escola é uma grande potencialidade, que desconstruindo uma educação tradicional para uma educação humanizadora, é capaz de alcançar a todos, desde a infância a fase adulta. Certamente que pensar as representações sociais, os direitos humanos e a educação em direitos humanos, é complexo e desafiador, porém necessário. Enfim, considera-se que por este curto período, a representação social dos direitos humanos para os alunos da educação de jovens e adultos, é uma incógnita, traduzido pela mídia como uma ação destinada a públicos marginalizados e não universal e, ao mesmo tempo, é um tema que meche com sua curiosidade, da qual, muitas vezes é abafado pelas responsabilidades da vida adulta, e pela complexidade do contexto escolar.

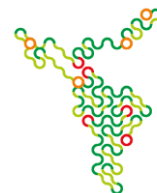
4. REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/20_cap_2_artigo_12.pdf Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

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

BRASIL. Decreto nº 7.037 de 21 de Dezembro de 2009. Aprova o **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm Acesso em: 14 de julho de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.852 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas e de juventude do Sistema Nacional de Juventude.** 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso em: 18 de abril de 2018.



BRASIL. Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394 de 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em: 18 de abril de 2018.

BRASILIA. **Documento Nacional. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acesso em: 15 de julho de 2017.

BRASILIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica,** 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 de dezembro de 2017.

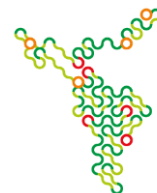
CURITIBA. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ.** 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais> Acesso em 10 de dezembro de 2017.

CRAN. **THE COMPREHENSIVE R ARCHIVE NETWORK.** COPILADOR R. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://CRAN.RSTUDIO.COM/](https://cran.rstudio.com/) ACESSO EM: 10 DE DEZEMBRO DE 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org).- **A pedagogia da Libertação em Paulo Freire.**- São Paulo: Editora UNESPS, 2001.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares.- **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaídas.** 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867> Acesso em: 15 de dezembro de 2017.



INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Mapa do analfabetismo no Brasil. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> Acesso em 14 de julho de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro, Vozes, 2003. Trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa *Social representations: explorations in social psychology* [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000].

SÁ, Celso Pereira de; et al. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria** IN SPINK, Mary Jane. **O Conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social.** 1994

STRELHOW, Thyeles Borcarte.- **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf Acesso em 15 de dezembro de 2017.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro.** In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**, 1997, Hamburgo. Anais. Hamburgo, Alemanha, 1997.

VITÓRIA. Ministério Público do Espírito Santo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2014. Disponível em: <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf> Acesso em: 15 de dezembro de 2017.



A PRESENÇA DO IDOSO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: DO DIREITO A EDUCAÇÃO A REINSERÇÃO SOCIAL

Thânia Mara Kaminski Jacon¹
Paola Andressa Scortegagna²
Rita de Cássia da Silva Oliveira³

Resumo: O contínuo processo de envelhecimento do ser humano e sua presença na sociedade garantem a necessidade de discussões que permitam a ampliação dos conhecimentos sobre o tema envelhecimento. A importância de ações, especialmente educativas, voltadas aos idosos visam garantir a efetivação dos direitos dessa parcela significativa da população. A educação permanente assegura a participação desses sujeitos, tanto na vida social quanto cultural, permitindo que as relações interpessoais se aperfeiçoem e reflitam na melhora da qualidade de vida. Nesse sentido, as Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI) desempenham um papel importante, assegurando o contínuo desenvolvimento dos sujeitos e permitindo novas conquistas que refletem na superação individual e na inserção do idoso no ambiente universitário. A UATI da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desempenha, desde 1992, ações educativas que contribuem com o desenvolvimento e valorização dos idosos. Com o objetivo de analisar a importância das ações voltadas aos idosos no espaço universitário e os resultados desse programa, a pesquisa qualitativa realizada apontou o crescimento significativo do número de idosos na UATI/UEPG, tornando-a uma referência na região em que atua. Além disso, as possibilidades de construção de novos conhecimentos, das transformações conceituais acerca da terceira idade e do papel fundamental da educação como meio de reinserção social foram alguns resultados obtidos nessa pesquisa.

Palavras-chave: Educação na Terceira idade; Reinserção social; Aprendizagem; Educação não formal.

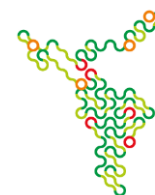
THE PRESENCE OF THE ELDERLY IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: FROM THE RIGHT TO EDUCATION TO SOCIAL REINSERTION

Abstract: The continuous process of aging of the human being and his presence in society guarantee the need for discussions that allow the expansion of knowledge on the theme of aging. The importance of actions, especially educational, aimed at the elderly is aimed at guaranteeing the realization of the rights of this significant part of the population. Continuing education ensures the participation of these subjects, both in social and cultural life, allowing interpersonal relationships to be improved and reflected in the improvement of the quality of life. In this sense, Open University for the Elderly (UATI) play an important role, ensuring the continuous development of the subjects and allowing new achievements that reflect in the individual overcoming and insertion of the elderly in the university environment. Since 1992, the UATI of the Ponta Grossa State University (UEPG) has

¹ Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

² Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

³ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil.



carried out educational activities that contribute to the development and enhancement of the elderly. With the objective of analyzing the importance of actions aimed at the elderly in the university space and the results of this program, the qualitative research carried out pointed out the significant increase in the number of elderly in the UATI / UEPG, making it a reference in the region in which it operates. In addition, the possibilities of constructing new knowledge, conceptual transformations about the third age and the fundamental role of education as a means of social reintegration were some results obtained in this research.

Keywords: Education in the Third Age; Social reinsertion; Learning; Non-formal education.

Introdução

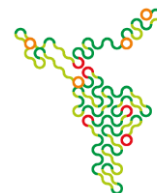
O fenômeno do envelhecimento humano tem gerado discussões nos mais diferentes âmbitos, sempre com a finalidade de possibilitar que essa população possa usufruir da vida com maior qualidade.

Para Oliveira (2002, p.38) “o envelhecimento deve ser encarado como um processo natural e não como uma doença terminal.” Ainda que a visão que se tem do idoso seja de um sujeito improdutivo, imagem essa culturalmente aceita no Brasil, é necessário trabalhar o envelhecimento como mais uma etapa da vida, na qual existem desafios mas eles não simbolizam impossibilidade.

No Brasil, a expectativa de vida subiu para 75,8 anos (IBGE, dez.2017). Na prática, isso demonstra que a população está envelhecendo, justificando assim os movimentos de discussão sobre o tema do envelhecimento humano. O envelhecimento populacional pode ser atribuído a um conjunto de fatores: qualidade de vida, avanço na medicina, políticas de saúde e bem-estar, decréscimo da natalidade, entre outros.

Ao propor ações embasadas nos princípios educacionais se denota importância tanto no aperfeiçoamento dos saberes (e na construção de novos) como nas relações interpessoais que alicerçam o sujeito social, refletindo na melhora da qualidade de vida e empoderamento do idoso.

Na Constituição Federal de 1988, quando o número de idosos era inferior ao atual, se refletia e projetava sobre a importância de preservar a cidadania e o resgate (ou manutenção?) da dignidade desses cidadãos, destacando o respeito aos seus direitos, sendo estes imprescindíveis e inalienáveis (SANTIN, 2007). O artigo 205 dessa Constituição diz que a educação – direito de todos e dever do Estado e da família – deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Não há menção explícita ao idoso mas ele



se insere na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no entanto as especificidades que envolvem seu processo de aprendizagem exigem ações diferenciadas.

Já no Estatuto do Idoso (lei 10.741/03) as especificações são claras e pertinentes, elucidando aspectos como o direito do idoso à educação, cultura, esporte, lazer, espetáculos, diversões, serviços e produtos que respeitem suas condições (Art.20). Outro destaque está no incentivo à criação das Universidades Abertas para a Terceira Idade, reforçando a garantia à educação com adequação de currículos, metodologias e material didático (Art.21).

