

Antonio Wardison C. Silva
(Organizador)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ÉTNICO-RACIAL E EM DIREITOS HUMANOS

PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

UNISAL
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

ADONIS

Copyright © 2019

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Capa

Marcus Vinicius Serra

Projeto Editorial

Marcela Comelato

Projeto Gráfico

Paula Leite

Revisão

Lara Milani

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos [recurso eletrônico]: perspectivas para uma formação integral / organização Antonio Wardison C. Silva. - 1. ed. - Americana [SP] : Adonis, 2019.

recurso digital; 2 MB

Formato: epub

Requisitos do sistema: *Adobe Digital Editions*

Modo de acesso: *world wide web*

ISBN 978-65-81265-04-5 (recurso eletrônico)

1. Educação ambiental - Brasil. 2. Discriminação na educação - Brasil. 3. Discriminação racial - Brasil. 4. Direitos humanos - Brasil. 5. Livros eletrônicos. I. Silva, Antonio Wardison C. II. Título.

19-61474

CDD: 363.7

CDU: 502.1

(81)

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária - CRB-7/6135

14/11/2019 21/11/2019

SERVIÇOS DE EDITORAÇÃO FEITAS NA EDITORA ADONIS.

Esta obra é fruto das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos Núcleos de Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos. Os Núcleos, em suas respectivas áreas, têm o compromisso de promover ações em sintonia com o ensino, a pesquisa e a extensão, e, com isso, contribuir com a formação acadêmica de toda a comunidade educativa, em prol de uma cultura da paz, alicerçada na ética, na solidariedade e na justiça. Fundamentalmente, os Núcleos atuam na defesa e na promoção dos direitos inalienáveis da pessoa humana, bem como da sustentabilidade de seu ambiente.

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) integra o conjunto de mais de noventa Instituições Universitárias de Educação Superior (IUS), existentes em 21 países da América, Ásia, África e Oceania.

O Unisal ministra cursos de graduação, pós-graduação lato e stricto sensu (especialização e programas de mestrado), aperfeiçoamento e extensão em cinco unidades: Americana (Campi Dom Bosco e Maria Auxiliadora), Campinas (Campi Liceu e São José), Lorena (Campus São Joaquim), Piracicaba (Campus Assunção) e São Paulo (Campi Santa Teresinha e Pio XI).

Sumário

[Créditos](#)

[Prefácio](#)

[Sobre a obra](#)

[Introdução](#)

[PARTE I - EDUCAÇÃO AMBIENTAL](#)

[1 - Principais desafios para a Educação Ambiental no cenário brasileiro](#)

[2 - A Educação Ambiental no âmbito do Ministério da Educação](#)

[3 - Formação de professores no horizonte da Educação Ambiental](#)

[4 - A formação do aluno para a Educação Ambiental](#)

[5 - Ação efetiva de Educação Ambiental - Unisal: empreendedorismo e gestão voltados aos resultados e à qualidade de vida dos colaboradores de uma cooperativa de materiais recicláveis](#)

[Parte II - Educação Étnico-racial](#)

[6 - Principais desafios para a Educação Étnico-Racial no cenário brasileiro](#)

[7 - A Educação Étnico-Racial no âmbito do Ministério da Educação](#)

[8 - Formação de professores no horizonte da Educação Étnico-Racial](#)

[9 - A formação do aluno para a Educação Étnico-Racial](#)

[10 - Ação efetiva de Educação Étnico-Racial - Unisal: black is beautiful? A imagem da mulher negra na moda brasileira](#)

[Parte III - Educação em Direitos Humanos](#)

[11 - Principais desafios para a Educação em Direitos Humanos no cenário brasileiro](#)

[12 - A Educação em Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Educação](#)

13 - Formação de professores no horizonte da Educação em Direitos Humanos

14 - A formação do aluno para a Educação em Direitos Humanos

15 - Ação efetiva de Educação em Direitos Humanos - Unisal: estudo da evolução dos direitos humanos sob o viés do sistema prisional

Posfácio

Prefácio

Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) tem fomentado uma série de programas e ações para a formação humana e cidadã de todos os envolvidos no ambiente acadêmico, isto é, de alunos, professores, técnicos-administrativos e agentes externos. Não à toa, as atividades propostas – com fins para o ensino, a pesquisa e a extensão – surgiram e se desenvolveram dentro de um contexto, em profunda relação com o cenário sociocultural, histórico, político e econômico do Brasil, oriundos, em grande parte, do ambiente internacional.

Em um primeiro momento, isso vem demonstrar que a universidade não está isolada, mas inserta em um ambiente, contexto e, por isso, afetada por todas as situações e acontecimentos sociais; em um segundo momento, que ela tem o compromisso de especular, refletir e atuar em campos que venham promover a formação humana e o bem comum, com base em pesquisas consolidadas e ações propositivas.

As temáticas aqui propostas, que refletem as *Políticas* ou *Marcos regulatórios* do MEC, encontram-se nesse horizonte: apresentam questões que tocam profundamente o humano e a sociedade, bem como fomentam o desenvolvimento de projetos e ações em benefício da formação das comunidades acadêmica e externa. Discutem, portanto, as políticas de Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos.

A universidade, nesse sentido, ao tratar do meio ambiente, deve promover a reflexão sobre seus recursos naturais e sustentáveis, em vista da qualidade de vida e da sobrevivência em geral; as relações étnico-raciais, instigar reflexões sobre o reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural, em combate ao racismo e à discriminação; os direitos humanos, estimular inquirições sobre a defesa e a promoção da dignidade humana, em prol da justiça e da cultura de paz. Essas reflexões, contudo, somente encontrarão eficácia se desenvolvidas por meio de projetos efetivos, de participação do aluno com a comunidade. E tal é a proposta desta obra: apresentar perspectivas para uma formação integral nas temáticas aqui em questão.

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) busca, por meio de vários projetos, despertar a comunidade – e isso com ações propositivas

– sobre a Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos. A presente obra, em seu segundo volume, é um demonstrativo desse compromisso, resultado de pesquisas e ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica, de anotável envolvimento entre alunos, docentes e sociedade.

Votos de uma excelente leitura, certo de que os temas aqui propostos poderão contribuir para a formação de todos os envolvidos, como também iluminar ações de comprometimento social.

P. Eduardo A. Capucho Gonçalves

Reitor

Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)

Introdução

Nesta segunda edição do *Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos*, fruto do apoio do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), apresenta-se uma série de textos sobre a defesa e a promoção dos direitos da pessoa humana, bem como da sustentabilidade de seu ambiente. A obra, nesse sentido, vem contribuir para o entendimento de desafios e perspectivas sobre esse campo temático. Embora os capítulos busquem a mesma linha de análise, diferenciam-se justamente pela diversidade que as questões propiciam.

Esta edição contou com a atenta e dedicada organização do Prof. Dr. Antonio Wardison C. Silva, pró-reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral do Unisal. As pesquisas aqui apresentadas são resultado dos grupos de estudos e ações realizadas pelos núcleos em questão: Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos. Merece destaque, nessa empreitada, o trabalho conjunto de professores e alunos, de diversas áreas do conhecimento; portanto, uma obra de caráter extremamente interdisciplinar, que vem contribuir para a análise de temas tão importantes e desafiadores para nossa sociedade hodierna.

A obra divide-se em três partes, com quinze capítulos. Na parte I, “Educação Ambiental”, o primeiro capítulo trata dos principais desafios para a Educação Ambiental no cenário brasileiro. Tendo como pano de fundo a legislação brasileira e a doutrina nacional, nos oferece a perspectiva de análise numa visão interdisciplinar e de responsabilidade global. Já no segundo capítulo, sobre a Educação Ambiental no âmbito do Ministério da Educação, propõe-se uma análise sobre a importância desta, notadamente nas escolas brasileiras e em toda a sociedade. Para tanto, percorre os caminhos históricos e sua evolução no contexto nacional e internacional. O terceiro capítulo, que reflete sobre a formação de professores no horizonte da Educação Ambiental, enfoca a preocupação da sociedade civil com o meio ambiente, em todas as suas formas, e demonstra como é difícil dissociar essa temática do aspecto de sustentabilidade. O quarto capítulo, que trata da formação do aluno para a Educação Ambiental, destaca a crescente importância da questão ambiental no Brasil, dada a preocupação com a preservação e desenvolvimento sustentável ou, ainda, em razão dos

desastres ambientais crescentes no país. O quinto e último capítulo dessa parte I, “Ação efetiva de Educação Ambiental – Unisal: empreendedorismo e gestão voltados aos resultados e à qualidade de vida dos colaboradores de uma cooperativa de materiais recicláveis”, discute a expansão do consumo a partir da Revolução Industrial, que gera um volume de resíduos nocivo ao meio ambiente, alcançando índices alarmantes.

Na parte II, “Educação Étnico-Racial”, o sexto capítulo, que aborda os principais desafios para a Educação Étnico-Racial no cenário brasileiro, elucida a inserção da Educação Étnico-Racial no cenário brasileiro, para a compreensão do processo de formação das pessoas, destacando aquelas envolvidas com o próprio processo educativo. O sétimo capítulo, “A Educação Étnico-Racial no âmbito do Ministério da Educação”, destaca que a questão étnico-racial possui um quadro alarmante no Brasil; aponta, com isso, fatores históricos de discriminação no desenvolvimento do país. O oitavo capítulo, sobre a formação de professores no horizonte da Educação Étnico-Racial, discute o papel do educador e sua importância para o ensino da cultura africana nas escolas. O nono capítulo, “A formação do aluno para a Educação Étnico-Racial”, trata, com base em uma salutar reflexão dos alunos, dos desafios e perspectivas para a formação de todos os envolvidos nesse contexto. O décimo capítulo, “Ação efetiva de Educação Étnico-Racial – Unisal: *black is beautiful?* A imagem da mulher negra na moda brasileira”, analisa, nesse horizonte, a partir do início do século XX, como a elite busca na moda distinguir-se na sociedade. A percepção dos autores revela uma clara tentativa de divisão de classes na época, usando como signo os elementos da moda.

Na parte III, “Educação em Direitos Humanos”, o capítulo onze, “Principais desafios para a Educação em Direitos Humanos no cenário brasileiro”, aponta que a promoção dos direitos humanos é base para a concretização dos direitos das pessoas; essa compreensão contribui para a empatia e o reconhecimento da diversidade humana. O capítulo doze, sobre a Educação em Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Educação, destaca que a garantia dos direitos humanos é fruto de um longo processo histórico e de profundas reflexões e conquistas; sustenta, ainda, que esse conhecimento deve fazer parte da educação formal, como meio de perpetuar esses direitos. O capítulo treze, que discorre sobre a formação de professores no horizonte da Educação em Direitos Humanos, trata da

questão estratégica nas instituições educacionais e permite a incorporação das constantes mudanças tecnológicas. O capítulo catorze, “Formação do aluno para a Educação em Direitos Humanos”, reflete como os direitos humanos contribuem no processo de formação dos jovens. O último capítulo, que apresenta uma ação efetiva de Educação em Direitos Humanos no Unisal, por meio do estudo da evolução dos direitos humanos sob o viés do sistema prisional, discute como a atual crise na sociedade brasileira afeta as classes menos favorecidas e como esse quadro provoca a cada dia maior desrespeito entre as pessoas e dificuldades na reinserção dos infratores no convívio social.

Almejo que esta obra possa chegar a um grande número de pessoas; sem dúvida, elas terão o prazer de desfrutar do vasto campo de estudo aqui apresentado.

Nilson Leis

Pró-Reitor Administrativo

Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)

PARTE I - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1 – Principais desafios para a Educação Ambiental no cenário brasileiro

Drielly Faria Vasques¹

Luísa Claudia Faria dos Santos²

Maria Clara do Nascimento³

Patrícia Bianchi⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo refletirá sobre os principais desafios para a Educação Ambiental no cenário brasileiro. Nessa esteira, encontram-se tanto na legislação brasileira quanto na doutrina nacional informações e elementos que congregam as ideias de interdisciplinaridade e de responsabilidade global, na tentativa de estabelecer uma política pública daquele tipo de educação que tenha realmente eficácia no plano dos fatos.

A Educação Ambiental encontra previsão no texto constitucional, além de espaço na atual Lei da Política Nacional do Meio do Ambiente, Lei Federal n. 6.938/81, que elevou tal proposta de educação ao nível principiológico, determinando sua implementação em todos os níveis de ensino. Esse *status* constitucional-legislativo denota a importância da transmissão de valores voltados à busca de qualidade de vida e do desenvolvimento socioeconômico, de forma consciente e sustentável.

Contudo, o processo de implementação da Educação Ambiental no Brasil enfrenta diversas dificuldades e desafios. Entre os maiores obstáculos estão a falta ou precária capacitação dos docentes e a falta de conscientização generalizada dos cidadãos brasileiros.

A Lei n. 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), estabelece que a Educação Ambiental deve se dar em todas as fases de educação do ensino formal e informal brasileiro. E esse propósito encontra obstáculos na falta de interesse dos próprios educadores

em se capacitar para a realização desse trabalho dentro das salas de aula.

Assim, procurar-se-á, nesta análise, apontar os principais desafios a serem enfrentados, a fim de implementar a Educação Ambiental no país, tratando o presente assunto sob a ótica da interdisciplinaridade, na medida em que o próprio meio ambiente demanda esse viés.

Nesses termos, no item 1, far-se-ão breves considerações sobre o panorama jurídico-institucional da Educação Ambiental no Brasil. No item 2, tratar-se-á dos principais desafios, no cenário brasileiro, da Educação Ambiental. E, no item 3, tecer-se-ão algumas considerações sobre a interdisciplinaridade e a responsabilidade global na Educação Ambiental. Para tal, adotar-se-á o procedimento monográfico para a realização deste capítulo, além do método hipotético-dedutivo como método de procedimento.