O incentivo à educação reforça a importância da cidadania, da participação nos âmbitos políticos, civis e sociais. A educação permanente permite ao idoso assumir o papel de ator social, participativo e atuante no meio em que está inserido. A educação e o trabalho desenvolvido pelas Universidades Abertas para a Terceira Idade ganham destaque nesse processo.

Educação permanente e as Universidade Abertas para a Terceira Idade

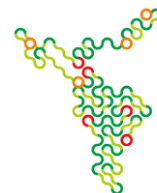
A educação surge como oportunidade para os idosos aperfeiçoarem e/ou adquirirem novos conhecimentos, uma vez que a maioria não teve condições de acesso ao ambiente universitário em outros momentos.

O papel político da educação passa a ser fundamental diante do papel eminentemente democrático que esta assume, por ser um lugar de encontro e de constante troca de experiências (Gadotti, 1984, p.157).

Mas a realidade mostra que os cidadãos idosos têm sua cidadania frequentemente violada, fazendo com que o ser humano seja desrespeitado em diferentes âmbitos. É nesse contexto que a educação se fortalece enquanto meio de libertação frente a marginalização.

Essencial também é lutar por uma efetiva democratização da educação, estendendo-a a todos, de modo a instrumentalizar os indivíduos com os conteúdos básicos valorizados pela sociedade, para que, uma vez dotados de instrumentos de acesso ao saber e de senso crítico, possam ter melhores condições de vida e de trabalho. (OLIVEIRA, 2001, p. 20)

Ao se refletir sobre a educação na terceira idade se destaca a importância da mesma especialmente no que se refere a um processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos, aquisição de outros conforme interesses e necessidades, mas também se entende a educação como um meio de



compreensão de si próprio, de suas limitações e possibilidades, de fortalecimento da autoestima e de melhoria na qualidade de vida.

A educação permanente se apresenta como a necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando à melhoria das relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro. Pela educação permanente assume-se uma nova concepção de vida humana, cujo princípio central não é só aprender a ser, mas principalmente viver para aprender, interagindo com quem está ao seu redor. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2012, p. 87)

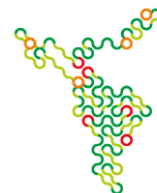
Ao entender o indivíduo tem a capacidade de aprender durante toda a sua vida, a educação permanente desponta como uma possibilidade real de alicerce na construção da sociedade que se deseja. Mesmo com a redução de algumas funções cognitivas ao longo da vida, o envelhecimento não restringe a capacidade de aprender nem a vontade de se construir a cada dia.

A educação constitui um processo em que cada ser humano aprende a se formar, a se informar a fim de transformar-se e transformar o mundo. O homem é um ser inacabado que tende à imperfeição; em consequência, a educação torna-se um processo contínuo que só termina com a morte. A educação não é apenas conservadora, porque assim aceitaria que a situação atual é ideal; porém, ela traz o germe da mudança, tornando-se, por isso, o instrumento de realização das utopias (OLIVEIRA, 1999, p.78)

Ao se abordar a educação permanente como um caminho para a libertação e empoderamento do idoso, se compreende que ela possibilitará ao sujeito aprender ao longo da vida, mesmo com o avanço da idade e independente da condição social. Ao realizar atividades que promovem alegria e satisfação os efeitos para a saúde são instantâneos por ativar o sistema de recompensa. As áreas cerebrais que estavam até então inativas, passam a corresponder positivamente.

A importância da educação permanente é ressaltada por Mosquera (1975, p.141) “a educação permanente é universal no seu caráter e essencial à completa democratização da aprendizagem, caracterizada pela sua flexibilidade e diversidade em conteúdos, apreendendo elementos, técnicas e finalidades abertas ao tempo e ao espaço”.

A educação permanente se destaca nas Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI), fundamentando todas as ações educacionais voltadas aos idosos (Oliveira; Oliveira; Scortegagna, 2015, p.88). Ao estarem inseridos em um projeto que permite a participação efetiva na vida social e cultural, além da possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, os idosos passam a se perceberem como parte integrante e atuante da sociedade.



Quando as instituições de ensino superior aderem a um projeto extensionista cujas ações refletem diretamente na comunidade em que estão inseridas, demonstram claramente um papel de responsabilidade social.

No Estatuto do Idoso (Lei 10741/03), que completa 15 anos no ano de 2018, está garantido no artigo 25 que o poder público deve apoiar a criação das universidades abertas, que possuem um cunho educacional e suas ações voltadas para os idosos deve promover, por meio da educação, a inclusão social do idoso e garantir sua cidadania.

Desde sua criação, na década de 1960, na França, a Universidade da Terceira Idade (UTA) visava promover o protagonismo da pessoa idosa, melhorar a qualidade de vida, abrir o ambiente universitário em prol da desconstrução da marginalização do idoso, além do aprofundamento das pesquisas em torno dos temas gerontológicos (Palma, 2000, p. 53).

Outra proposta diferenciada e que influenciou o modelo posteriormente desenvolvido no Brasil, é o modelo inglês, baseado no compartilhamento de conhecimentos, na relação de troca estabelecida entre professor e aluno e do destaque nas experiências intergeracionais.

O modelo inglês nasceu em Cambridge, em 1981, baseando-se no ideal de autoajuda. A certeza de que todos os especialistas de todas as áreas envelhecem e se aposentam norteou a criação de um espaço de troca, dentro das universidades, entre os mais velhos e os mais jovens (PACHECO, 2003, p. 224).

Tanto o modelo francês quanto o inglês foram influentes na criação das universidades para a terceira idade em todo o mundo. Mesmo com as peculiaridades de cada lugar, a ideia de oferecer espaços de aprendizado e integração geracional, além da valorização do idoso e possibilidade de construção de novos conhecimentos foi unânime. No Brasil não foi diferente. Com ações isoladas desde a década de 1970 e com a efetivação das UATI a partir de 1990 muitas universidades assumiram esse papel social com os idosos e com a sociedade “buscando integrar aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento” (Oliveira, 1999, p. 240).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa e a UATI

No Estado do Paraná, a Universidade Estadual de Ponta Grossa foi a primeira a oferecer espaço para a Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), no ano de 1992. O então projeto, realizado de forma ininterrupta desde aquele ano, foi transformado em programa no ano de 2012, diante dos benefícios trazidos para a comunidade e região dos Campos Gerais. Hoje, o Programa



Universidade Aberta para a Terceira Idade é composto por dois cursos: a Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) e a Universidade Continuada para a Terceira Idade (UCTI). O primeiro (UATI), possui duração de três semestres, organizados em disciplinas obrigatórias (teóricas) e práticas (a serem escolhidas pelo idoso); a segunda (UCTI), destina-se aos idosos que já integraram a UATI e desejam manter as atividades práticas e a participação nos projetos que o programa realiza.

O diferencial de um projeto que se transformou em programa, com 27 anos de existência, com centenas de alunos envolvidos nas atividades propostas e sendo precursor no Estado dentro de sua área de atuação, está especialmente na busca constante por desenvolver diferentes habilidades e competências em seu público-alvo, ampliando conhecimentos e aprimorando as relação intergeracionais, a troca de saberes, a inserção e a participação social dos idosos (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2015, P. 92).

O programa, em sua diversidade de atividades, busca atingir idosos com diferentes idades, formação e necessidades. Com os levantamentos anuais é possível perceber tanto o crescimento do programa quanto o perfil dos alunos. Esses levantamentos fazem parte do acompanhamento do programa e oferecem dados que permitem, de certa maneira, avaliar o crescimento da UATI/UEPG.

Desde o ano de 1992, o programa já teve 1736 alunos matriculados, com 87 alunos (5,01%) abaixo de 50 anos, 611 alunos (35,20%) entre 51 e 60 anos, 785 alunos (45,21%) entre 61 e 70 anos, 228 alunos (13,14%) entre 71 e 80 anos e 25 alunos (1,44%) acima de 81 anos (Tabela 1).

TABELA 1 – Faixa etária dos alunos matriculados no Programa da
Universidade Aberta para a Terceira Idade

TURMA	ANO	< 50 anos	51 – 60 anos	61 – 70 anos	71 – 80 anos	> 81 anos	Total
I	1992	3	17	18	7	1	46
II	1993	4	23	20	6	1	54
III	1994	2	15	14	10	2	43
IV	1995	8	11	15	4	0	38
V	1996	4	16	27	6	0	53
VI	1997	7	9	22	12	2	52
VII	1998	5	25	17	2	0	49
VIII	1999	3	11	30	5	1	50
IX	2000	4	24	27	4	1	60
X	2001	5	22	22	3	1	53
XI	2002	5	17	14	19	0	55
XII	2003	4	17	27	5	0	53
XIII	2004	4	22	27	12	0	65
XIV	2005	7	29	21	9	1	67



XV	2006	5	24	27	6	0	62
XVI	2007	2	28	23	9	0	62
XVII	2008	4	36	14	7	0	61
XVIII	2009	2	27	27	10	4	70
XIX	2010	1	28	28	11	5	73
XX	2011	3	31	38	11	1	84
XXI	2012	1	34	44	6	0	85
XXII	2013	1	26	55	6	0	88
XXIII	2014	0	25	43	11	0	79
XXIV	2015	2	23	50	19	1	95
XXV	2016	0	31	49	6	1	87
XXVI	2017	0	16	38	13	2	69
XXVII	2018	1	24	48	9	1	83
	Total	87	611	785	228	25	1736
	Percentual	5,01%	35,20%	45,21%	13,14%	1,44%	100%

Fonte: Dados do arquivo do Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade.

Destaca-se a grande presença feminina (1590 idosas – 91,60%) no Programa, fato especialmente explicado se analisarmos a literatura, que aponta a feminização da velhice como algo muito forte e presente em nossa sociedade.

Como resultado de uma desigualdade de gênero na expectativa de vida, existe essa proporção maior de mulheres do que de homens nesse grupo populacional. As mulheres vivem, em média, sete anos a mais do que os homens e estão vivendo mais do que nunca. Outra característica deste grupo populacional é que existe uma maior proporção de viúvas do que em qualquer outra faixa etária. Uma razão que poderia explicar essa situação é que, por tradição, a mulher tende a se casar com homens mais velhos do que ela, o que, associado a uma mortalidade masculina maior do que a feminina, aumenta a probabilidade de sobrevivência da mulher em relação ao seu cônjuge (SALGADO, 2002, p. 8).

Em relação à escolaridade dos idosos que integram a UATI/UEPG, 522 alunos (30,28%) apresentam ensino fundamental incompleto, 259 alunos (15,02%) apresentam ensino superior completo (Tabela 2). Esses dados comprovam que o Programa atinge uma população com conhecimento acadêmico diversificado. As atividades oferecidas buscam exatamente acolher e corresponder às expectativas dos idosos indiferentemente do grau de instrução dos mesmos.

TABELA 2 – Escolaridade dos alunos matriculados no Programa
Universidade Aberta para a Terceira Idade



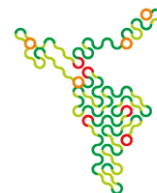
Turma	Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		Total
		EF Compl.	EF Incompl.	EM Compl.	EM Incompl.	ES Compl.	ES Incompl.	
I	1992	9	15	9	2	7	4	46
II	1993	12	7	24	0	10	1	54
III	1994	10	22	12	0	2	0	46
IV	1995	7	20	5	2	4	0	38
V	1996	7	24	17	0	5	0	53
VI	1997	5	38	7	0	2	0	52
VII	1998	6	24	14	0	5	0	49
VIII	1999	9	28	9	0	4	0	50
IX	2000	11	22	22	0	3	0	58
X	2001	18	21	8	0	4	1	52
XI	2002	17	23	9	0	6	0	55
XII	2003	16	23	5	1	8	0	53
XIII	2004	15	24	16	0	9	1	65
XIV	2005	14	16	15	11	10	1	67
XV	2006	9	16	26	0	11	0	62
XVI	2007	13	17	25	0	7	1	63
XVII	2008	15	19	18	0	8	1	61
XVIII	2009	12	18	4	24	12	0	70
XIX	2010	9	22	8	22	11	1	73
XX	2011	9	25	11	29	10	0	84
XXI	2012	12	20	33	0	20	0	85
XXII	2013	1	26	26	0	22	0	75
XXIII	2014	14	22	26	1	16	0	79
XXIV	2015	24	10	45	5	9	2	95
XXV	2016	18	6	35	5	20	3	87
XXVI	2017	19	5	30	0	14	1	69
XXVII	2018	22	9	28	1	20	3	83
Total		333	522	487	103	259	20	1724
Percentual		19,31%	30,28%	28,25%	5,98%	15,02%	1,16%	100%

Fonte: Dados do arquivo do Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade.

Considerações finais

As ações desenvolvidas pelas Universidades Abertas para a Terceira Idade possuem um caráter social indiscutível, uma vez que reforçam o desenvolvimento, a participação cidadã, priorizam o aprendizado e a melhoria da qualidade de vida. Ao propiciar o empoderamento dos idosos (em relação a maior confiança nas capacidades pessoais e a ampliação das relações afetivas), passam a ressignificar os sentidos dados à própria vida.

Com a presença na comunidade universitária, o idoso tem a possibilidade de entrar em contato com indivíduos de outras gerações e enriquecer discussões acerca de assuntos diversos, que interessam a todos os cidadãos, vencem as barreiras de discriminações, passando a fortalecer relações



intergeracionais e contribuir com os mais jovens, pois os idosos possuem muitos conhecimentos a serem transmitidos as demais gerações.

O Programa da UATI/UEPG se fortalece e se renova a cada ano, oferecendo diferentes atividades e desenvolvendo projetos que são um diferencial para a comunidade. O número crescente de idosos, ano após ano, reforça que os objetivos propostos desde 1992 têm sido atingidos. Os idosos chegam a UATI/UEPG buscando conhecimentos, atualizações, informações, integração e participação social. Com as atividades e projetos desenvolvidos eles tem a oportunidade de encontrar realização e acolhimento, tanto por parte da Universidade como pela comunidade como um todo.

Diante das atividades desenvolvidas pela UATI/UEPG fica evidente a importância de políticas públicas voltadas aos idosos em todas as áreas. As políticas educacionais também precisam de aperfeiçoamento, para que os profissionais que desenvolvem as mais variadas atividades com os idosos possam ter formação adequada, desenvolver metodologias e conteúdos coerentes com as necessidades e interesses desses indivíduos. Todas as ações concretas que valorizem o idoso, que possam proporcionar a ele maior qualidade de vida e respeito, necessitam de efetivação. Se o jovem é o futuro de uma nação, o idoso é parte de sua história. E não existe futuro sem respeito ao passado.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10741 de 1 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

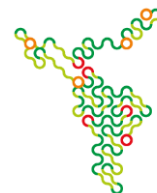
GADOTTI, M. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IBGE. **Expectativa de vida dos brasileiros.** 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18469-expectativa-de-vida-do-brasileiro-sobe-para-75-8-anos.html>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

MOSQUERA, J. J. M. **Educação: novas perspectivas.** Porto Alegre: Sulina, 1975.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. São Paulo: Papirus, 1999.

_____. Docência para a terceira idade. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21 – 32, 2001.



_____. Velhice: teorias, conceitos e preconceitos. **A terceira idade**, São Paulo, v.12, n.25, p.37-52, ago./2002.

OLIVEIRA, R. C. S.; OLIVEIRA, F. S.; SCORTEGAGNA, P. A. **Universidade Aberta para a Terceira Idade**: a extensão como meio de inserção do idoso no contexto universitário. Assis: Storbem, 2012.

PACHECO, J. L. As universidades abertas à terceira idade como espaço de convivência entre gerações. In: SIMSON, O. R. M. V.; NERI, A. L.; CACHIONI, M. (Orgs). **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas: Alínea, 2003.