1. O PANORAMA JURÍDICO-INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

No Brasil, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado tem matriz constitucional, com *status* de direito fundamental para as presentes e futuras gerações. A defesa do bem ambiental visa resguardar direitos que transcendem ao individual, buscando a tutela preventiva e repressiva do meio ambiente, algo essencial à sadia qualidade de vida de toda a sociedade, como forma de alcançar princípios fundamentais e objetivos da República Federativa do Brasil, tais como a dignidade da pessoa humana, a cidadania, o bem-estar, o progresso e o desenvolvimento social.⁵

Não obstante, destaca-se que, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, já vigorava no Brasil a Política Nacional do Meio do Ambiente, instituída pela Lei Federal n. 6.938/81, que trouxe em seu bojo diversas ações afirmativas e elevou ao nível princípio lógico a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, para assegurar e proporcionar condições de desenvolvimento socioeconômico e, sobretudo, a proteção da dignidade da vida humana. Em razão de seu conteúdo imprescindível, a lei foi recepcionada pelo ordenamento brasileiro, sendo perfeitamente compatível com a atual Carta Política.

Tanto a previsão constitucional quanto a legislação ordinária demonstram a importância de transmitir valores voltados à busca de qualidade de vida e

do desenvolvimento socioeconômico de forma consciente e sustentável. Outrossim, ao mesmo tempo que o Estado cumpre seu dever de fornecer ao seu povo o direito à Educação Ambiental, ônus distribuído para todos os entes da Federação,⁶ o governo também cumpre as obrigações por ele assumidas perante a comunidade internacional para a preservação do planeta.

Em termos históricos, 1997 é considerado o ano da Educação Ambiental no Brasil para os estudiosos do tema. Destacam-se dois fatos que desencadearam a ascensão: primeiro, a comemoração das duas décadas da Conferência de Tbilisi (Geórgia), realizada em 1977, da qual resultou um documento que é o alicerce para a visão moderna de Educação Ambiental em todo o mundo; segundo, a avaliação dos resultados após os cinco anos da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92), na qual se finalizou a construção do Tratado de Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis e responsabilidade global.⁷

Em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental por meio da Lei n. 9.795/99, que trouxe o conceito de Educação Ambiental e ressaltou sua essencialidade para a educação nacional, bem como estabeleceu diretrizes ao Poder Público para a instituição de políticas sociais e a toda a comunidade para a formação de valores, atitudes voltadas à identificação, prevenção e solução de problemas ambientais. Os princípios que regem a Educação Ambiental direcionam suas atividades ao enfoque humanista e democrático, vinculado à ética, ao trabalho, ao reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural, entre outros. Aquela lei traça como objetivos fundamentais o desenvolvimento da compreensão integrada do meio ambiente e sua interconexão com outras relações, conjugando aspectos ecológicos, legais, políticos, culturais e científicos, e o estímulo da formação de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, sem prejuízo da integração com a ciência e a tecnologia.

Nesse sentido, observa-se que a Política Nacional de Educação Ambiental está abarcada dentro de uma ordem pedagógica e, conseqüentemente, da ordem social, possuindo como finalidade a atuação eficaz sobre os sistemas educacionais, sobre os educandos e sobre os educadores, englobando do ensino básico ao profissional, bem como a educação de jovens e adultos

como forma de prepará-los para conviver em uma sociedade que prioriza o desenvolvimento humano sustentável.

A Política Nacional de Educação Ambiental engloba diversos órgãos e autarquias vinculados ao Ministério do Meio Ambiente, instituições educacionais públicas e privadas, bem como a ação conjunta dos entes federados. As linhas de ação e estratégias são medidas que se voltam para uma atuação transdisciplinar, definidas por meio de resoluções e atos normativos editados por órgãos competentes, como o Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama), o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), que atuam de forma coordenada com os sistemas educacionais, promovendo a gestão e o planejamento da Educação Ambiental e sua interface com os programas de governo, como também a articulação e mobilização social que vai desde o estímulo da juventude para fomentar sua conexão com o meio ambiente até a participação do setor empresarial como forma de conscientização da realização de atividades sustentáveis, fornecendo apoio institucional e financeiro às ações de Educação Ambiental, entre outros.⁸

Em razão do ônus distribuído aos entes federados para a promoção da Educação Ambiental, os órgãos estaduais e municipais podem prever disposições específicas acerca da inserção desse tema na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, amoldando à política suas necessidades e especificidades locais e regionais. A título exemplificativo, pode-se destacar a Política Estadual de Educação Ambiental implementada pelo estado de São Paulo, por meio da Lei Estadual n. 12.780/07, que estabelece diretrizes básicas e competências para a implementação da valorização do meio ambiente no âmbito educacional.

Entretanto, os educadores ambientais encontram o desafio de serem interlocutores do conhecimento científico crítico, ante a presença de um discurso e de uma racionalidade fragmentários, que desagregam o saber, traduzidos na visão de mundo consumista, capitalista, antropocentrista e individualista, comprometendo o exercício ativo da cidadania em busca de uma sociedade sustentável. Contudo, a problemática não está atrelada apenas ao uso desregrado de recursos naturais, mas também a um conjunto de variáveis que compõe as relações interpessoais, o que torna a tarefa ainda mais hercúlea.⁹

Infelizmente, com esta análise, constata-se que “a violação da natureza e a civilização caminham de mãos dadas”,¹⁰ sendo cada vez mais difícil a disseminação da consciência ambiental em consonância com o progresso. Por isso, diversas são as propostas de implementação de políticas sociais para harmonização do meio ambiente sustentável e evolução tecnológica e científica. A situação é ainda mais gravosa quando se considera que o Brasil é um país com proporções continentais e um grande déficit no que tange à educação básica na formação de cidadãos conscientes para a convivência em sociedade, isso porque a maior parte da população não tem acesso a escolas, ou essas escolas possuem precariedades que não suprem o mínimo exigível para um ensino de qualidade.

Por mais que a legislação expresse a boa vontade dos legisladores de cumprir com as obrigações internacionalmente assumidas pelo Estado brasileiro, a realidade está muito distante de um despertar para uma consciência ecológica.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRINCIPAIS DESAFIOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

A Educação Ambiental no Brasil enfrenta diversos desafios referentes à sua implementação e efetivação. O maior obstáculo para que escolas possam fomentar a importância e o respeito pelo meio ambiente parte, por vezes, da própria capacitação dos docentes e da conscientização, de modo geral, dos cidadãos brasileiros.

Para que a Educação Ambiental consiga fazer parte das grades curriculares de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, é necessário que anteriormente ela faça parte do cotidiano dos educadores que formarão cidadãos conscientes. Para tanto, a cultura que envolve o olhar brasileiro para com o meio ambiente precisa ser gradualmente modificada, ampliando horizontes e percebendo que se trata de recursos limitados.

A Lei n. 9.795/99 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea),¹¹ em âmbito nacional, prevendo a oferta de ensino ambiental em todas as fases de educação no Brasil, sendo elas formais ou não, que ainda hoje, vinte anos depois de promulgada, encontra desafios para ser efetivada.

Um dos principais desafios a ser enfrentado é, como já acenado, a falta de

interesse dos educadores em se capacitar para realizar esse trabalho em sala de aula. A Política Nacional de Educação Ambiental não prescreve quais matérias devem ser dedicadas ao ensino ambiental, ao contrário, prevê tal ensino em todas as disciplinas, afinal a Educação Ambiental abrange todas as áreas.

A percepção da falta de interesse dos docentes é clara quando se depara com o baixo número de participantes que buscam se capacitar em cursos de ensino ambiental oferecidos pelo Estado. Há ainda que se levar em consideração que deve partir dos diretores e coordenadores das escolas a busca por tais capacitações, o que na realidade só aumenta as dificuldades para que esta, de fato, aconteça.¹²

Vale ressaltar também o comodismo que perpassa nossa sociedade como um todo. A busca pelo novo e pelo conhecimento por vezes é deixada de lado, com as inúmeras justificativas daqueles que estão concursados e ensinam uma matriz curricular preexistente e já elaborada.

Outro problema que assola a Educação Ambiental é a falta de uma matriz única e convergente que apresente os pontos que devem ser ensinados, facilitando, assim, aos professores tal ensino.¹³ Há de considerar ainda que os educadores de hoje não tiveram, em sua formação, Educação Ambiental, nem mesmo conscientização sobre os recursos ambientais e sua real importância. A cultura, há algumas décadas, previa somente o desenvolvimento desenfreado da sociedade, sem calcular os problemas que tal prática causaria ao meio ambiente.

A sensação de inabilidade ou mesmo de resistência da parte dos educadores, decorrentes de sua própria criação e dificuldades do cotidiano, deve ser vista com maior dedicação por aqueles que abordam o tema da Educação Ambiental. Afinal, é necessário que haja uma revalorização desse tipo de educação tão importante.

Conforme previsto no artigo 10, da Lei n. 9.795/99, os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, criando uma interdisciplinaridade entre as matérias a serem lecionadas; com isso, devem embutir a Educação Ambiental. O parágrafo primeiro desse mesmo artigo mencionado é claro ao vedar a criação de uma matéria específica de Educação Ambiental. Nesse sentido, os desafios só aumentam, necessitando de empenho por parte de todos os envolvidos para que, assim, consigam capacitar adequadamente os educadores, e que estes,

por sua vez, consigam transformar esse conhecimento em efetivo ensino prático para os estudantes.

Hoje, o Ministério do Meio Ambiente oferece cursos de capacitação livre para educadores, com temas como juventude, mudanças climáticas, agricultura familiar, saneamento e outros afins na área de Educação Ambiental. Além dos cursos, são apresentados trabalhos e agendas com publicação de artigos produzidos em conferências e encontros a respeito do assunto.¹⁴

Falta, no entanto, maior divulgação dos cursos oferecidos, como também comunicação dos entes federativos na busca por essa educação. Os municípios possuem, cada qual, particularidades que devem ser levadas em conta, abordadas nas escolas, o que facilitaria a prática desse ensino com os educandos.

Sem a comunicação entre escolas privadas e públicas, municípios e estados, considerando cada qual sua realidade, a Educação Ambiental fica cada vez mais distante de ser concretizada nas salas de aula. A criação de uma política social fora das fronteiras disciplinares também se faz necessária ao aprendizado e vivência dos alunos que serão futuros educadores. Nas palavras de Édis Milaré, “a consciência ecológica e a responsabilidade socioambiental, infelizmente, estão bem longe de alcançar o estágio mínimo ideal”,¹⁵ tornando necessária uma base de qualidade dentro da educação fundamental.

O consumismo, sustentado pelo capitalismo sem limites, forma outro obstáculo de grande impacto na sociedade brasileira. O consumo sem consciência, cada vez mais propagado pelos meios de comunicação e redes sociais, afeta diretamente crianças, jovens, adultos e idosos, indo de encontro à conscientização ecológica ensinada.

No cenário da Educação Ambiental brasileira, os conhecimentos são maiores e mais procurados nos cursos de pós-graduação, tornando-se a especialização de muitos profissionais. Em um estudo realizado em 2009, Carvalho, Tomazello e Oliveira pesquisaram a respeito do assunto, chegando à conclusão de que “as regiões Sul e Sudeste do Brasil concentram 86% da produção de conhecimento em EA na pós graduação, sendo 54,5% na região Sudeste e 31,9% na região Sul”.¹⁶

Os desafios são inúmeros quando referentes à educação em âmbito escolar. O fato de o Brasil possuir dimensões continentais dificulta o

processo de uma política unificada e abrangente em todo o território. A União, com a criação de leis e políticas sociais de Educação Ambiental, direcionou por onde tal ensino deve percorrer, dando diretrizes o suficiente. Contudo, cabe a cada um dos estados e municípios adaptar e criar mecanismos efetivos para a implementação concreta de tais políticas.

O maior desafio que se encontra pela frente é o convencimento dos educadores ou futuros docentes de que a capacitação para ser um educador ambiental, prevista nas políticas sociais, é de suma importância e que, mesmo sem muitos investimentos, ela deve se realizar.

3. A INTERDISCIPLINARIDADE E A RESPONSABILIDADE GLOBAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante de décadas de intervenções humanas degradantes, tornou-se necessário compreender a Educação Ambiental como uma área interdisciplinar, na medida em que se verifica o caso concreto em que o meio ambiente se correlaciona com tudo o que o cerca e está presente no dia a dia de todo ser humano, seja dentro de casa, em objetos que utilizam recursos naturais em sua produção, seja fora dela, em parques e jardins. Logo, pode-se dizer que o meio ambiente não trata apenas do que é externo, mas de toda forma de espaço sobre a Terra que possua influência humana.

O meio ambiente, então, passou a se interligar com diversas outras disciplinas, a fim de que se tornasse mais real a análise e o tratamento de sua dimensão, possibilitando maior consciência sobre o tema e sua importância.

A Constituição Federal de 1988, ao abordar o meio ambiente em seu artigo 225,¹⁷ atribuiu grande relevância à responsabilidade pelo zelo com o meio ambiente ao impor ao Poder Público e à coletividade o dever de defender e preservar esse patrimônio comum, para as presentes e futuras gerações.

Pensando nisso, a educação passou a ter grande relevância na disseminação da consciência ecológica. Não foi em vão que o texto constitucional elevou a Educação Ambiental também ao status de direito social, ao prevê-la no artigo 225,¹⁸ §1º, inciso IV, tornando-a um dever do Estado, portanto, e diretriz constitucional distribuída para todos os entes da Federação. Da mesma forma, é o que se verifica na Política Nacional do

Meio Ambiente (PNMA) em seu artigo 2º, inciso X,¹⁹ e notadamente na Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) como um todo.