PALMA, L. T. S. **Educação permanente e qualidade de vida**: indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF, 2000.B

SALGADO, C. D. Mulher idosa: a feminização da velhice. In: **Estudos Interdisciplinares sobre o envelhecimento**. Porto Alegre, v.4, p.7-19, 2002.

SANTIN, J. R.; BETTINELLI, L. A.; BENINCÁ, C. R. (org). **Envelhecimento humano**: cuidado e cidadania. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2007.

TAAM, R. A educação não formal do idoso em universidades da terceira idade e centros de convivência. In: **Educação e velhice**. Holambra: Setembro, 2009.



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

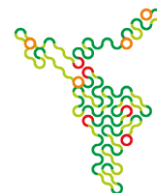
Renata Waleska de Sousa Pimenta
Larissa Raiane Heiden
Raquel Cristina Isensee da Silva

Resumo: A luta por uma sociedade de direitos, apesar de ser uma pauta muito antiga, carece de reflexão e efetivação nos dias atuais. A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um dos pilares de construção desta sociedade de direitos e o Brasil, nos últimos anos, avançou a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) que tem como objetivo o desenvolvimento de uma série de ações formais no campo da educação no sentido de promover a transformação, a partir do espaço escolar, de mentes e valores da sociedade. A presente pesquisa indaga a efetividade das ações propostas pelo PNEDH a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Gaspar. O objetivo da pesquisa é compreender a forma que os educadores e educandos percebem e se envolvem com a EDH. O estudo se baseia nas concepções sócio-discursivas que constituem os sujeitos e estabelecem os sentidos dados às coisas, neste caso a EDH. Assim, se compreende que as percepções e vivências da comunidade escolar acerca do tema refletem a superficialidade com a qual o tema vem sendo tratado. Vários questionamentos emergem da constatação desta superficialidade e até mesmo descumprimento das bases legais para a EDH, como: qual a razão para esta superficialidade? Essas (des) motivações são oriundas da ineficácia formativa ou da resistência à aceitação do outro enquanto um indivíduo de direito?

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Prática Pedagógica. Análise de discurso.

EDUCATION ON HUMAN RIGHTS: BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Abstract: The effort for a society of rights, despite being a very old concept, lacks reflection and effectiveness in the present day. Human Rights Education (HRE) is one of the pillars of the construction of this society of rights. In recent years, Brazil has been developing the National Human Rights Education Plan (NHREP, 2007), which aims the establishment of a series of formal actions in order to promote the transformation, from the school space, of society's mind and values. The present research investigates the effectiveness of the actions proposed by the NHREP from a case study carried out at the Federal Institute of Santa Catarina, Gaspar Campus. The goal is to understand how educators and learners perceive and engage with HRE. The study is based on the socio-discursive conceptions that constitute the subjects and establish their senses given to the things, in this case, HRE. Thus, it is understood that the perceptions and experiences of the school's community about the theme reflect the superficiality within it is being treated. From the observation of this superficiality emerged even failure to comply with the legal bases for HRE, besides several questions such as: what is the reason for this superficiality? Do these (dis)motivations derive from formative inefficiency or resistance to accept the other as a person of law?



Keywords: Human Rights Education. Pedagogical Practice. Discourse Analysis.

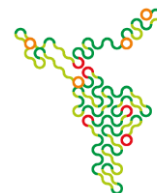
Tema que aparentemente parece-nos simples e sabido por parte da comunidade acadêmica, é, na verdade, um assunto que remete à incompreensões, preconceito e distorções. As discussões acerca dos direitos dos indivíduos, ou melhor, dos Direitos Humanos, representam uma marca da contemporaneidade e culminou, ao longo dos últimos anos, em debates, lutas e reivindicações em prol da responsabilização da esfera pública da garantia de direitos. Mas afinal, o que são os Direitos Humanos? Esses direitos estão postos a favor de quais grupos sociais? De que forma esses direitos são efetivados? Quais são as áreas que abarcam os Direitos Humanos? Enfim, muitos são os questionamentos quando se toma os Direitos Humanos enquanto objeto de análise.

Colocamos em pauta neste texto a Educação em Direitos Humanos (EDH) por considerarmos a temática fundamental para a formação cidadã. Entendemos que a EDH é conscientiza os indivíduos acerca da sua historicidade e da sua própria singularidade, tornando-se um pressuposto básico para se usufruir dos demais direitos civis, políticos e sociais. Todavia, de que forma a EDH vem se consolidando nos espaços formais de ensino? Existem projetos voltados para a capacitação e reflexão sobre os objetivos traçados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)?

O presente trabalho se propõem a contribuir com as reflexões acerca dos questionamentos apontados acima. Para isso, estabeleceu-se como procedimento metodológico, a aplicação de questionários para educadores e educandos do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Gaspar. A partir das respostas dadas, foi possível um recorte analítico sobre as percepções e envolvimento destes sujeitos históricos, nas suas vivências escolares, com a EDH. Importante salientar que o resultado da pesquisa representa um pequeno recorte do objeto de pesquisa em questão, mas nem por isso menos representativo, afinal o público participante da pesquisa representa a visão que a sociedade, de forma mais abrangente, possui sobre a EDH.

A análise da EDH se torna importante e atual na medida em que problematiza as compreensões sobre a EDH e demonstra como os atuais ajustes neoliberais no campo das políticas educacionais e sociais afetam gravemente e especialmente os países da América Latina e Caribe.

Atualmente, ao mesmo tempo em que cresce a organização de movimentos em prol do reconhecimento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e ambientais, vê-se ainda presente a exclusão continuada dos direitos básicos do ser humano. Tal realidade é resultante das políticas

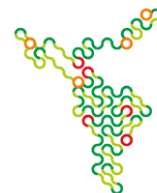


neoliberais que demarcam mais fortemente a exclusão social, alijando grande parte da população dos direitos básicos. Tal constatação só confirma a necessidade de se desenvolver ações pautadas na EDH, pois acredita-se que a mesma é capaz de fomentar a construção de um alicerce sólido no processo formativo do sujeito histórico, que através da sua trajetória escolar, consolida a ideia de uma sociedade de direitos.

As relações latino-americanas, incluindo as construções históricas e político culturais, estão intimamente ligadas. Tendo em comum, principalmente, a vertente colonial de homogeneização cultural, a qual utilizou a educação institucionalizada como ferramenta de difusão da “base cultural popular”, uma visão etnocêntrica e ocidental de pensamento, ignorando e invisibilizando as culturas nativas. Os reflexos da política cultural implantada ainda são vistos no meio acadêmico, onde não se faz presente a interação entre cultura local e saber institucional, o que afasta o discente de sua individualidade e da diversidade de suas raízes. Torna-se então empírico a necessidade de diálogo entre cultura, direitos humanos e movimentos identitários. Compreendendo a trajetória de desenvolvimento da educação latino-americana chegamos aos problemas contemporâneos.

A política de mestiçagem criou na América latina um ideal de relações sociais e raciais que foram associados e conservados pelos grupos pertencentes a sociedade latino-americana. Os conflitos sociais foram resolvidos por meio da cordialidade onde todos tivemos acesso a uma base cultural, a partir desta base alguns tiveram sua ascensão enquanto outros tenderam ao declínio. Seguindo a lógica de pensamento da “cordialidade” todos os indivíduos foram inseridos na cultura dominante de maneira uniforme e o destaque de cada indivíduo ou grupo depende de sua capacidade e desempenho. Essa ideologia imaginária social fez com que as sociedades latinas não reconhecessem suas hierarquias como discriminatórias ou racistas. A desconstrução desse pensamento “racista cordial” é uma barreira na educação, o reconhecimento de algo tão disseminado na cultura popular, porém estrategicamente implantado na sociedade é um desafio em particular para educação em direitos humanos.

A educação em direitos humanos tenta se desvincular da questão de “apenas” métodos pedagógicos para ser entendida como visão política e filosófica, bem como, leitura da sociedade e do mundo porém continua atrelada e permeada aos meios educacionais comuns. Visando a formação do discente como ator social.



Interessa-nos especialmente problematizar o ambiente escolar enquanto espaço que deveria estar posto para a uma formação crítica e humanizadora, mas que muitas vezes reproduz os valores desiguais da sociedade. Partindo do pressuposto que a escola é uma instituição marcada pela homogeneidade, portanto, esteve sempre preocupada com a uniformização do indivíduo, desta maneira, esteve na contramão da pluralidade cultural, marginalizando e excluindo variados grupos sociais através de imposições que podem ser vistas através dos currículos, das metodologias de ensino, das configurações espaciais, dentre outras coisas.

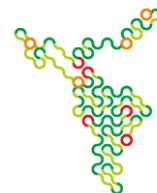
Com esse intuito organizamos o texto que segue em duas partes, a primeira tem como proposta a apresentação da historização da Educação em Direito Humanos - EDH no Brasil, dando destaque para o PNEDH. A segunda parte analisa os dados empíricos oriundos dos questionários aplicados aos educadores e educandos do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Gaspar, onde buscamos argumentar acerca da necessidade de repensar as políticas e o contexto educacional a fim de contemplar a EDH.

Educação: um direito de todos

Os direitos humanos e fundamentais estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento histórico, pois surgem de acordo com as necessidades e especificidades das experiências dos homens em sociedade e das relações de poder estabelecidas entre eles. De acordo com as palavras de Norberto Bobbio:

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. 5)

O pensamento antropocêntrico marcou a sociedade européia no período da modernidade e através das teorias fundadas pelo movimento Iluminista, a noção de direitos humanos ganhou uma nova expressão. A partir do século XVII, importantes documentos começaram a surgir no contexto euro-americano a fim de legitimar a idéia de modernidade constitucional e liberdade contemporânea. O Parlamento inglês, em 1689, apresentou a *Bill of Rights*, que aboliu definitivamente o poder absoluto do monarca e garantiu liberdade aos britânicos. A França revolucionária, inspirada na



Revolução Americana de 1776, sintetizou os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789/93)[1] e seduziu o imaginário social, fazendo com que as cartas constitucionais de outras nações fizessem referência direta ou indireta à francesa, inclusive a atual Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela ONU em 1948.

Os pressupostos universais apregoados pela Declaração enfrentam ainda diversos desafios que muitas vezes impossibilitam a concretização desses direitos ditos universais, sendo a educação um deles. Nesse sentido, Pablo Gentili afirma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

[...] também se transformaria em um dos exemplos mais eloquentes de que, apesar dos avanços alcançados, as aspirações igualitárias, que desde então fundamentaram acordos, declarações e tratados internacionais sobre os direitos humanos, estão marcadas pela assimetria abismal que separa os princípios que os fundamentam das ações e práticas que deveriam consagrá-los. (GENTILI, 2009, p.1060)

Boto (2005), a partir dos estudos de Bobbio, assinala que os direitos humanos que demarcam a modernidade são classificados em três gerações. Primeiramente propugnou-se a liberdade e a igualdade civis, juntamente com as idéias de tolerância religiosa, posteriormente, uma segunda etapa reconhece os direitos expressos nas filosofias das Luzes, a igualdade, confluindo com os direitos sociais e, a terceira etapa é demarcada pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948 que estabelece a proteção jurídica dos direitos, emergindo a ideia de direito subjetivo. Sendo assim, conforme afiança a autora, os direitos nascem e se desenvolvem essencialmente por conjunturas históricas.

O direito à educação como um direito humano fundamental tem sido propugnado ao longo da história, e dois movimentos demarcam essa defesa. No século XVIII, durante a Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1793, assegurava que: “A instrução é a necessidade de todos.” E dois séculos depois a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU que propõe: “Toda a pessoa tem direito à instrução.” (DIAS, 2007).

Boto (2005), fazendo uma analogia aos direitos humanos, defende a tese de que o direito à educação teria se desenvolvido em três gerações. Primeiramente o ensino torna-se direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; posteriormente a educação como direito avança quando passa a contemplar o atendimento a padrões de qualidade e por fim, o direito à educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que contemplem grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade de participação nesse direito subjetivo universal.



No Brasil, a educação é marcada historicamente pela exclusão, reafirmando a enorme desigualdade social do país, presente desde a época da colonização até os dias atuais. A educação passa a ter visibilidade no país a partir da Constituição de 1934, que afirma no artigo 140 que: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Desse modo, inaugura a educação como direito em nosso país.

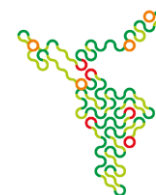
No entanto, a realidade caracterizou-se pela limitação desse direito somente àqueles que dispunham socialmente de privilégios. Tal direito somente alcançou o status de efetividade com a Constituição Federal de 1988, demarcando que além de direito de todos é dever do Estado provê-la. Nesse sentido, o artigo 205 afirma: “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”.

Contudo, cabe destacar que a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dela decorrente, a Lei 9.394/96, asseguram, parcialmente esse direito na medida em que o ensino fundamental, somente, é eleito como obrigatório e gratuito. Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dá nova redação ao inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, amplia um pouco mais esse direito ao estabelecer:

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Historicamente a negação do direito à educação vem se produzindo através de algumas estratégias tais quais o não reconhecimento deste direito na legislação, ou seu reconhecimento de maneira fraca, indireta ou restrita (GENTILI, 2009). No mesmo sentido, Dias (2007) destaca que embora os avanços ocorridos a partir da segunda metade do século XX, a efetivação da educação como direito ainda está distante de ser efetivada no Brasil, em termos de direito de toda e qualquer pessoa, ainda não podemos falar de educação para todas as crianças, jovens e adultos. A autora enfatiza que:

A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação. (DIAS, 2007, p.145).



Bobbio (1992) argumenta que há significativa diferença entre direito proclamado e direito desfrutado, e atualmente o desafio está em proteger os direitos adquiridos. Essa questão é evidente na realidade brasileira, em que os direitos ainda são de “papel” conforme Fulgraff (2002) e, portanto, é preciso garantir o acesso de todos à escola. Nesse sentido, universalização, obrigatoriedade e gratuidade são, como defende Dias (2007), parte de um único processo e colocam-se ainda como um desafio na atualidade no âmbito das políticas educacionais. Afinal, destaca Dias (2007, p. 147): “Se o quadro do acesso à educação básica ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos, não menos problemático se revelam o problema da permanência e da qualidade da educação”.

A esse respeito Gentili (2009) afirma que, embora, os países que enfrentaram e ainda enfrentam o rigor das políticas neoliberais tenham alcançado níveis elevados de universalização das oportunidades de acesso à educação básica uma análise detalhada irá demonstrar que a situação é mais complexa, pois tais realidades são matizadas pela exclusão educacional. A escola ao não oferecer condições de permanência para todos está, sob outros contornos, estabelecendo processos de exclusão extremamente perversos, definido por Gentili como um processo de “universalização sem direitos”, ou seja, o acesso à escola sem as condições necessárias para a permanência.

Nesse sentido, universalização do acesso não basta, é necessário a oferta de educação de qualidade a fim de possibilitar o efetivo acesso e permanência de todos. O debate sobre a qualidade faz emergir a pauta da diversidade, outro ponto essencial que compõem a discussão da efetivação da educação como direito humano.

Diante disso, ao retomarmos a tese de Boto (2005) percebe-se que a realidade brasileira vivencia a primeira geração de direitos educacionais, que postula a universalização do ensino – acesso à escola pública –, primeira exigência para a efetiva consolidação da educação como direito público. A autora enfatiza que: “Expandir a escola é imperativo político, sendo, portanto, indeclinável dever do Estado” (2005, p. 787).