Visando demonstrar a importância da conscientização ecológica na educação, a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) define que a Educação Ambiental deve ser compreendida como todos os “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”,²⁰ ao preceituar que esta deve estar presente em todos os níveis e processos educativos, sejam eles formais ou não formais.²¹

Logo, a Educação Ambiental passou a ser considerada direito de todo cidadão e, mais do que isso, também um dever, uma vez que ligada diretamente com os direitos e deveres constitucionais da cidadania, aplicados dentro das escolas, como parte de um currículo interdisciplinar,²² bem como fora desse ambiente, como forma do desenvolvimento humano continuado pautado na sensibilização coletiva sobre as questões ambientais, dessa forma, propondo ações inter-relacionadas.²³

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Ambiental visa à união de forma indissolúvel do Poder Público com a sociedade em um objetivo comum, uma vez que para o desenvolvimento da Educação Ambiental, assim como a legislação preceitua, é necessário que todos os atores sociais, compreendidos como setor público, privado e cidadão, atuem em prol do meio ambiente.

A preservação e recuperação da qualidade ambiental, de forma permanente e racional, envolvem todos os demais aspectos e relações existentes em sociedade, como ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, tornando-se responsabilidade de todos, na medida em que agir em prol do meio ambiente é tutelar sobre a própria vida, e ser pessoa com vida é ser titular de direitos e deveres.

Nesse contexto, segundo Machado e Terán, “trabalhar a EA não se limita a estudar árvores e rios, vai muito além; perpassa questões complexas com raízes políticas e socioculturais que só podem ser alteradas com um intenso processo de mudança de mentalidade de toda a população”.²⁴

Para Jacobi, a Educação Ambiental deve ter como enfoque a busca por

“uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem”.²⁵

É por essa razão que se fala que a responsabilidade pelo meio ambiente é global e intergeracional, na medida em que cada um pode atuar de forma diversa, mas conjunta e interligada, sobre o mesmo ponto no que tange aos cuidados com o meio ambiente.²⁶ Da mesma maneira ocorre com a Educação Ambiental.

Significa dizer: não basta que o Poder Público atue sozinho para alcançar toda a sociedade, a fim de alterar a concepção atual sobre o cuidado com o meio ambiente; é preciso que todos estejam aptos e dispostos a agir, compreendendo toda a problemática das crises ambientais que permearam o passado e ameaçam o futuro. Compreende-se, assim, que o Poder Público, além de positivar sua intenção, pautada nas necessidades atuais, em tratados internacionais e nas legislações brasileiras, deve empregar maiores investimentos nessas searas, potencializando as fiscalizações e exigindo maior envolvimento dos educadores.

Sabe-se que a educação pública brasileira encontra geralmente grandes dificuldades e desafios. Contudo, os docentes precisam ter iniciativa e compreender que precisam ir além das ações pontuais, desenvolvidas como pequenas ações em dias específicos. Nesse processo, é imprescindível que contem com o apoio de todos que os cercam, coordenadores, diretores, secretarias etc. É inegável que as referidas ações são importantes, mas não se mostram suficientes, pois, muitas das vezes, não destacam a relevância do meio ambiente, seus valores e seu papel para a humanidade.

O trabalho com o meio ambiente nas escolas deve ser abordado com uma perspectiva ampla e multifacetada, ensinando e elucidando questões que envolvem o indivíduo e o ecossistema, manutenção da equidade e entendimento da relação de todas essas dimensões, criando valores e atitudes solidárias, orientando os discentes a construir sua autonomia e proatividade perante os desafios locais e globais, bem como apresentando os instrumentos e procedimentos utilizados para possibilitar a materialização de uma sociedade melhor.²⁷

Os processos educativos, assim como as políticas públicas, devem possuir maior enfoque integrador da realidade com os conhecimentos científicos e tecnológicos, principalmente no que tange ao meio ambiente. Diversas

alternativas se apresentam como formulação de um projeto pedagógico que reflita o espaço sociopolítico, econômico e cultural em que ela se insere: levantamento de situações-problemas relevantes, referente à realidade em que a escola está inserida, com base nas quais se busca a formulação de temas para estudo, análise e reflexão; estruturação de uma matriz de conteúdos relacionando disciplina com situações-problema; realização de seminários, encontros e debates entre professores, para compatibilizar as abordagens das disciplinas com as situações-problema; acompanhamento de projetos específicos na escola, desenvolvidos por professores ou Grêmios Estudantil (horta comunitária, reciclagem de lixo, bacia hidrográfica como unidade de estudo, trilhas ecológicas, plantio de árvores, recuperação de nascentes etc.); realização de campanhas educativas utilizando os meios de comunicação disponíveis, imprensa falada e escrita, distribuição de panfletos, *folders* e cartazes, a fim de informar e incentivar a população em relação à problemática ambiental.²⁸

É por essa razão que as capacitações são tão importantes, uma vez que geram contribuições maiores e significativas; contudo, dependem de maior interesse das partes, tanto do setor público em exigí-las quanto dos professores em realizá-las, principalmente porque a maior parte dos docentes não teve experiência com a Educação Ambiental em sua base escolar ou ao menos na superior e não possuem a visão holística da sistemática ambiental. Ou seja, ainda é preciso iniciativa de ambas as partes.

No setor privado, são poucas as empresas que investem em Educação Ambiental em seus estabelecimentos, pois, pela mesma razão dos professores, muitos empreendedores não possuem a consciência do impacto que suas ações geram ao meio ambiente.

Não obstante, diante da evolução da temática ambiental, algumas empresas passaram a notar que o desenvolvimento de uma consciência ecológica e o emprego de recursos sustentáveis poderiam provocar um diferencial. É nesse ponto que o Poder Público e a sociedade civil também operam grande influência. Afinal, com as políticas públicas indutoras de posturas menos agressivas e a pressão de cidadãos já cientes dos problemas ambientais promoveu-se a mudança em muitos empreendedores, a exemplo da implementação de Programas de Educação Ambiental (PEAs), indispensáveis para a concessão de licenças ambientais.

Para Jacobi, o Poder Público deve “promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma maneira de fortalecer sua corresponsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental”.²⁹

Logo, ainda que seja papel do Estado promover o desenvolvimento humano, a responsabilidade pelas ações positivas em sociedade não cabe somente a ele, mas deve partir de todos, sobretudo porque o trabalho pela verdadeira mudança no panorama da Educação Ambiental ainda é árduo, porém imprescindível para o meio ambiente.

Nesse contexto, Morin afirma que, diante da importância da educação para a compreensão das estruturas de pensamento, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.³⁰ Em outras palavras, é preciso que se desenvolva uma consciência ecológica capaz de gerar cidadania planetária, compreendida como a identificação terrena, “somos terráqueos, temos um destino comum como seres humanos. E não só: somos seres que fazemos parte de outro ser, a Terra, que é também um ser vivo e em evolução, que nos acolhe e nos mantém vivos e se mantém vivo. Somos Terra”,³¹ e o que a Educação Ambiental é capaz de proporcionar.

Posto isso, compreende-se que a responsabilidade socioambiental deve ser implementada desde o início da educação para que, assim como preceitua a Pnea, a atuação saia do micro e vá para o macro. Educar ambientalmente, portanto, é buscar por mudança na qualidade de vida e por evolução da consciência de agir, assim como pela harmonia entre os seres humanos e outras formas de vida.³²

CONCLUSÃO

No Brasil, educadores ambientais encontram o desafio de ser interlocutores do conhecimento científico crítico, ante a presença de um discurso e uma racionalidade fragmentários, desagregadores do saber, traduzidos em uma visão de mundo consumista, capitalista, antropocentrista e individualista.

Os problemas atrelados à Educação Ambiental no Brasil não se ligam

apenas ao uso desregrado de recursos naturais, mas também a um conjunto de variáveis que compõem as relações interpessoais. Entre os principais problemas está o fato de que o país apresenta problemas de base, com um grande déficit no que tange à educação básica, fato esse que se reflete de forma negativa no próprio exercício da cidadania. No país, a maior parte da população ainda não tem acesso à escola; pode ser também que as escolas possuam precariedades e, por isso, não forneçam o mínimo exigível para uma formação de qualidade. Essa é uma das razões pelas quais – apesar das previsões legislativas e empenhos institucionais – o país apresenta uma realidade muito distante do chamado *desenvolvimento sustentável* e do exercício de uma cidadania de caráter ambiental.

Problemas de ordem mais global, como o *consumismo* notadamente sustentado pelo modelo capitalista atual, formam outro obstáculo de grande impacto na sociedade brasileira e diminuem a eficácia das políticas ligadas à Educação Ambiental. Nesse diapasão, o consumo sem consciência, cada vez mais propagado pelos meios de comunicação e redes sociais, afeta diretamente crianças, jovens, adultos e idosos, indo de encontro à proposta de uma conscientização ecológica e influenciando de forma negativa a proposta de manutenção ou melhora da qualidade ambiental.

O caráter multidisciplinar da Educação Ambiental encerra um de seus pontos fundamentais, já que o meio ambiente está interligado com diversas outras disciplinas, e essa visualização o torna mais real em termos de análise e tratamento de suas dimensões, possibilitando maior consciência sobre o tema e trazendo relevo para sua importância. Isso chama a atenção para o grande desafio da capacitação dos educadores, prevista nas políticas públicas do país.

Depreende-se, tanto da legislação quanto das políticas públicas sobre o assunto, que não basta que o Poder Público atue sozinho para alcançar os objetivos almejados; também a coletividade deve empreender esforços para fazer frente às crises ambientais. O trabalho com o tema ambiental nas escolas deve ser abordado com uma perspectiva ampla e multifacetada, ensinando-se e elucidando-se questões que envolvam o indivíduo e o ecossistema, com a finalidade de criar valores e atitudes solidárias.

Atualmente, as *empresas privadas* passaram a notar que o desenvolvimento de uma consciência ecológica, com o emprego de recursos sustentáveis, pode trazer um diferencial no mercado. Aqui, o papel do

Poder Público como indutor de posturas, por meio das políticas públicas, é fundamental para uma alteração no comportamento do setor privado. Por outro turno, o Poder Público deve promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a *população* participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua corresponsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes que promovem a degradação ambiental.

Sabe-se que a educação, em todos os níveis de ensino, é fundamental para a compreensão das estruturas de pensamento, e tal é a necessidade de ela promover a compreensão e a valorização da Educação Ambiental. Nesse horizonte, a responsabilidade socioambiental deve ser implementada desde o início nos estabelecimentos de ensino, num processo em que a educação extrapole a escola, transcenda seus limites, de forma a impactar outros grupos sociais, unindo a sociedade na preservação do meio ambiente e na manutenção ou resgate do equilíbrio ecológico.

Por fim, educar ambientalmente representa buscar qualidade de vida, além de objetivar uma evolução na consciência de agir. Representa ainda a busca pela harmonia entre os seres humanos, outras formas de vida e o meio ambiente.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Conceitos de Educação Ambiental*. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. 20[--]. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos*. 5. ed. Brasília: MMA, MEC, 2018. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea_final_2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007*. Brasília: MMA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental). Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao04062009105709.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BULOS, Uadi Lammêgo. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CARVALHO, L. M. D.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. D., 2009, p. 13-27 apud PROFICE, Christiana Cabicieri. Educação Ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro. *Revista Eletrônica do Prodepa*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 22-37, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistarede.ufc.br/rede/article/view/320/94>> Acesso em: 29 ago. 2019.
- FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. *Curso de Direito Ambiental brasileiro*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

- GUIMARÃES, Mauro. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, Sandra Baptista da; GUERRA, Antônio José Teixeira (Org.). *A questão ambiental: diferentes abordagens*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003, p. 196. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.
- MACHADO, Ailton Cavalcanti; TERÁN, Augusto Fachín. Educação Ambiental: desafios e possibilidades no Ensino Fundamental I nas escolas públicas. *Revista Educação Ambiental em Ação*, n. 66, 6 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3522>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- MARQUES, Ronualdo; GONZALEZ, Carlos Eduardo Fortes; XAVIER, Claudia Regina. As dificuldades da inserção e da prática em Educação Ambiental no currículo escolar, 2017. *Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental*. Disponível em: <<http://www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/05/140-E4-S13-AS-DIFICULDADES-DA-INSER%C3%87%C3%83O-1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- MILARÉ, Édis. *Direito do Ambiente, a gestão ambiental em foco*. Doutrina. Jurisprudência. Glossário. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- OLIVEIRA, Elísio Marcio. O que fazer interdisciplinar. In: *A Educação Ambiental: uma possível abordagem*. Brasília, Edições Ibama, 2000, apud MACHADO, Ailton Cavalcanti; TERÁN, Augusto Fachín. Educação Ambiental: desafios e possibilidades no Ensino Fundamental I nas escolas públicas. *Revista Educação Ambiental em Ação*, n. 66, 6 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3522>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- PADILHA, Paulo Roberto et al. *Educação para cidadania planetária: currículo interdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- POLÍTICAS. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, ICMbio, 20[--]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- PROFICE, Christiana Cabicieri. Educação Ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro. *Revista Eletrônica do Prodema*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 22-37, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistarede.ufc.br/rede/article/view/320/94>>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- SIRVINSKAS, Luís Paulo. *Manual de Direito Ambiental*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

2 - A Educação Ambiental no âmbito do Ministério da Educação

Daniel Figueira de Barros³³

Gabriela Bertazzi Tadeu³⁴

Higor da Silva Fernandes³⁵

Maria Vitória Perine Francisco³⁶

Thábatta Janez de Freitas³⁷

INTRODUÇÃO

O presente capítulo propõe uma análise sobre a importância da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, bem como na sociedade. A partir daí, buscará explicitar as orientações do Ministério da Educação (MEC) nesse horizonte. Para cumprir essa tarefa, serão percorridos, de maneira sintética, os caminhos históricos da Educação Ambiental e sua evolução nos cenários nacional e internacional.

Ora, o MEC exige que a Educação Ambiental, no âmbito do ensino formal, seja interdisciplinar/transversal, não devendo ser aplicada, em regra, como uma disciplina específica no currículo, mas conjuntamente no interior das disciplinas, como Biologia, Física, Química etc. Nesse sentido, serão vistos pontos relevantes sobre a legislação e a atuação do MEC, como também os reflexos de tais medidas na sociedade.