Tendo consolidado esse primeiro direito é preciso assegurar a qualidade. Esta parece ser o atual desafio da educação brasileira, necessário para a permanência na escola, ao possibilitar políticas que garantam o aprendizado dos alunos. A efetivação dessa segunda geração de direitos demanda revisar padrões que presidem a orientação de normas de qualidade do ensino público. Desse modo, para estabelecer padrões de qualidade no ensino comum a todos faz-se necessário a “revisão dos



conteúdos, dos métodos, dos pressupostos e das crenças que norteiam a lógica classificatória excludente da escolarização atual” (BOTO, 2005, p. 789). Com isso, será possível avançarmos para a concretização do direito público de segunda geração, preconizado pela assertiva de todos na escola de qualidade.

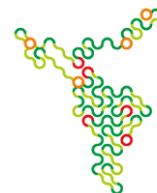
No entanto, ainda será preciso avançar mais, é preciso colocar em pauta a diversidade e as condições de possibilidade de efetivação de uma escola que contemple a diversidade. Trata-se este ponto da terceira geração de direitos públicos em educação. O contexto atual assinala a emergência de realizar-se uma revisão da cultura escolar sob o viés da diversidade, ou seja, para além do debate sobre a igualdade é preciso colocar em questão a diversidade. Os saberes escolares são demarcados pela “mundividência de matriz eurocêntrica, masculina, branca, capitalista e ocidental” (BOTO, 2005, p.790). A terceira geração de direitos pressupõe o espaço para as diferentes culturas na escola.

Diante do que foi até aqui exposto consideramos que se torna premente refletir acerca das condições efetivas para uma escola que propicie o acesso e a permanência de todos. A escola necessita proporcionar a aprendizagem e para isso necessita saber lidar com a diversidade econômica, social, cultural, ao contrário estaremos perpetuando o acesso à escola sem acesso à educação, conforme assevera Gentili (2009).

[1] Cabe ressaltar que o texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 foi embasado nos ideais liberais burgueses. No ano de 1793 ela foi reformulada e se preocupou com os aspectos sociais.

Num contexto vigente onde a luta por direitos se faz presente, o pouco conhecimento sobre educação em direitos humanos é de grande preocupação, uma vez que para termos uma sociedade que visa a dignidade humana, é imprescindível o conhecimento sobre direitos humanos.

O presente questionário efetuado no Instituto Federal de Santa Catarina Campus Gaspar, referente a temática educação em direitos humanos nos demonstra essa precariedade em relação ao tema.



A análise referente ao questionário se faz bastante reflexiva em virtude dos diferentes aspectos abordados na resolução do mesmo. Dentre desses aspectos temos abordagens referente a educação em direitos humanos tanto aplicada como em forma de conscientizar direitos, dentre inúmeros outros pontos citados, como a temos de uma forma que promove discurso de ódio e posicionamento político.

Fica claro, portanto que a falta de abordagem sobre esse tema, nos traz posicionamentos equivocados referente a esta temática. Dessa forma, para revertermos tal situação precisamos trazer debates, palestras e inúmeros métodos de ensino que abrangem tal tese para que possamos formar uma sociedade consciente de seus próprios direitos.

Referencias:

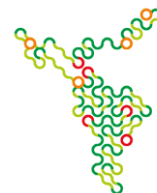
BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré. (Org.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB Ed., 1999. p. 13-25.

_____. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

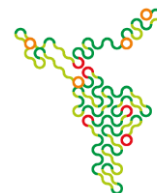
_____. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SCAVINO, S.; CANDAU, V.M.F. (Org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et alii, 2008.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Preparação, implementação e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Recife, 2011.



_____. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

Vera Maria Ferrão Candau, Kelly Russo. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. PUC-Rio, 2010.



A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A VIOLÊNCIA E OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NA ESCOLA BÁSICA

Marcos Alexandre Alves¹
Alice Krebs Teles²
Magdale Machado Catelan³

Resumo: O respeito ao ser humano é preceito a ser ensinado e educado, princípio para o agir em garantia aos direitos humanos, posto que estes dizem respeito à direitos e liberdades do ser humano. A escola é meio pelo qual se contribui para a “alfabetização” para o respeito, para o ensinamento de conteúdos e valores que subsidiam a formação humana, tarefa de responsabilidade primeira da família. E por assim ser, que o ambiente externo à escola a influencia, pois a criança e o adolescente carregam as suas origens, de modo que em ambiente de violência, os reflexos na escola e no aprendizado surgem e representam obstáculos à efetivação dos direitos humanos e ao diálogo com a sociedade. Desta forma, o problema reside na dimensão dos atos de violência no ambiente da escola básica, que desafiam a mediação pedagógica para a efetivação dos direitos humanos fundamentais, a fim de apontar estratégias que restabeleçam o convívio harmonioso neste cenário educativo, com o sentimento de pertencimento e igualdade.

Palavras-chave: Ensino. Violência. Mediação

THE PEDAGOGICAL MEDIATION BETWEEN VIOLENCE AND FUNDAMENTAL HUMAN RIGHTS IN THE PRIMARY SCHOOL

Astract: Respect for the human being is a precept to be taught and educated, a principle to act as a guarantee for human rights, since they concern the rights and freedoms of the human being. The school is a means by which one contributes to the "literacy" for the respect, for the teaching of contents and values that subsidize the human formation, task of first responsibility of the family. And so to be, that the environment outside the school influence, because the child and the adolescent carry their origins, so that in an environment of violence, the reflexes in school and learning arise and represent obstacles to the realization of human rights and to dialogue with society. Thus, the problem lies in the dimension of acts of violence in the basic school environment that challenge pedagogical mediation for the realization of fundamental human rights.

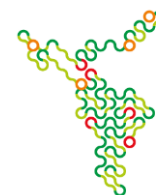
Keywords: Teaching. Violence. Mediation.

Introdução

¹ Orientador. Docente em cursos de Licenciatura e Pós-graduação da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS, Brasil.

² Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS, Brasil.

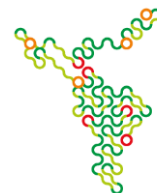
³ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS, Brasil.



Este artigo tem por objetivo discutir a questão da violência no ambiente escolar e apontar algumas práticas restaurativas necessárias para que se estabeleça uma convivência de paz nas escolas. O momento de ir para a escola é angustiante tanto para os pais, quanto para as crianças e adolescentes. Mas se não bastasse a angústia do novo, ainda esses jovens aprendizes têm o contato com outras culturas, maneiras de pensar, formas de vestir, outros gostos, ou seja, deparam-se com o diferente, com a diversidade no ambiente escolar como um todo (na comunidade escolar) e em sala de aula. Todos esses fatores podem fazer com que se desenvolva um ambiente hostil que culmine na violência na escola.

Através da imprensa, dos meios de comunicação, da internet, se tem conhecimento dos mais variados tipos de violência existentes na sociedade e na escola, até mesmo em esfera internacional que Marra (2007) traz a título de exemplo os estudos de países europeus realizados por Debarbieux e Blaya (2002). A violência é via contrária à dignidade humana, ao respeito e resguardo dos direitos fundamentais e da própria condição humana, inclusive quanto à criança e ao adolescente, que são reconhecidamente cidadãos com proteção integral e com prioridade absoluta, sujeitos em especial estágio de desenvolvimento, cujo olhar deve atentar para suas capacidades e potencialidades - intelectual, psicológico, emocional - na gradual complexidade que se apresenta em sua formação. O professor não deve estar preparado somente em relação ao conteúdo a ser ministrado, mas sim igualmente preparado para atender as necessidades cognitivas de seus alunos, estar seguro para agir no momento certo e de maneira correta, de modo que venha a contribuir para um ambiente saudável de aprendizado e não de uma maneira que o aluno sinta-se desvalorizado.

Observa-se, dentro das escolas, crianças e adolescentes cometendo infrações que se definem por agressões verbais, físicas, morais, emocionais, sem nenhum motivo que justifique tais ações ou comportamentos (ou cometidas por reflexo do ambiente que vivem). Tais comportamentos estudantis exigem da esfera educacional um olhar mais atento e observador, quanto às suas manifestações e consequências no cotidiano escolar. A criança que é, ou foi vítima da violência, além de reproduzi-la, pode reagir por meio de uma mudança brusca de comportamento, sinais que aparecem como falta de atenção, baixa auto-estima, variação de humor, agressividade, ou até mesmo isolamento, fuga. Pais e educadores devem estar sempre atentos às atitudes e manifestações - inteligíveis ou não - da criança e do adolescente. No entanto, a violência que ocorre na escola e que não é oriunda dela, e sim por fatores externos, engloba situações como famílias desestruturadas, drogas, conflitos sociais, entre



outros. Trata-se da análise da violência cometida pelos educandos, uma vez que há outros tipos de violências como pontua Ristum (2010, p. 79),

A violência escolar se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (depredação) e outras. Já vimos algumas delas. Vamos nos deter agora nas modalidades mais frequentes, as que mais afetam o cotidiano escolar, com ênfase especial na violência protagonizada pelos alunos.

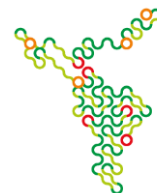
É necessário conscientizar a comunidade escolar e não-escolar sobre as formas da violência e suas consequências na vida do indivíduo, bem como lhe dar condições de análise quanto à influência dos inúmeros fatores de violência externos que refletem no comportamento das crianças e dos adolescentes dentro da escola, fornecendo subsídios para que os educadores identifiquem e busquem minimizar esses sintomas na escola.

Ademais, é fundamental ter presente que,

A Escola deve ser entendida como um espaço social, instituição na qual se dá a educação formal no contexto de uma dada sociedade, em um determinado tempo histórico. Portanto, ao tratar educação e o seu papel em face do fenômeno das violências é necessário, antes de mais nada, compreender a relação dialética entre educação e sociedade. (KOEHLER, 2005, p. 32).

Isso porque esta relação dialética se estabelece por meio da argumentação entre os envolvidos, do diálogo perante o outro, em que deve haver o reconhecimento de que o ser humano é ser de relações, social, que influencia e é influenciado. Desse modo, importante ter presente que, conforme Kupstas (1997, p. 9), o debate é um processo *democrático* que existe em sociedades que aceitam o *diálogo* como forma de solucionar as questões sociais.

Assim, com a finalidade de vislumbrar estratégias mediadoras à violência no ambiente escolar, embasou-se a pesquisa, entre outros autores, na obra de Jéferson Capellari intitulado *O ABC do Girafês: aprendendo a ser um comunicador emocional eficaz*, que trata da comunicação não violenta (CNV). No seu livro, Capellari (2012) descreve um pouco a violência e que, quando se presencia atitudes violentas, sejam elas verbais ou físicas, o ser humano tende a pensar que há violência desde que o mundo existe ao formar, numa imaginação antropológica, uma ideia mental de que nossos antepassados passavam o dia guerreando, de modo que antigamente relacionava-se a palavra violência ao uso da força, por esse motivo toda agressão que envolve força chama-se de violência, esquecendo-se da comunicação que também pode ser violenta.

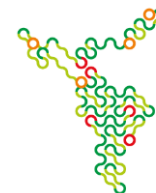


Além disso, Capellari (2012, p. 17) traz a violência não somente como uma ação de força, crueldade e agressão física, a violência que segundo o autor é passada de geração para geração, mas também a tentativa de convencer, de intimidar moralmente alguém, de constranger, de tolher a liberdade do outro. Infelizmente isso pode ser visto nas escolas, tanto dentro da sala de aula quanto, no pátio na hora dos intervalos, entre aluno/aluno e professor/aluno também. Capellari (2012), também escreve em seu livro que a premiação feita pelos pais também é uma forma de violência, sutil, mas não deixa de ser um ato violento “mamãe lhe dará um presente se passar de ano,” como forma de manipular sentimentos. Somasse a isso expressões não verbais como uma “cara amarrada”, “virar as costas,” entre outras atitudes comuns.

Em sua pesquisa, Capellari (2012) destaca os modos de violência diferentes os quais se falará brevemente a partir de agora. Inicia-se pela violência denominada original, ou seja, essa agressão é a física praticada por indivíduo ou grupo, com o objetivo de causar dor, dano, sofrimento, essa violência está em todas as classes sociais e todos os espaços ocupados pelo homem. A violência institucionalizada está ligada às instituições familiares, igrejas, escolas, trabalho, mas seja qual for o espaço que ela ocupar uma característica é comum, a imposição de algo de um grupo para o outro. No que se refere à violência nas instituições escolares, é razoável considerar que ela é inerente à ação pedagógica e que deste modo não acontece somente dentro da escola, funcionando como mecanismo de reprodução das condições de dominação e subordinação de determinadas camadas, grupos ou classes. Deste modo, a escola torna-se um local de reprodução das relações e da hierarquia social, como espaço favorável para reproduzir valores, padrões de comportamentos e modos de se vestir, sentir e agir, sempre de acordo com os grupos dominantes, colaborando para o aumento da desigualdade social.

Ser cidadão é ter direito, à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, perante a lei: é em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY, 2012, p.9).

Frisa-se que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos com prioridade absoluta, sendo dever assegurar os direitos fundamentais e garantias inerentes à pessoa. Como a violência é questão contraproducente ao respeito aos direitos humanos fundamentais e ao próprio ser humano, estabelecer uma estratégia dialógica contributiva para que atos de violência não prosperem constitui em caminho



para assegurar a proteção e promoção de novos horizontes de paz e segurança escolar, razão pela qual a mediação pedagógica se dá como forma de oportunizar este diálogo entre escola e sociedade, que se entrelaçam.

Os vieses da violência no ambiente escolar

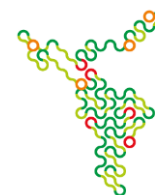
A violência no ambiente da escola básica é questão contraproducente à compreensão da condição humana no processo de formação, refinada com a conquista de espaço, direitos e condição de ser em sociedade. E a criança e o adolescente são sujeitos de direitos que, segundo entendimento de Costa (2007, p. 13) significa que,

Conceber a criança e o adolescente como sujeitos de direitos exigíveis com base na lei, deixando de vê-los como mero objeto de intervenção jurídica e social por parte da família, do Estado e da sociedade, equivale a deixar de tratá-los como meros portadores de necessidades. Esse salto das necessidades aos direitos é a pedra angular da construção tanto do novo direito como das políticas públicas e da prática social destinada a implementá-lo.

Ocorre que a dinamicidade frenética que na vida tem se estabelecido, o fluxo de tensões sociais, econômicas, políticas, conjunturais, têm relativizado e fragmentado as relações de alteridade nesta sociedade contemporânea, afetando, por conseguinte, as crianças, os adolescentes, a escola.

Pensar a violência deve-se ter presente que está no cerne da natureza humana, ponderando Kīchiro Matsuura ao prefaciar a obra de Jean-Marie Muller (2006, p. 9) sobre a não-violência na educação, que “está enraizada na consciência dos povos e permeia profundamente a cultura do século 21”, e que, “alimentada pela ignorância, frequentemente nasce da rejeição do outro e do medo, ódio até, das diferenças”. Sarita Amaro (2011), ao tratar sobre as crianças vítimas de violência, em referência a Sérgio Adorno aduz que “a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamento vigentes em uma sociedade, em um momento determinado de seu processo histórico”.

Nesta perspectiva, é uníssono o entendimento da variabilidade de formas e sentidos de violência e sua repercussão na escola, inclusive ao que toca à violação dos direitos humanos, a exemplo de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Jovina Quintes Avanci (2010), Caren Ruotti, Renato Alves e Viviane de Oliveira Cubas (2006), Maria da Consolação Lucinda, Maria das Graças Nascimento, Vera Maria Candau (1999).



Analisar a relação entre escola e sociedade diante da violência importa o que Viviane Cubas (RUOTTI, ALVES, CUBAS, 2006) pondera ao refletir sobre a definição de violência nas escolas, que exige “precisão para não ignorar as sutilezas que afetam de forma negativa a comunidade escolar”. Isto porque a relação entre escola e violência é complexa e se deve ter o cuidado com discursos legitimadores, que desvirtuem o cenário socioeducativo.