1. BREVE CONCEITO LEGAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Inicialmente, faz-se necessário compreender que no Brasil a educação formal é um direito de todos, como assegurado na Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CRFB), em seu artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.³⁸

Mais do que um direito, a educação é um dever do Estado, que tem o compromisso de garantir seu acesso à toda população, nos termos da própria CRFB. Ainda, a educação no Brasil está disciplinada em outras leis infraconstitucionais, sendo a mais importante a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 – Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), que altera a Lei

n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, a LDB, em seu artigo 32, afirma que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: “II – a compreensão do ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

Ocorre que, em sua práxis pedagógica e nos termos da legislação, a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito deve aprender com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem.

Vale destacar, de acordo com a LDB, que o parágrafo 1º da Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, explicita:

Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.³⁹

Fica claro, portanto, que a educação no Brasil é altamente regulada por diversas legislações estruturadas no ordenamento jurídico nacional. A Educação Ambiental, por sua vez, está além da educação formal, compondo valores de formação social e comprometimento com o meio, bem e patrimônio de todos.

1.1 BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNDO

Não é possível datar com precisão a origem da Educação Ambiental, uma vez que ela ocorre desde quando os seres humanos passaram a interagir com o meio ambiente, ensinando seus descendentes a se comportarem de modo uniforme (educação informal). O homem compreendeu que sua sobrevivência está relacionada com o meio.⁴⁰

A concepção de cuidado com o meio, entretanto, aprimorou-se após as grandes guerras mundiais, principalmente a segunda; tornou-se necessário reconstruir e recuperar as economias mundiais, fato que ocasionou a poluição do meio ambiente e, com isso, as catástrofes ambientais. Assim, a Educação Ambiental foi amplamente valorizada, como tentativa de evitar que a humanidade sofresse os efeitos da poluição e da degradação do meio

ambiente e, conseqüentemente, prejuízos financeiros, males à saúde e até mesmo mortandade de pessoas. Gimenez complementa que:

Historicamente, a preocupação com o meio ambiente não surgiu da necessidade de se preservar o meio ambiente numa visão egocêntrica, ou seja, aquela voltada para o meio ambiente como o centro das coisas e os seres humanos como parte deste, mas sim da necessidade de preservar minimamente o meio ambiente, de maneira que não fosse ameaçada a existência da espécie humana diante de seus avanços e mordomias.⁴¹

Interessa, nessa perspectiva, explicitar a evolução dessa cultura da Educação Ambiental. Em 1869 tem-se como marco a utilização do vocábulo “ecologia”, por Ernst Haeckel, e a criação, em 1872, de Yellowstone, o primeiro parque nacional do mundo, nos Estados Unidos. No século XX (particularmente em 1947) é fundada a União Internacional para a Conservação da Natureza. Em 1965 utiliza-se a expressão “Educação Ambiental” na Conferência de Educação da Universidade de Keele, Grã-Bretanha.⁴²

Em 1972, com a Conferência de Estocolmo – Discussão do Desenvolvimento e Ambiente, Conceito de Ecodesenvolvimento –, surge a necessidade de conciliar desenvolvimento com preservação do meio ambiente; em 1974 acontece o Seminário de Educação Ambiental em Jammi, na Finlândia, com o reconhecimento da Educação Ambiental como educação integral e permanente. Entre os anos 1975-1999 ocorrem diversos congressos e seminários importantes acerca da temática.⁴³ A partir de 2003 realiza-se o Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (que teve a Venezuela como principal protagonista).⁴⁴

1.2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Sinteticamente, os marcos históricos da Educação Ambiental no Brasil podem ser expostos da seguinte maneira cronológica: em 1808, criação do Jardim Botânico no Rio de Janeiro; em 1806, criação do primeiro parque estadual em São Paulo; em 1934, transformação do projeto do Código Florestal em lei; em 1977, implementação do Projeto de Educação Ambiental.⁴⁵

O Brasil acompanhou a tendência mundial acerca do tema, tendo maior amplitude a partir do século XX, com dois marcos legais de suma importância, a saber: a promulgação da CRFB e da Pnea, conforme dispositivos vistos anteriormente. Destaca-se que a CRFB foi considerada a

Constituição verde, a primeira a apresentar itens sobre o meio ambiente, a Educação Ambiental e a proteção da natureza.⁴⁶

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) introduziu a Educação Ambiental como diretriz no currículo da Educação Fundamental, na categoria de tema transversal; a Educação Ambiental incorporou-se na educação para a cidadania.⁴⁷

Esses dispositivos legais levaram a compreender que sustentabilidade e ações humanas encontram-se interligadas; e, conseqüentemente, que as ações humanas, erroneamente orientadas, podem romper com o equilíbrio dinâmico produzido pela natureza.

Tendo em vista tal cenário, a Pnea e a CRFB compreenderam que a Educação Ambiental deve estar presente nos currículos de todos os níveis de ensino. Assim, tal normativa tem o caráter de assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225 da CRFB).⁴⁸

Concebe-se, nesse horizonte, que a Educação Ambiental pode apontar modificações constantes à sociedade, com novos padrões de justiça social e qualidade ambiental, com base em uma proposta político-pedagógica de formação ecológica.⁴⁹ Nesse entendimento, a Educação Ambiental ganha relevância no século XIX e acompanha a tendência mundial de cuidado com o meio.

2. APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A legislação em vigor, apesar de garantir o direito à Educação Ambiental, não compromete os governos no âmbito de condições financeiras ou institucionais para implementar essa medida. Não há na Pnea previsão de penalidades ao Poder Público nem mesmo mecanismos de garantir a oferta da Educação Ambiental, apesar de contemplada na constituição. A Pnea, em seu artigo 12, apenas prevê penalização aos estabelecimentos de ensino que não desenvolverem a prática educativa integrada da Educação Ambiental e não possibilitarem formação adequada aos professores no que concerne a essa política.⁵⁰

Atualmente, a Educação Ambiental no Brasil se dá quase que exclusivamente em matérias que abordam diretamente o tema (aulas de Biologia, Ciências, entre outras). Porém, a efetividade desse modelo

educacional não atinge plenamente sua função ou a expectativa da inserção desses assuntos na educação, pois não se levam em conta outros fatores sociais, culturais, econômicos e éticos, que, muitas vezes, impedem ou não permitem que o conteúdo ensinado seja, de fato, absorvido, compreendido e colocado em prática.⁵¹

O censo escolar elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2004, mostrou que 94,95% das escolas declararam ter alguma forma de Educação Ambiental em seu processo de aprendizagem, seja em inserção temática, projetos ou disciplina específica. Em 2001, o atendimento abrangia cerca de 25,3 milhões de crianças; em 2004, 32,3 milhões.⁵² Tal foi o expressivo aumento em apenas três anos.

Para propiciar a Educação Ambiental nas escolas, o Ministério da Educação criou, em 2003 (com uma publicação das atividades em 2007), o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, com uma visão sistêmica de crescimento constante. O programa foi pensado como um círculo virtuoso de ações e práticas integradas, contínuas e transversais a todas as disciplinas. As ações se distribuíram em quatro modalidades: difusa, presencial, educação a distância e ações estruturantes.⁵³

Apesar de os programas de Educação Ambiental crescerem a cada dia e atingirem mais e mais cidadãos, o objetivo vai além do oferecimento de matérias. Eles devem visar à criação de valores e à transformação de cidadãos em personagens ativos e conscientes quanto à preservação do meio ambiente. Não obstante, sendo o Brasil um país de extensão continental e detentor de uma população totalmente diversificada, tanto em conceitos socioeconômicos quanto culturais, enfrenta-se uma barreira que merece a devida atenção. Segundo Ruscheininky, “pobreza e fome de muitos, em oposição à opulência de poucos, não rima com proteção e preservação dos bens naturais e esgotáveis”.⁵⁴ Nesse sentido, questiona-se: como esperar que o ensino formal conscientize alunos de modo que se efetive em boas práticas com os recursos naturais a conservação do ambiente e um comportamento embasado em valores de interesse e preocupação com o meio ambiente?

Visando ampliar o efeito da Educação Ambiental e talvez ultrapassar as barreiras dos problemas sociais e financeiros de parte da população, defende-se a ideia de que a Educação Ambiental é um processo constante

de aprendizagem; para garantir o desenvolvimento sustentável, ela deve abranger diversos enfoques para que todo seu conjunto possibilite a união da teoria com a prática, possibilitando às pessoas escolher, sempre, a opção mais consciente e responsável.⁵⁵

O modelo interdisciplinar favorece a inclusão de assuntos corriqueiros. Porém, tais assuntos precisam ser pensados, revistos e melhorados, buscando-se uma autêntica e relevante interligação com o meio ambiente. Tal interligação poderá possibilitar, além do conhecimento ético e científico, ações em prol de soluções de problemas, bem como de desenvolvimento de comunidades, com participação política e cidadã dos agentes sociais.⁵⁶

2.1 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: FUNÇÃO GERAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O Ministério da Educação é um órgão do Governo Federal do Brasil fundado pelo Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930; tem o dever de apoiar a comunidade escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.⁵⁷

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ACORDO COM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A Educação Ambiental parte da premissa de que é uma área de conhecimento em que se trabalha coletivamente. Trata-se de buscar as relações de causa e efeito da intervenção humana na cadeia ambiental, bem como de prevenir e solucionar problemas socioambientais, criando formas de existência justas para contribuir com o equilíbrio do planeta.⁵⁸

Um projeto de Educação Ambiental deve visar fundamentalmente à formação de agentes capazes de compreender a interdependência dos vários

elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida. A interdependência nada mais é do que o estado ou a qualidade de duas ou mais pessoas ligadas entre si por uma recíproca dependência em que realizam as mesmas atividades e resultam em um auxílio mútuo.

O MEC tem o objetivo e o desafio de efetivar a transversalidade nas disciplinas de conteúdo ambiental. A abordagem dos temas transversais deve se orientar pelos processos de vivência da sociedade, pautados nas experiências, particularmente, dos alunos e educadores, em seu dia a dia. A escola vista por esse enfoque permite uma visão mais ampla da realidade e, com isso, o enfrentamento da divisão do conhecimento.⁵⁹

De acordo com a Pnea, em seu artigo 9º, a Educação Ambiental deve estar presente e ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando: “I – educação básica: a. educação infantil; b. ensino fundamental; c. ensino médio; II – educação superior; III – educação especial; IV – educação profissional; V – educação para jovens e adultos”.⁶⁰

É importante observar que, após a promulgação da Pnea, a Educação Ambiental brasileira, juntamente com o MEC, incitou a criação de parâmetros, formas e objetivos para a aplicação da Educação Ambiental no Brasil, trazendo resultados positivos. Nesse sentido, também foram criados diversos mecanismos importantes para a Educação Ambiental no país, como o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, criado pelo artigo 14 da Lei n. 9.795/99 e regulamentado pelo artigo 4º do Decreto n. 4.281/02, por sua vez, integrado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC), responsável por tratar de assuntos relacionados à Educação Ambiental.

As linhas de atuação da Pnea para a educação formal estão contidas no artigo 8º da lei; voltam-se para a capacitação de recursos humanos, com “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” (§2º, inciso I); o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações com “o desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (§3º, inciso I); a produção e divulgação de material educativo, com “apoio a iniciativas e experiências

locais e regionais incluindo a produção de material educativo” (§3º, inciso V); e o acompanhamento e avaliação.⁶¹

Sobre a capacitação para lidar com a Educação Ambiental, devem ser observados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em conjunto com a Coordenação Geral de Educação Ambiental e o Ministério da Educação (CGEA/MEC); há capacitações em andamento em diferentes entidades governamentais e não governamentais.⁶²

Entende-se que professores/educadores que estão participando do processo de capacitação para a implementação de mudanças educativas devem ser incentivados a superar as inseguranças e, assim, refletir sobre a evolução do aluno e o crescimento da comunidade da qual a escola faz parte. Há de se lembrar que a Educação Ambiental está ligada ao trabalho coletivo; o professor/educador que possuir uma boa capacitação conseguirá grande êxito no trabalho realizado, de profundo impacto na comunidade.⁶³

3. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No que tange à sociedade brasileira e sua transformação evolutiva, a Educação Ambiental é um processo que visa:

Formar uma população de forma consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam.⁶⁴

A finalidade da Educação Ambiental é, de fato, levar à descoberta de uma ética fortalecida por um sistema de valores, atitudes e comportamentos, destacando-se a tolerância, em atenção particularmente da solidariedade e da responsabilidade. A Educação Ambiental, nesse sentido, deveria permitir o progresso na busca dos valores mais adequados ao verdadeiro desenvolvimento sustentável.⁶⁵

A Educação Ambiental é de extrema relevância para a conscientização das pessoas sobre a sustentabilidade e, com isso, sobre o cuidado com próximas gerações. O acolhimento de práticas ecologicamente corretas e o uso sustentável e moderado dos recursos naturais são algumas das medidas básicas propostas por essa empreitada.

Decorrente da lei que estabelece a política nacional, foi criado no âmbito do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação o Programa

Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que também reafirma como diretrizes a transversalidade e a interdisciplinaridade na aplicação da Educação Ambiental no ensino formal das escolas brasileiras. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhecem a Educação Ambiental como uma temática que deve ser inserida no currículo não como uma nova disciplina, mas como um tema transversal. Como pode-se observar, os instrumentos legais e programas governamentais reforçam o caráter de interdisciplinaridade atribuído à Educação Ambiental.

A Educação Ambiental compreende a sociedade numa perspectiva complexa, em que cada uma de suas partes (indivíduos) influencia o todo (sociedade). Ao mesmo tempo, a sociedade influencia os indivíduos. Para haver transformações significativas, não bastam apenas mudanças individuais (partes), mas mudanças recíprocas na sociedade (todo).

Isso significa que a Educação Ambiental não se compreende como atividade-fim, em que a solução se daria por mudanças comportamentais de cada indivíduo, como normalmente se trata, por exemplo, o não jogar o lixo no chão. O lixo no chão é oportuno para questionar por que essa sociedade produz tanto lixo, qual é seu modo de produção e consumo, que relações de poder as permeiam e quais são seus paradigmas; com isso, será possível perscrutar seu agir.

Portanto, a Educação Ambiental deve estar voltada para uma ação reflexiva, coletiva; compreende-se como educação política voltada para a intervenção social, de transformação do meio e das relações entre as pessoas.

CONCLUSÃO

Pelo exposto, observou-se que o movimento sobre a Educação Ambiental surgiu juntamente com o movimento dos demais países desenvolvidos. O Brasil deu passos significativos ao criar e implementar políticas e normas relevantes sobre a temática. Nesse sentido, o Ministério da Educação incentiva ações de construção de uma sociedade ecologicamente correta e justa; contudo, deve ainda ser mais claro com relação à eficaz aplicação da Educação Ambiental.

Observou-se que a Educação Ambiental tem como foco a construção de

uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos.

Nesse horizonte, o atributo “ambiental” contido no vocábulo Educação Ambiental, tal qual construído no Brasil e em outros países, não possui uma ingênua função adjetiva/predicativa para especificar um tipo particular de educação, mas constitui um elemento identitário que demarca um campo de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica.

As legislações educacionais regulamentadoras (tais como leis, decretos, resoluções e portarias) ainda não explicam como se dará, na prática, a abordagem dessa temática nos estabelecimentos de ensino, nem prescrevem os princípios, diretrizes operacionais e pedagógicas para seu trato transversal nos níveis e modalidades da educação, assim causando dúvidas na aplicação e absorção prática da Educação Ambiental em sua plenitude.

Não obstante, a abordagem da Educação Ambiental deve se desenvolver em uma dimensão sistêmica, inter, multi e transdisciplinar, de forma contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, bem como nos componentes curriculares em projetos e atividades insertos na vida escolar e acadêmica, enfatizando a natureza como fonte de vida e relacionando o meio ambiente com outras dimensões, como a pluralidade étnico-racial, justiça social e ambiental, saúde, gênero, trabalho, consumo, direitos humanos, entre outras.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Paulo de Bessa. *Manual de Direito Ambiental*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 6 ago. 2019.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 4. ed. São Paulo: Gaia, 1992.
- GIMENEZ, João Augusto Magari. *A Educação Ambiental como disciplina curricular no ensino formal como importante fator para a efetivação do princípio da participação*. Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Direito. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unisal, Americana. Americana, 2017.

- GRANZIERA, Maria Luiza Machado. *Direito Ambiental*. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARIGA, Jandira Turatto. *Educação e meio ambiente*. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/viewFile/1435/1165>>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- MEADOWS, Donella. *Conceitos para se fazer Educação Ambiental*. Trad. Maria Julieta A. C. Penteado. 2. ed. Brasília: MEC, SMA, Unesco e Unicef, 1997.
- MELLO, Soraia Silva de; THAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- MILARÉ, Édis. *Direito do Ambiente: doutrina, jurisprudência, glossário*. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Institucional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- VIANA, Lucila Pinsard (Org.). *Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental*. Brasília: MEC; SEF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

3 – Formação de professores no horizonte da Educação Ambiental

*Andressa Luzia Coelho*⁶⁶

*Carla Rayane dos Santos*⁶⁷

*Moacir Pereira*⁶⁸

*Renata Planello Juliani*⁶⁹

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, o inesgotável debate sobre o meio ambiente vem preocupando a sociedade civil, em suas formas de governo (Legislativo, Executivo e Judiciário), bem como em ambientes acadêmicos. Quando se aborda o tema meio ambiente, é difícil dissociá-lo do aspecto sustentabilidade, pois atualmente se recomenda que todo produto novo ou projetado para o mercado deva passar pelo crivo da sustentabilidade.

Para Silveira,⁷⁰ deve haver um equilíbrio entre os aspectos ambiental, econômico e social, de forma a proporcionar os melhores ganhos sistêmicos a médio e longo prazos, no que tange às melhores condições para o uso racional dos recursos naturais, a mitigação dos impactos ambientais e o desenvolvimento humano.

Percebe-se a preocupação ambiental na esfera governamental quando, em 1972, foi criado, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho). Essa celebração não é apenas para festejar algo relacionado ao tema, mas também um esforço necessário para conscientizar a população mundial que o desenvolvimento econômico deve estar aliado à conservação da natureza.

Ora, há formas de garantir e melhorar a qualidade de vida do homem sem comprometer os recursos naturais! Não é de hoje que a atividade humana causa impactos ambientais. Por isso, é cada vez mais urgente que o desenvolvimento seja sustentável, ou seja, que haja a preocupação e a responsabilidade de a sociedade não esgotar os recursos que a natureza oferece, pois já sabemos que eles são finitos.

Pois bem, o digno leitor deve estar se perguntando: o que tudo isso tem a ver com a formação do professor? Como já mencionado, a preocupação com o meio ambiente ocorre em todos os níveis das esferas governamentais e, particularmente, no ambiente acadêmico. Nesse horizonte, corrobora a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), em vigor por meio da Lei

n. 9.795, de 27 de abril de 1999,⁷¹ no capítulo I da Educação Ambiental, em seu artigo 5º, que diz:

São objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do país, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Vê-se, então, que é de suma importância que os professores, sejam do Ensino Básico, sejam do Ensino Superior, tenham formação adequada em Educação Ambiental; deverão eles conscientizar os alunos da relevância do tema, mostrar-lhes as razões para um descarte adequado dos diversos resíduos gerados pelo ser humano em suas atividades cotidianas, fazendo com que todos tenham noções claras sobre como destinar corretamente os resíduos gerados.

Um exemplo da importância da conscientização – não só para alunos, mas também para toda a população, sobre o descarte correto de resíduos produzidos – pode ser demonstrada na reportagem da revista *Veja*, de 3 de julho de 2019, no artigo “Demagogia ecológica”, quando o autor afirma que, “em São Paulo (capital), somente 3% dos materiais recicláveis são recuperados. Parte da culpa é da população, que não separa o lixo corretamente. Ainda que ela fizesse isso, no entanto, faltaria resolver problemas que dependem do poder público, como falhas no sistema de coleta e infraestrutura insuficiente”.⁷²

É notória a incapacidade do Poder Público em disponibilizar um sistema de coleta adequado, mas é mais importante que a população tome a ação de separação de resíduos, deixando patente aos agentes do Poder Público a conscientização da preservação e conservação do meio ambiente.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Gouvêa,⁷³ a temática da Educação Ambiental deve perscrutar não apenas a capacidade de as pessoas, cotidianamente, superarem desafios, mas também de agirem como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, na construção e garantia de processos de aprendizagem. Ela deve, nesse sentido, ser direcionada à cidadania ativa, considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, poderá contribuir para a superação de causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

No entanto, isso nem sempre é fácil de conseguir, visto que um profissional como o professor, além de sensibilizado e consciente da necessidade e da importância da reflexão dessa questão com seus alunos, deve estar preparado para enfrentar esse desafio, contribuindo para uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas – seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil – de forma separada, independente ou autonomamente.

Em âmbito social, a *dispedagogia ambiental*, retratada ainda por Gouvêa, é uma das consequências do processo equivocado da formação de professores sem o compromisso com a ação emancipatória e com a ética da profissionalidade e da autonomia. Concebe-se *dispedagogia ambiental* como a carência de um projeto educacional que enfatize a importância dos aspectos político, social, cultural, teórico e prático da educação na construção da complexidade ambiental.

Nesse cenário, conforme aponta Sorrentino et al.,⁷⁴ as diretrizes dos sistemas educacionais, as condições de ensino e a formação pedagógica do professor incutem a naturalização de discursos e práticas ambientais desvinculados dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais. Por consequência, a *dispedagogia ambiental* faz o professor acreditar que, se ele desenvolve atividades pontuais e desvinculadas da realidade sociocultural (hortas, jardins, seleção de lixo, aproveitamento de matérias recicláveis) em algumas aulas, principalmente na Semana do Meio Ambiente, já estará discutindo Educação Ambiental e “fazendo a sua parte”, como “manda o figurino”.

Essa *dispedagogia ambiental*, embasada em práticas e recursos

pedagógicos que reforçam a cultura da inocência e da docilização em vez da politização, desencadeia um conjunto de ações que conduzem à *deseducação ambiental*, comprovada por práticas consumistas e posturas socioambientais equivocadas, observadas em nossa sociedade, lamentavelmente vivenciadas por indivíduos que passaram pela escola.

Na condução de um processo de formação, o professor apresenta-se como figura-chave, desde que se reconheça como agente de transformação; e agente em transformação num ciclo dialético, capaz de confundir-se com a formação/exercício de cidadania, compreendendo outra forma de encarar a relação homem/natureza e de identificar as condições de existência que alienam e excluem, garantindo aos educandos a mobilização e a construção de relações indispensáveis à compreensão da vida cotidiana e da sobrevivência.

Tal é o desafio: tornar alunos e professores sujeitos participantes da história, capazes de não só conquistar um espaço para desenvolver Educação Ambiental enquanto processo educativo, mas também de desvendar os sentidos da democracia, do desenvolvimento, da justiça.

Talvez aqui se insira, segundo Gouvêa,⁷⁵ a verdadeira função da Educação Ambiental: fazer perceber que, para além do trabalho em uma lógica ecológica, é fundamental tecer um “fio que una as pedras” para que ela seja permanentemente compreendida e trabalhada, em todo o processo educativo, o que implica revisão de currículos e seus desdobramentos lógicos e ideológicos, bem como dos atores que dela participam e, principalmente, do próprio papel da “educação”.

Portanto, a estruturação na formação de um professor passa pelo entendimento da lógica conciliatória entre o social (ao considerar as pessoas no contexto do ambiente em geral), o cuidado com o meio ambiente (da percepção em mitigar o descarte inadequado dos resíduos gerados) e o econômico (ao gerar renda com o aproveitamento ou reuso do material descartado). Enfim, o social trata do capital humano de uma comunidade ou sociedade e da criação de mecanismos que melhorem a qualidade de vida dos cidadãos. Em um empreendimento, o contexto social está relacionado à legislação trabalhista, salários justos e bem-estar dos colaboradores. Além disso, é importante verificar como a atividade de determinado empreendimento impacta a comunidade ao redor (*stakeholder*), ao se preocupar com problemas gerais da sociedade, como educação, violência e

até lazer. O meio ambiente discorre sobre o capital natural relacionado à comunidade ou à sociedade. Em um empreendimento, é importante verificar o possível impacto negativo da atividade e refletir sobre formas de amenizar esses impactos, e também compensar o que não é possível mitigar. O econômico aborda temas ligados à produção e à distribuição, bem como ao consumo consciente de bens e serviços, levando em consideração que não se deve lucrar a qualquer custo, devastando o que quer que seja. Dessa forma, o profissional da educação, ao transmitir esses conceitos, focará a sustentabilidade.

2. ENTENDENDO SUSTENTABILIDADE

De acordo com Bowersox et al.,⁷⁶ sustentabilidade é um conceito relacionado ao desenvolvimento sustentável, ou seja, formado por um conjunto de ideias, estratégias e demais atitudes entendidas como ecologicamente corretas, economicamente viáveis, socialmente justas e culturalmente diversas. Etimologicamente, a palavra sustentável tem origem no latim *sustentare*, que significa “sustentar”, “apoiar” e “conservar”.

A sustentabilidade ambiental e ecológica compreende-se como manutenção do meio ambiente, capaz de assegurar a harmonia entre a qualidade de vida e os ecossistemas com as pessoas. Compreende-se ainda como o cuidado com as águas, ao promover a separação de resíduos – sólidos, orgânicos e recicláveis –, evitar e mitigar desastres ecológicos etc. O próprio conceito de sustentabilidade é de longo prazo, uma tentativa de buscar uma forma de desenvolvimento que atenda às necessidades do presente, no sentido de preservar a capacidade das próximas gerações e de suprir suas próprias necessidades.

Ainda de acordo com Bowersox et al.,⁷⁷ é importante perceber que a articulação cuidadosa entre o equilíbrio de equidade e pessoas, nas dimensões ética e educacional, proporciona uma estrutura mais prática para examinar os desafios e implicações de sustentabilidade na cadeia produtiva, sejam bens ou serviços (neste último inclui-se a educação).

Portanto, a formação do professor no horizonte da Educação Ambiental pode prescindir das quatro dimensões da sustentabilidade, a saber: ambiental, ética, educacional e econômica.

Contexto ambiental

A implicação no meio ambiente envolve todas as coisas com vida e sem vida existentes na natureza, que afetam ecossistemas existentes e a vida dos seres humanos, de acordo com a região em que se localizam.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), o meio ambiente é o conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos e sociais que podem causar efeitos diretos ou indiretos sobre os seres vivos, particularmente os humanos. Entende-se como o conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural composto por toda a vegetação, animais, micro-organismos, solo, rochas, atmosfera. Nele estão envolvidos todos os recursos naturais, como a água, o ar, o solo e os fenômenos do clima.

Contexto ético

A dimensão ética da sustentabilidade, segundo Bowersox et al.,⁷⁸ abrange questões relativas à responsabilidade social de uma organização, envolvendo seu quadro funcional. A ética está inserida em qualquer organização, seja produtora de bens, de serviços, seja de ensino, nas considerações econômicas, sociais e ambientais.

É possível compreender a dimensão ética da sustentabilidade em três categorias nas organizações: relação com os funcionários, envolvimento com a comunidade e práticas de gestão justas e transparentes.

Contexto educacional

A sustentabilidade educacional procura garantir treinamento adequado numa empresa, proporcionando que uma nova mão de obra substitua os funcionários atuais no futuro. Em uma organização de ensino, a sustentabilidade educacional visa garantir o aprendizado de práticas de consumo, envolvendo os denominados 3 Rs, ou seja, reduzir, reutilizar e reciclar.