Entretanto, se analisar os locais onde ocorre maior incidência de violência escolar seria possível afirmar que, em tais locais, crianças e adolescentes encontram-se submersos a situações de tensão, medo e risco a si próprio. O grau de violência no ambiente escolar, reflexo do contexto social (do bairro) em que esteja inserida a escola, dependerá da atenção dada à problemática, à realidade, para reverter a situação e minimizar os efeitos negativos por meio de ações gestoras em prol da mediação, da comunicação e convívio pacífico. O modo de agir da escola, mesmo que inserida em bairro violento, é determinante na definição e diferenciação de seus ambientes de ensino e convívio, com altos índices de violência escolar ou não.

É necessário que se tenha atenção na maneira como se estabelecem os relacionamentos dentro do ambiente escolar, identificar a violência que é feita com clareza de escolha, das que acontecem sem perceber, mas que por esse motivo tornam-se corriqueiras. Não se pode banalizar a violência que ocorre nas escolas, justificando-as como fruto de uma sociedade violenta. A violência no ambiente escolar é fruto de uma sociedade violenta, de uma realidade/um contexto de descaso, mas o que a escola - como instituição - faz para modificar isso, afastar um quadro de exclusão social e de abalo das relações de convivência entre as pessoas (alunos, professores, gestores, pais etc.) é o diferencial para a construção de um processo de ensino e aprendizagem dialógica fundada no respeito, na igualdade e no sentimento de pertencimento.

No horizonte da mediação: algumas sugestões

O que poderia ser feito para tentar amenizar a situação de violência na escola é o que se passa a sustentar, baseado na obra de Capellari (2012), e que não necessitam de nenhum tipo de investimento - seja privado ou público, mas necessita somente da coragem e da boa vontade dos partícipes da escola.



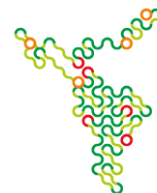
Para o filósofo francês Michel Foucault, o poder não é um objeto natural, mas uma prática social e, como tal, construída historicamente. Como ninguém nasce com cérebro de lobo, portanto, com poder, já sabemos que a base de poder do lobo não deriva do berço, mas é construída em meio ao seu desenvolvimento e sua interação como um ser social. (CAPPELLARI, 2012, p. 37)

O que o autor ilustra com essa passagem é que, o homem no sentido de humanidade não é mal, mas sim vai com o passar do tempo se desenvolvendo um caráter violento, e muitas vezes a violência que se menciona aqui não é a violência física, mas sim a verbal, a mais comum inclusive na escola, que por vezes se origina em casa, no seio familiar e que perpetua na escola, influenciando os relacionamentos em geral.

Como meio para tentar reverter o conflito poderia se utilizar a Comunicação Não Violenta (CNV), o que é muito difícil já que estamos condicionados a linguagem violenta da ordem. Utilizando a CNV, quando o(a) professor(a) fosse pedir silêncio ao invés dela soltar o famoso:- SILÊNCIO! ela diria: - Pessoal preciso que sentem e olhem para mim, pois preciso muito contar uma novidade para vocês e preciso que estejam atentos para poder me dar a resposta! Essa seria uma maneira de pedir silêncio e de fazer com que o aluno se sinta importante.

A mediação pedagógica tem por escopo, pode-se dizer, no sentido de “diálogo” que Cláudia Regina Costa Pacheco (2008) refere ao tratar da violência na escola e a coisificação humana, que se constitui em boa vontade para a compreensão mútua, em recurso para se chegar ao encontro humano, que faz parte do gênero humano. Para isto, uma observação a ser considerada diz respeito às razões mais amplas que Nelson Pedro Silva (2004) coloca sobre a questão do aumento da indisciplina e da violência nas escolas, relacionado à morte ou a relativização dos valores morais, ao desaparecimento ou à diminuição da importância dada a certos valores morais.

Paulo Freire (1996) expõe, dentre os saberes necessários à prática educativa, a exigência do respeito à autonomia do ser do educando e a sua dignidade, como imperativo ético; a apreensão da realidade a partir da capacidade de aprender para transformar a realidade, nela intervir, recriando-a, que implica em outro saber sobre ensinar, da convicção de que a mudança é possível e de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Em outra acepção, como expõe Flávia Schilling (2004), ao tratar sobre as dimensões da sociedade da insegurança e da violência na escola, que é preciso desatar e reatar nós, recriando os laços que nos permitam viver juntos e de nos criarmos como “nós”, como coletividade que constroem narrativas.



Com a percepção sobre o entorno escolar e o conhecimento sobre o momento, é possível realizar um diagnóstico das características circunstanciais, de forma a propiciar estratégias pedagógicas (no caso, a mediação pedagógica) ensejadoras de uma educação para a cidadania, que segundo Marcelo José Lopes de Souza (1997), através do processo pedagógico e transformação social reforçados dialeticamente, encontram na realidade a sua confirmação, não a sua constante contradição, caindo em descrédito.

Visto o problema, é necessário tratá-lo com a consciência do potencial dano, a minimização das causas originárias, e a permanente e constante avaliação sobre as circunstâncias que a sociedade imprime, reinterpretando e reorientando as estratégias para a segurança escolar.

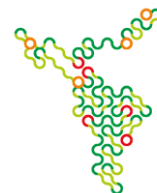
Lucinda, Nascimento e Candau (1999) referem que,

Lutar contra as causas estruturais da violência e afirmar a vigência dos direitos humanos – civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, etc. -, no nível das práticas sociais e culturais, constitui um elemento fundamental para criar condições de desenvolvimento dos processos de humanização e democratização da nossa sociedade. Trata-se de algo básico para que a questão da violência intra-escolar possa ser devidamente trabalhada. Esta não pode ser compreendidas de modo descontextualizado e auto-referido. Consideramos que esta articulação é de natureza dialética e que todos e todas, ali onde vivemos e atuamos, podemos trabalhar por uma cultura e educação em e para os direitos humanos. Somente assim, poderemos ir minimizando as diferentes manifestações da violência social e escolar, e afirmando, no dia-a-dia da sociedade e da escola, desde a infância e os primeiros anos da escolarização, uma cultura dos direitos humanos.

Desta feita, a promoção da racionalidade, a adoção de uma política de civilidade, de respeito ao outro, de diálogo e reconhecimento da multiculturalidade, articulados à criação de um ambiente democrático de ensino e aprendizagem, estimulam à efetivação dos direitos humanos fundamentais, objetivo último de “dever ser”.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.



AMARO, Sarita. **Crianças vítimas de violência**: das sombras do sofrimento à genealogia da resistência: uma nova teoria científica. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (orgs.). **Impactos da Violência na Escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

CAPPELLARI, Jéferson. **ABC do Girafês**: Aprendendo a ser um comunicador emocional eficaz. Curitiba: Multideia, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente**: uma trajetória de luta e trabalho. In: MPMG Jurídico. Procuradoria-Geral de Justiça. Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Ano II, Edição Especial, outubro de 2007.

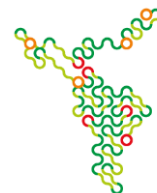
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOEHLER, S. M. F. Violências nas escolas: a mediação do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Debate: violência, mediação e convivência na escola**. Boletim 23. novembro de 2005.

KUPSTAS, Marcia. Por dentro do debate. In: Marcia Kupstas (org.). **Violência em debate**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.



MULLER, Jean-Marie. **Não-violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. **Violência, Educação e Autoridade**: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (org.). Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 133-148.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY, J; PINSKY, C. B. (orgs.). História da cidadania. 6. ed. São paulo: Contexto, 2012.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., e AVANCI, JQ., orgs. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 65-93.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, Indisciplina & violência nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O papel da educação no combate à violência urbana no Brasil**: da “Educação para a Cidadania” aos limites da educação em uma sociedade injusta. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). Cidades educadoras. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997, p. 91-103.