Contexto econômico

A dimensão econômica da sustentabilidade concentra-se no esforço para reduzir o custo total de uma cadeia produtiva de bens, serviços ou ensino; mostra ainda que o descarte adequado de resíduos pode gerar renda, quer dizer, é possível obter resultado econômico com o retorno de material após sua utilização ou ao final de sua vida útil.

A cadeia de valor, atualmente, não se limita à venda de um produto ao cliente/consumidor final, na medida em que haja entendimento que o bem ao final de sua vida útil deve retornar ao processo produtivo de alguma

forma por meio da reciclagem de material por meio da logística reversa.

Considerando a Pnea, no artigo 5º, fica clara a importância da formação de professores com vista à Educação Ambiental. Notadamente, essa ação passa pelo entendimento geral sobre a sustentabilidade, no sentido de transmitir e divulgar nas organizações de ensino a prática do descarte adequado de resíduos gerados pelo consumo das pessoas, bem como a possibilidade de reciclagem dos diversos materiais componentes de determinado produto.

3. O MEIO AMBIENTE SAUDÁVEL POR MEIO DA LOGÍSTICA REVERSA

Assim como os pais, os professores, ao receberem crianças e adolescentes em salas de aula, assumem a responsabilidade de formar, informar e conscientizar um cidadão para o presente e para o enfrentamento do futuro. Para que essa missão seja realizada com êxito e excelência, deve esse profissional ser preparado e treinado de forma integral. A Educação Ambiental, nesse horizonte, permite ao cidadão ter consciência de como descartar adequadamente o resíduo gerado em sua casa, no trabalho ou na escola, de tal forma que adote ações para separar o resíduo reciclável do lixo orgânico, contribuindo para uma prática de não agressão ao meio ambiente e reduzindo os impactos nocivos de descarte de produtos que possam prejudicar o solo, o lençol freático e o ar, caso esses produtos sejam queimados.

Com as mudanças climáticas, tecnológicas e comportamentais, já na década de 1970 foram realizados os primeiros estudos sobre uma produção mais limpa nas empresas; sentiu-se a necessidade de rever a forma como são consumidos os recursos naturais. Em 2 de agosto de 2010, o governo brasileiro promulgou a Lei n. 12.305, da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS),⁷⁹ instituindo no país uma gestão integrada com o gerenciamento de resíduos, responsabilizando os geradores, os consumidores e o Poder Público, e utilizando a logística reversa como principal instrumento.

As organizações, a partir de então, passaram a investir na logística reversa, não só em função da lei, mas também por perceberem que a boa gestão, aliada a esse conjunto de ações e procedimentos, gera, além de redução nos impactos ambientais e econômicos, uma melhor imagem

corporativa no mercado.

De acordo com Leite,⁸⁰ pode-se definir logística reversa como um processo de inserção de manufatura a “montante”, no sentido inverso ao do processo produtivo. Um dos propósitos para o uso desse método é suprir as necessidades de preservação ambiental e reduzir o impacto no meio ambiente, adequando o produto aos padrões atuais da Avaliação do Ciclo de Vida (ACV), qual seja, reciclar todo o material que compõe um produto, na medida do possível.

Segundo Mourad, é importante conhecer o ciclo de vida de um produto, para o desenvolvimento do conceito de sustentabilidade. Ainda de acordo com a autora, “o ciclo de vida inicia-se quando os recursos para sua fabricação são removidos de sua origem, a natureza – o berço, e finaliza-se quando o material retorna para a terra, o túmulo”.⁸¹

A Avaliação do Ciclo de Vida é uma técnica normatizada pela norma NBR ISO 14.040, a qual contabiliza recursos utilizados e emissões geradas e avalia os impactos ambientais potenciais. Coltro⁸² comenta que a ACV constitui uma ferramenta que trata objetivamente de questões ambientais, como gerenciamento de recursos naturais, identificação dos pontos críticos de determinado processo/produto, desenvolvimento de novos serviços e produtos, e otimização de sistemas de reciclagem para os diversos materiais.

Dessa forma, é possível comentar que a utilização dos recursos naturais deve ser realizada com base em critérios definidos e sem desperdícios. O conhecimento dos cuidados com o meio ambiente é de tamanha importância que existe na legislação brasileira a Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998⁸³, conhecida como Lei de Crimes Ambientais, a qual responsabiliza qualquer pessoa, física ou jurídica, por ações danosas ao meio ambiente.

Nesse aspecto, a logística reversa torna-se uma ação para controle do produto pós-venda e pós-consumo, visando agregar valor aos materiais reutilizados, impedindo que sejam descartados de maneira inadequada. Ainda, o processo de logística reversa inclui planejar, implementar e controlar de modo eficiente o fluxo de materiais, estoque em trânsito, produtos acabados e informação relacionada.⁸⁴

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, determina uma grade mínima de conteúdos para o ensino. O Ministério da Educação, preocupado em uniformizar a educação em todo o território nacional, iniciou, em 2015,

um trabalho que foi homologado em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento normativo serve como referência única, auxiliando as escolas na elaboração de seus currículos de aprendizagem nos níveis Infantil, Fundamental e Médio.

Como se presume, desenvolver as competências do século XXI implica formar cidadãos mais críticos e conscientes. Talvez seja esse o maior desafio para as instituições de ensino e, particularmente, de seu corpo docente.

Ora, um bom professor sabe o que fazer; deve propor aos alunos o desenvolvimento de projetos de conscientização ambiental e sustentáveis. Em sua formação, além de receber todo o currículo tradicional, deve buscar uma formação mais ampla, com a particular intensão de conduzir seus alunos nas escolhas e, como se espera, com intervenções conscientes pautadas no princípio da sustentabilidade e do bem comum.

Passado esse ciclo de vivência e formação, crianças e jovens poderão ir para a sociedade conscientes de seu papel, críticos, solidários e capazes de respeitar e defender a natureza e o planeta. Novas tecnologias surgirão, bem como novos conceitos e novas pessoas, para um ciclo mais saudável e sustentável.

Segundo Pereira,⁸⁵ ser sustentável implica combinar o desenvolvimento socioeconômico com a utilização de recursos naturais, sem, contudo, comprometer o meio ambiente. Fica evidente que a formação de professores com relação ao meio ambiente exige minimamente o conhecimento da legislação básica inerente ao assunto, bem como de razões e valores que sustentam sua nobre existência

CONCLUSÃO

Sabe-se que a educação é primordial na vida da pessoa; ela permite o crescimento humano, intelectual e profissional de todos os envolvidos. A educação tem um papel central na promoção do ser humano quando proporciona, portanto, além da competitividade profissional, fundamentalmente a qualidade de vida das pessoas.

A formação de professores, no horizonte da Educação Ambiental, assumiu importância a partir dos últimos cinquenta anos, quando a ONU criou o Dia Mundial do Meio Ambiente, e o governo brasileiro, por meio da

Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, promulgou a Pnea, mostrando a necessidade da divulgação e ensinamento sobre a preservação do meio ambiente.

Com o aumento da população mundial, houve, em decorrência, o crescimento do consumo e, como consequência maior, a geração de resíduos, sólidos e orgânicos, aumentando a poluição com o descarte destes últimos, de forma inadequada.

Neste capítulo procurou-se abordar elementos necessários à formação de professores para o assunto Educação Ambiental, ao apontar a importância desse profissional para o ensino crítico e propositivo de alunos e da comunidade em geral. Trata-se de um assunto atual, que está na pauta de governantes e órgãos internacionais. Por isso, não pode o professor ficar alheio ao trabalho sobre conservação e proteção do meio ambiente. Ainda se buscou refletir sobre o entendimento de sustentabilidade, dado que o tema propõe equilíbrio entre três situações abrangentes: o econômico, social e meio ambiente. Também se discutiu sobre a logística reversa, ao mostrar que é possível reciclar quase tudo o que é descartado pelas pessoas e, com isso, mitigar o volume de material destinado a aterros sanitários ou lixões a céu aberto.

Fundamentalmente, a direção de uma instituição de ensino tem o comprometimento de promover a constante formação do professor nessa área, ainda mais quando há uma legislação preocupada com o assunto. O treinamento desse profissional possibilitará a difusão dos conceitos e práticas de preservação do meio ambiente.

Não foi pretensão deste capítulo esgotar o assunto sobre a formação de professores no horizonte da Educação Ambiental. Muitos estudos acontecem e deverão ainda acontecer nos meios educacionais, a fim de contribuir não só para a formação do professor, mas também para a conscientização de todos os envolvidos, em prol da preservação do meio ambiente.

BIBLIOGRAFIA

- BOWERSOX et al. *Gestão logística da cadeia de suprimentos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- BRASIL. *Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea)*. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- BRASIL. *Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)*. Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- BRAUN, J. Demagogia ecológica. *Veja*, n. 27, ed. 2641, ano 52, jul. 2019.
- COLTRO, L. *Avaliação do Ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002.
- GOUVÊA, G. R. R. *Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental*. Curitiba: Educar, 2006.
- LEITE, P. R. *Logística reversa: meio ambiente e competitividade*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- MOURAD, A. L. *Avaliação do Ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002.
- PEREIRA, M. *Relatório de Pesquisa – Ecoeletrônico: transformando seu resíduo em sustentabilidade*. Campinas: Unisal, Campus São José, 2016.
- SILVEIRA, M. A. *Gestão da sustentabilidade organizacional: desenvolvimento de ecossistemas colaborativos*. V. 1. Campinas: Centro de Tecnologia da Informação “Renato Archer” (CTI), 2011.
- SORRENTINO, M. et al. *Educação Ambiental como política pública*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.
- XAVIER, L. H; CORRÊA, H. L. *Sistemas de logística reversa*. São Paulo, Atlas, 2013.

4 – A formação do aluno para a Educação Ambiental

Dalline Cristine Ligabo Marton⁸⁶

Fátima Medeiros⁸⁷

Mike Preter Alves⁸⁸

Sergio Augusto Baldin Junior⁸⁹

Vinicius Lamin Fonseca⁹⁰

INTRODUÇÃO

Gradativamente, a temática ambiental vem ocupando seu espaço no cotidiano da população brasileira em razão da preocupação com a preservação e o desenvolvimento sustentável, ou ainda em razão dos desastres ambientais crescentes no país. Seja qual for o motivo da origem, é notório que o Brasil necessita aplicar, de forma eficaz, uma Educação Ambiental nas escolas e universidades, buscando fortalecer o desempenho cidadão de crianças e jovens e garantindo, com isso, profissionais altamente gabaritados para enfrentar os conflitos ambientais cada vez mais presentes em todo o território nacional.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O termo “Educação Ambiental” possui inúmeras variáveis que sempre se voltam para os caminhos das relações saudáveis entre o meio ambiente, o homem e a sociedade como um todo. Os primeiros parágrafos da Lei n. 9.795/99, mais conhecida como Lei do Meio Ambiente, buscam definir a Educação Ambiental no Brasil. Com base nesse documento normativo, é possível afirmar que a Educação Ambiental deve ser compreendida como um método pelo qual o ser humano e a coletividade criam e constituem valores sociais, saberes e aptidões ligados à preservação do meio ambiente, essencial para uma vida de qualidade e para o bem comum de todos.

De acordo com Gadotti⁹¹, a questão ambiental levou demasiado tempo para se tornar uma preocupação mundial, como também para ter visibilidade nesse cenário. Uma das razões para tais problemáticas encontra vestígios nos demais atordoamentos e aflições que assolavam o mundo nos séculos anteriores – por exemplo, questões sociais, econômicas e culturais. Em vista disso, a questão ambiental era vista como menos importante, o que

ocasionou, inclusive, a exploração incessante do meio ambiente nas grandes fábricas do período das Revoluções Industriais não somente na Europa, mas em todo o mundo.

Apesar de os primeiros indícios da aplicação do termo “Educação Ambiental” serem encontrados em documentos datados de 1948, do evento intitulado União Internacional para a Conservação da Natureza, ocorrido em Paris, há alguns indicadores de que professores universitários já discutiam esse termo em sala de aula. Somente após a Conferência de Estocolmo (1972), a Educação Ambiental entrou na agenda internacional. Porém, apenas em 1977, na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, foram produzidas e estabelecidas definições gerais, bem como estratégias e princípios que são empregados até hoje no mundo todo no que concerne à Educação Ambiental, inclusive no Brasil.⁹²

Outro ponto importante a ser ressaltado sobre a temática da Educação Ambiental é a conferência realizada pela ONU sobre meio ambiente e desenvolvimento, mais conhecida como Rio 92, ocorrida em 1992. Nesse evento, de acordo com Dias,⁹³ reconheceu-se a insustentabilidade do modelo de “desenvolvimento” então vigente. Nomeou-se a Agenda 21 como um plano de ação para a sustentabilidade humana e reconheceu-se a Educação Ambiental como o processo de promoção estratégico desse novo modelo de desenvolvimento, ponto inicial para a mudança do paradigma existente na época.

1.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Após a Conferência de Estocolmo (1972) e a 1ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (1977), o Brasil sancionou a Lei n. 6.938 em 1981, com o objetivo de formular a Política Nacional do Meio Ambiente e instituir o Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama). Em 1988, a Constituição Brasileira passou a apresentar, no capítulo VI, artigo 225, questões sobre o meio ambiente e proposições equivalentes. Idealizou-se, inclusive, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama), com base na Lei n. 7.735.⁹⁴

Somente em 1994, o Brasil se preocupou em elucidar a Educação Ambiental em condições legais, circunstância em que o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos

e da Amazônia Legal (MMA), tendo como intermediários o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério da Cultura (Minc), elaboraram e implementaram o Programa Nacional de Educação Ambiental, conhecido também como ProNEA. Todo esse contexto procedeu à chamada Política Nacional de Educação Ambiental, sob a Lei n. 9.795,⁹⁵ de 27 de maio de 1999, já mencionada anteriormente.

O texto legal supramencionado prevê até mesmo a primordialidade de formação dos professores para que, assim, possam adquirir os conhecimentos necessários e a didática fundamentalmente esperada para educar ambientalmente seus alunos. Com a implementação dessa lei, diversas atividades, condutas, atos e processos alusivos à Educação Ambiental começaram a ser desempenhados, efetuados e realizados, o que tornou o Brasil o primeiro país da América Latina a apresentar uma política nacional específica voltada à Educação Ambiental.⁹⁶

A primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental (Cnea) ocorreu aproximadamente cinco anos depois da elaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1997, evento esse que instigou e entusiasmou não somente professores e alunos, mas também autoridades de todos os estados do Brasil, o que tornou tal evento um símbolo da Educação Ambiental nacional. O Ministério da Educação acabou divulgando, no mesmo ano, novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), realizando uma mudança que se preocupou em introduzir o meio ambiente nas temáticas transversais a serem ensinadas nas escolas do país.⁹⁷

Nos últimos anos, inúmeras ações relativas à Educação Ambiental no Brasil foram criadas, algumas por meio de ações isoladas por parte das instituições de ensino e outras em parceria com órgãos governamentais e não governamentais, visando aproximar o estudo em sala de aula da realidade vivenciada no entorno dessas instituições. Essas atividades só foram possíveis graças à concepção de temas transversais, definida nos PCN, permitindo a criação de projetos interdisciplinares, que envolvem as diversas áreas do conhecimentos na busca de uma solução eficaz para um problema comum.⁹⁸

O planejamento para a Educação Ambiental a ser implantado nas escolas demanda dos professores, durante o ano, a capacidade de perceberem os principais problemas ambientais ocorridos na comunidade.⁹⁹ Tal planejamento pode resultar em projetos educativos, de grande incidência

para a formação dos alunos e da comunidade em geral.

Aulas estruturadas na forma de projetos possibilitam a evolução de uma habilidade gerencial dos professores, já que se torna necessária a definição de critérios, o manejo correto das informações e a antecedência da pesquisa sobre conhecimentos ambientais, não apenas dentro da escola, mas também nas comunidades locais, envolvendo docentes, colaboradores, discentes e seus familiares.¹⁰⁰

Na prática, sabe-se que é difícil para os professores desenvolver temas transversais ligados à conservação do meio ambiente, já que as salas de aulas estão sempre lotadas, a infraestrutura em sua grande maioria é péssima e a falta de investimentos para os projetos é notória, principalmente nas escolas públicas. As atividades práticas acabam, em grande parte, não obtendo os resultados esperados, já que são necessárias muitas aulas para desenvolver todos os conteúdos da base curricular, tendo em vista o excesso de alunos, a escassez de material e, principalmente, a burocracia.¹⁰¹

A questão da Educação Ambiental é ainda pior quando observado que todos os impasses supracitados são apenas retrato da Educação Básica. O Ensino Superior deveria, igualmente, se preocupar em formar profissionais ligados às questões ambientais. Merece destaque, nesse sentido, o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), que possui ações de pesquisa e extensão e adicionou na grade curricular dos cursos de graduação disciplinas ligadas ao tema, objetivando não somente desenvolver temas meramente profissionais, mas também formar alunos críticos e preocupados com a preservação ambiental, considerando que a Educação Ambiental na universidade é importantíssima para o entendimento e a compreensão do vínculo entre homem, meio ambiente e sociedade.¹⁰²

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Diante do cenário de destruição da natureza, não há dúvidas quanto à necessidade da Educação Ambiental, visto que a desinformação, ainda mais, vem se tornando o principal vilão em uma luta contra a degradação ambiental. Nota-se, então, a necessidade de criação de um sistema de informação e integração, gerando uma consciência ambiental e sustentável.

Fica claro que precisamos entender a forma como essa consciência deve

ser disseminada, partindo primeiramente de uma gestão pública consciente que, por meio de políticas públicas, demonstre a importância do pensamento sustentável e da preservação ecológica, buscando subsídios às entidades de ensino, que são responsáveis pela formação dos indivíduos.

Dessa forma, entramos no âmbito das universidades, considerando-as formadoras de profissionais e direcionadoras de perspectivas. Sendo assim, podemos direcionar uma perspectiva multifocal, na qual a propagação desse conhecimento tem subsídio na multidisciplinaridade, com grandes possibilidades de o conhecimento tornar-se palpável, além de uma mera abstração.¹⁰³

2.1 O UNISAL COMO PROTAGONISTA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), *Campus* São Joaquim, situado na cidade de Lorena, vem, ao longo de décadas, criando uma cultura voltada para a Educação Ambiental, com estratégias de integração entre professores, colaboradores e alunos. Em seu plano, a sustentabilidade está centrada em três núcleos: econômico, social e ambiental, tornando uma única premissa norteadora da criação do Plano Institucional de Sustentabilidade (PIS),¹⁰⁴ criado em junho de 2016, num momento em que, segundo os organizadores do plano, *o mundo se voltava para a economia em razão da recessão, escassez de recursos naturais e um convite à conscientização e preservação ambiental*, o que gerou a necessidade de um posicionamento com ações efetivas por parte do Unisal.

O PIS é realizado de junho a junho e busca trazer uma perspectiva do ano que se passou, no tocante a uma análise crítica perante os resultados dos projetos. Com isso, procura apontar perspectivas para o ano seguinte, mantendo ou modificando projetos; algumas vezes, instituindo outros que possam ser efetivos para a Educação Ambiental. Além de trazer novas ações para a sustentabilidade institucional, busca evidenciar e mensurar ações que partem de outros setores da universidade.¹⁰⁵

2.1.1 PLANO INSTITUCIONAL DE SUSTENTABILIDADE – AÇÕES

Diante de todo um arcabouço que sustenta as diretrizes supracitadas, o PIS trouxe diversas ações – por exemplo, troca de copos descartáveis por

canecas de porcelana; implantação de coleta seletiva; pincéis retornáveis; distribuição de kit sustentabilidade; instauração de conscientização no Dia do Meio Ambiente; para a economia de energia e água, a instalação de lâmpadas LED, gerando uma menor emissão de resíduos e de custos,¹⁰⁶ entre outras.

Apesar das ações já implementadas pelo PIS, se fazia necessário torná-las conhecidas da comunidade acadêmica e do entorno. Para tanto, passou-se a utilizar, no segundo semestre de 2016, como canal de comunicação, o hotsite do Unisal “Recicle suas atitudes”¹⁰⁷, com o objetivo de divulgar as ações desenvolvidas no âmbito institucional da Unidade Lorena, *Campus São Joaquim*, bem como a participação da instituição e de seus cursos em eventos representativos para a região, como a III Conferência de Educação Ambiental; e, ainda, com o intuito de divulgar os projetos desenvolvidos pelos docentes e discentes do Unisal com foco no meio ambiente.

2.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA TODOS

Com um cenário institucional favorável, o Unisal busca disseminar uma cultura sustentável em diversos campos e ações, como é possível observar em cursos de graduação: em alguns, buscou-se inserir na matriz curricular, particularmente de licenciatura, a disciplina de Educação Ambiental; nas Engenharias, tópicos de engenharia ambiental e qualidade ambiental; também no Direito, direito ambiental.

Esse esforço incentiva e fomenta a Educação Ambiental, proporcionando a criação de projetos efetivos para a comunidade, com forte impacto e transformação social, tanto para a comunidade assistida quanto para a universidade.

2.2.1. A SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA

O Unisal conta com incontáveis projetos, porém alguns merecem atenção especial, dada sua proporção e aplicabilidade. Chama atenção o projeto Celeritas, iniciado em outubro de 2014, com a parceria de diversos cursos, com o intuito de investigar a energia renovável, atuando em vários direcionamentos.

Em abril de 2018, quando se decidiu montar um carro ecológico, o projeto ganhou grande repercussão. Com capacidade para duas pessoas, o

carro era movido a energia solar e eólica, sendo batizado de Eco Bonnati. Tal projeto participou da competição GP Petrobras, na modalidade carro elétrico, obtendo o quarto lugar. Ainda em 2018, os alunos da Engenharia Civil com a Engenharia Mecânica se uniram ao grupo Celeritas e iniciaram o inovador projeto Ecoplug, com o intuito de utilizar energia solar por meio de painéis solares. Em abril de 2019, o projeto se efetivou, trazendo economia e comodidade à comunidade salesiana.

Ainda em 2017, no campo da Engenharia Civil, um projeto rendeu grandes parcerias: O Despertar do Gigante, a Secretaria Municipal de Lorena e o grupo União-Unisal criaram um sistema de tratamento de esgoto ecológico para unidades de agricultura familiar de Lorena. Desde então, o grupo União tem colaborado com a comunidade e em diversos outros projetos sociais.¹⁰⁸

Cabe ressaltar que não são somente as engenharias promovem essa proatividade. Os cursos, em geral, aplicam a Educação Ambiental de maneira extremamente efetiva. Exemplo é o curso de História, que desde 1973 conta com o apoio do Instituto de Estudos Valeparaibanos (IEV) em prol da preservação do patrimônio histórico e ambiental da região. O instituto promove diversas frentes de trabalho, como cursos, palestras, debates, premiações, conservação de documentos do Vale do Paraíba e tantas outras, buscando o desenvolvimento sustentável não somente ao Unisal, mas a toda a região, em defesa e preservação do patrimônio ambiental, histórico e cultural.

2.2.2 CADEIA DE CONSCIENTIZAÇÃO

Pode-se dizer que o Unisal desenvolve a Educação Ambiental em cadeia, com um planejamento institucional que atinge professores e coordenadores, que, por sua vez, fomentam projetos entre os alunos, gerando protagonismo entre todos. Exemplo dessa notória cadeia é a aprovação de um trabalho de pesquisa na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com o tema “Projeto de desenvolvimento de um equipamento para a reutilização de óleo de cozinha”.

3. PAPEL DO ALUNO NESSA FORMAÇÃO

A Educação Ambiental deve ser entendida como um processo longo e

contínuo de aprendizado, necessitando constantemente de readequações. Fato é que a sociedade está sempre em desenvolvimento, essencialmente no que se refere à tecnologia. Diante desse cenário, os atores sociais devem estar atentos e adaptados a cada alteração provocada.

Exemplo disso é a grande repercussão recente de um vídeo a respeito dos canudos de plásticos, fornecidos em qualquer espécie de comércio alimentício de bebidas. No vídeo,¹⁰⁹ há ambientalistas efetuando a remoção de um canudo plástico das narinas de uma tartaruga marinha, que nitidamente apresenta sinais de dor e sofrimento com o ato.

Ora, estudos recentes revelaram o impacto negativo dos plásticos em geral no ecossistema. As Nações Unidas já afirmaram em sua página oficial da internet¹¹⁰ que, se o uso exagerado de plástico não for freado, existirá, em 2050, mais plástico do que peixes nos mares.

Nessa esteira, é possível perceber a movimentação de empresários no fornecimento de canudos de alumínio, que, no futuro, substituirão os canudos plásticos. No entanto, essa é apenas a ponta do gigantesco iceberg. Além dos canudos, o que se pretende fazer com todo o restante para que se possa falar efetivamente de sustentabilidade e preservação? Diante de um prognóstico tão alarmante, o que poderiam os atores sociais fazer para que se alcancem os fins pretendidos? A resposta certamente está dentro da perspectiva de Educação Ambiental. E na prática, como podemos desenvolvê-la e efetivá-la?

3.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CAMPO

Considerando que a temática abordada exige a coleta e sistematização de dados que só poderiam ser obtidos junto aos alunos do Unisal, fez-se necessária a aplicação de uma pesquisa qualitativa de campo para a elaboração de um diagnóstico. Cabe salientar que a análise qualitativa implica, segundo Gibbs,¹¹¹ um tipo de transformação que tem início com a coleta de dados, por vezes volumosa, passando por criteriosos e procedimentos de análise até chegar a conceitos claros, compreensíveis e confiáveis.

A presente pesquisa foi realizada com alunos do Direito (Unisal), motivados a responder pelos membros do Centro Acadêmico que os representa, para entender um pouco melhor o que eles entendem sobre

Educação Ambiental.

Os representantes do “Centro Acadêmico Luiz Rebello” visitaram cada uma das salas do curso de Direito, explicando o objetivo da pesquisa. Inicialmente, solicitaram aos alunos, por meio de um link¹¹² da rede mundial de computadores, que respondessem à seguinte questão: “Como o aluno pode contribuir para a formação de uma sociedade ambientalmente educada? O que você pretende fazer a respeito?”. O objetivo do questionamento foi colher dados para uma análise qualitativa, a fim de entender o que pode o aluno fazer e, sobretudo, o que ele pensa que pode fazer para contribuir com a evolução do método educacional aplicado ao meio ambiente.

Cumprе ressaltar que esse tipo de pesquisa não mapeia os resultados baseada objetivamente em números. Ao contrário, avalia a abstração de cada resposta que obtém, isto é, procura identificar não só os pensamentos, mas também a forma de pensar que resultou na formação de determinada opinião, semelhante ao que afirma Perovano: “a produção do conhecimento humano está relacionada à capacidade de uso das ferramentas psicológicas, que se dá por intermédio de competências de natureza semiótica e das múltiplas relações com o meio”.¹¹³

Para Flick¹¹⁴, a análise qualitativa consiste em um processo rigoroso e lógico no qual se atribui sentido aos dados analisados e permite: a) vincular os dados coletados com uma descrição e interpretação inicial; b) desmembrá-la de maneira processual e em partes menores; c) observar o comportamento das análises iniciais em relação aos novos conceitos; d) fornecer os elementos para a elaboração de novas descrições.

3.2 RESULTADOS

As respostas foram variadas. Nelas, pode-se perceber, acima de tudo, que formar indivíduos conscientes dos problemas ambientais e capazes de fomentar campanhas de sustentabilidade dos recursos naturais não é tarefa fácil, já que o engajamento, infelizmente, não é uma característica das pessoas. Contatou-se que as condições necessárias para buscar reflexos positivos e eficazes na sociedade só poderão efetivar-se com o engajamento coletivo.

Ainda que a pesquisa não tenha objetivado quantificar as respostas,

procedemos com o mapeamento das ideias-chave para compreendermos o que pensam os alunos, já que essa ferramenta estatística descritiva ajudou na compreensão dos dados coletados. Desse modo, após o planilhamento, constatamos que: 37,25% se relacionavam à conscientização ética; 24,45%, à corresponsabilidade social; 27,45%, à formação no assunto; 7,85%, à análise de conjuntura.

3.2.1 CONSCIENTIZAÇÃO ÉTICA

Conforme o percentual apresentado acima, percebe-se que a maioria das respostas ressaltou a necessidade de conscientização. Agir com consciência significa encontrar lastros, fundamentos e princípios que orientam ou justificam determinados valores morais, responsáveis por moldar o comportamento humano junto à coletividade. Uma sociedade consciente promove mudanças. Sem esse entendimento, dificultam-se resultados efetivos. Posto isso, resta claro que para solucionar essa demanda se faz necessário o investimento em educação, campanhas de conscientização e promoção de eventos que visem à erradicação de conflitos ambientais.

3.2.2 CORRESPONSABILIDADE SOCIAL

Na sequência, foram apontadas as mazelas da Educação Ambiental como fatores determinantes para o desequilíbrio ecológico. Uma comunidade responsável educa as próprias condutas e age com consciência social. Com isso, reduz-se a ocorrência de desastres e se promove o desenvolvimento sustentável. As atitudes particulares também foram mencionadas, ressaltando-se as condutas de cada indivíduo, que devem ser praticadas em observância à ética e às consequências que podem ser acarretadas por seus atos, desenvolvendo-se uma consciência ambiental que, gradualmente, impactará todo o contexto social.

3.2.3 FORMAÇÃO NO ASSUNTO

Com alta incidência nas respostas dos alunos, evidenciou-se a preocupação com uma formação mais aprofundada sobre a temática abordada, reconhecendo-se a escassez de disseminação do conhecimento sobre o assunto. Nesse horizonte, alude-se que, para uma sociedade

ambientalmente educada, será necessária a implementação da disciplina de Direito Ambiental na grade curricular do Ensino Médio em escolas públicas e privadas, ideia que, de fato, gera expectativas de prospecção em grande escala da conscientização ambiental. Menciona-se ainda que é extremamente importante utilizar linguagem adequada para cada grupo receptor da informação, priorizando a eficiência do diálogo e aprendizagem, já que para contribuir com essa formação seriam pertinentes atividades feitas para adquirir conhecimento prático e teórico, por meio de habilidades e atitudes responsáveis pelo bom desempenho do indivíduo no convívio social.

3.2.4 ANÁLISE DE CONJUNTURA

Foi possível perceber a ocorrência de sugestões de envolvimento em projetos e debates sobre conscientização, tal como a sugestão de apresentação de ações que visem trazer a Educação Ambiental à tona, como uma questão básica de educação. Constata-se, sobretudo, que os alunos foram capazes de alinhar o desenvolvimento tecnológico ao fenômeno da globalização em suas respostas, preocupando-se em avaliar as circunstâncias e como se lida com elas atualmente, incentivando a implementação de metodologias ativas no ensino acadêmico voltado à Educação Ambiental.

CONCLUSÃO

Observa-se que o dano ambiental pode ser resultado de várias causas concorrentes. O grande desafio neste contexto é educar e conscientizar a pessoa para uma nova conduta, proporcionando-lhe o senso de responsabilidade individual e coletiva nos processos de preservação.

Sobreleva-se, outrossim, que na pesquisa efetuada, em nenhuma das respostas obtidas houve menção à responsabilidade civil decorrente de infrações ambientais. Destarte, considerando o público-alvo da pesquisa, alunos da graduação em Direito, percebe-se que, além da imatura consciência ambiental, existe uma lacuna no raciocínio que permita à comunidade entender que, além de prejudicar o meio ambiente, ao cometer ilicitude ambiental existirá ensejo para sanções de esfera administrativa, civil e, inclusive, penal.

Portanto, percebe-se que a Educação Ambiental deve ser uma ação educativa permanente pela qual a comunidade seja estimulada a tomar consciência de sua realidade global e dos problemas derivados das relações do homem com a natureza, devendo ser compreendida como uma necessária luta por políticas públicas, compreendidas em seu mais poderoso nível de transformação social para o alcance da sustentabilidade ecológica e conscientização social.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Diego. *Plano Institucional de Sustentabilidade*. Lorena. 2016/2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17jhDqJ0_o7myspdA9PoUqo4oMygiOhJ8/view>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- BARBA, C. H. de. *Ambientalização curricular no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia – campus de Porto Velho*. (Tese Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus de Araraquara*, 2011.
- BRASIL. *Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Coleção de Leis da República Federativa do Brasil. Brasília, 27 abr. 1999.
- DIAS, G. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2013.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- JACOBI, Pedro. *Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade*. São Paulo: USP, 2003.
- MILARÉ, E. *Direito do Ambiente*. 8. ed. São Paulo: Ed. Rev. dos Tribunais, 2013.
- NUNES, Marilene. *Educação Ambiental no Brasil*. Portal Ambiente Legal, 2015. Disponível em: <<http://www.ambientelegal.com.br/educacao-ambiental-no-brasil/>>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- PAULA, Lilian. *Ecoplug: Celeritas promove energia sustentável no Unisal*. Lorena, 2019. Disponível em: <<http://unisal.br/hotsite/recicle/ecoplug-celeritas-promove-energia-sustentavel-no-unisal/>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- PEROVANO, Dalton Gean. *Manual de metodologia da pesquisa científica* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2016.
- SEGURA, Denise de S. Baena. *Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2001.

5 – Ação efetiva de Educação Ambiental – Unisal: empreendedorismo e gestão voltados aos resultados e à qualidade de vida dos colaboradores de uma cooperativa de materiais recicláveis

Bianca Laís Galliardo Moreira¹¹⁵

Débora Grossi de Freitas¹¹⁶

Flávio César Rossi¹¹⁷

Jonathan Terradas da Silva¹¹⁸

INTRODUÇÃO

Além do indiscutível desenvolvimento tecnológico gerado pela Revolução Industrial, a expansão do consumo gerou um volume de resíduos nocivo ao meio ambiental, cujo grau de contaminação tem alcançado índices alarmantes. Ainda que a produção de resíduos seja inerente à atividade humana, a relação entre um e outro é conflituosa.

Sabe-se que, em geral, os resíduos são depositados em locais mais afastados, em áreas próprias para o descarte. Nesses ambientes, em grande escala, desenvolve-se um mercado paralelo, ou até mesmo institucionalizado, de geração de renda e sobrevivência de muitas pessoas. Porém, ocorre que tal atividade é discriminada por grande parte da sociedade, considerada como de terceira categoria, o que implica diretamente o descrédito do trabalhador.¹¹⁹

A estruturação de cooperativas ergue-se como uma possibilidade de atenuar esse estigma social. No entanto, a falta de conhecimento em gestão desses colaboradores os leva, nada mais, a meros separadores e embaladores de recicláveis, reforçando o sistema de exclusão imposto pela sociedade e pelo Estado.

É nesse contexto que se insere a participação efetiva da Extensão do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unidade Americana) na Cooperativa Cooperlários. O projeto, desenvolvido por alunos bolsistas, buscou conhecer e apontar resoluções para o real problema da organização; delimitou-se em planejar, organizar, implementar e acompanhar os

resultados de ações integradas, capazes de criar melhorias significativas no processo de gestão, contribuindo para a sustentabilidade financeira da entidade.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Americana é uma importante cidade da Região Metropolitana de Campinas, estrategicamente localizada nas proximidades de Viracopos, Congonhas e Cumbica, além do Porto de Santos-SP. Tais instalações facilitam o processo logístico de produtos e serviços, de material tecnológico e mão de obra qualificada e também de instituições de ensino superior e ensino básico e técnico.

A colonização de Americana contou com a presença de vários povos, o que faz da cidade um reduto multicultural proveniente da miscigenação de diversas raças, entre elas a portuguesa, a africana, a americana, notadamente do sul dos Estados Unidos, e, ainda que mais tarde, a italiana. Particularmente, a cidade ficou conhecida pela forte contribuição que os americanos promoveram, com a implantação da indústria têxtil, além do desenvolvimento das atividades agrícolas, fundamentais para o desenvolvimento econômico do município. No entanto, nos últimos tempos, Americana deparou-se com uma sucessão de eventos que provocaram a depressão econômica e social da cidade.

No início dos anos 1990, com a abertura econômica, a cidade depreciou-se com a chegada dos tecidos importados, sobretudo oriundos da China. Tal fato provocou um grande impacto negativo, principalmente para as empresas do setor têxtil, representantes da economia da cidade. Em decorrência, um grande número de empresas decretou falência ou mudou de atividade econômica, promovendo uma notável diminuição de postos de trabalho. Houve significativa elevação na quantidade de empresas falimentares e pré-falimentares do setor.¹²⁰

As crises econômicas e políticas que vieram na sequência também colaboraram para o agravamento do cenário do mercado de trabalho. Mais recentemente, o município sofreu acentuado impacto com a situação de crise política, comprometendo ainda mais os cofres públicos. Neste ambiente de incertezas, alarga-se o número de pessoas envolvidas com dejetos recicláveis. O descarte de resíduos reciclados passou, nos últimos

tempos, a ser uma boa oportunidade de ganhos financeiros para um grande contingente de pessoas que, de fato, sobrevivem a partir de rejeitos. Nesse horizonte, a crescente elevação da população mundial, aliada à forte industrialização, além do consumo acelerado de produtos descartáveis pela sociedade, provocou o aumento expressivo de resíduos, tanto inorgânicos quanto orgânicos.

Diante de tal quadro – de avassaladora quantidade de rejeitos produzidos diariamente em todas as partes do planeta –, a atividade de reciclagem passou a ser fundamental tanto para o bem-estar do ser humano quanto para a garantia dos recursos naturais.

Em sua forma mais simplória, a atividade de reciclagem pode ser compreendida como uma ação voltada para a reutilização da matéria-prima no processo produtivo, de tal forma que novos utensílios possam ser produzidos com base nesses insumos. Na perspectiva econômica, a atividade de reciclagem representa uma forte fonte produtora de recursos financeiros, ao diminuir os custos de fabricação. Do ponto de vista ecológico, pode contribuir com a manutenção das reservas naturais, principalmente com os recursos não renováveis ou com os que produzem impactos nocivos para o meio ambiente.

Paralelamente a esse quadro, a atividade de reaproveitamento impulsiona o surgimento, em escala progressiva, de pessoas para atuação com o material reciclável, como catadores. E isso parece potencializar a subsistência de indivíduos e grupos. Nesse contexto, é notório observar o surgimento de um grande número de cooperativas de reciclagem, com foco no associativismo, entendido como uma fonte de escala e profissionalismo.

Não há dúvida de que o material reciclado contribui, e muito, para a vida do meio ambiente; ele é capaz de reduzir o volume de resíduos sólidos, que, em outras circunstâncias, teriam como o destino final os “lixões” e aterros.

Deve ser destacada uma realidade: as pessoas cuja atividade “profissional” está voltada para o recolhimento dos chamados recicláveis disputam o mercado de forma intensa. Em Americana, os diversos catadores se reuniram e fundaram a Cooperativa do Trabalho Reciclável, reconhecida como Cooperlários. Não obstante, a empresa parece apresentar certos problemas para que suas ações confirmem dignidade às pessoas que lá estão, pois os catadores cooperados encontram dificuldades nas mais variadas áreas de funcionamento, por exemplo: na logística (a correta forma

de armazenamento e estocagem dos produtos); nas atividades legais de venda dos produtos (como matéria-prima para outras corporações), sem amparo legal e contratual para salvaguardar seus ganhos; na capacitação voltada à negociação de compra e venda, sem orientações necessárias a respeito; na prática de Recursos Humanos, sem garantias estabelecidas; além da garantia do cuidado pessoal, como utilização de equipamentos de prevenção contra acidentes, higiene e acompanhamento psicológico, entre outros. Ainda mais, o bairro onde se encontra a Cooperlários, em Americana, é caracterizado por considerável vulnerabilidade social, e os catadores (como são conhecidos) são, em sua maioria, moradores da região.

2. O COOPERATIVISMO COMO EMPREENDEDORISMO E GERAÇÃO DE RENDA

O cooperativismo é uma forma de unir forças em prol de uma comunidade; fomenta sempre objetivos comuns, enfrenta as mesmas dificuldades e desafios. Assim define o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae): cooperativismo é uma maneira pela qual a sociedade se organiza, por meio de ajuda mútua, para resolver diversos problemas comuns relacionados ao dia a dia. Unindo esforços em um empreendimento coletivo, as pessoas realizam ações e obtêm resultados dificilmente alcançáveis individualmente.¹²¹

De acordo com Rambo, “o indivíduo isolado nada pode, nada consegue, enfim, nada pode ser”.¹²² O esforço coletivo é fundamental para o sucesso do homem, principalmente em ambientes e momentos onde o individualismo não consegue obter o êxito necessário. O trabalho cooperativo estabelece-se no cenário econômico como uma alternativa extremamente promissora, podendo congrega profissionais de vários segmentos de atuação; possibilita, por meio da união, sobrepujar os desafios que acometem o trabalhador autônomo.

Segundo o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, entende-se por cooperativa “uma sociedade ou empresa constituída por membros de determinado grupo econômico ou social, e que objetiva desempenhar, em benefício comum, determinada atividade econômica”.¹²³ Assim, podemos classificar uma cooperativa como uma organização empreendedora, capaz de fazer uso das atuais ferramentas de gestão e elevar o nível da

administração da entidade.

Uma cooperativa é, portanto, um empreendimento que exige a utilização de ferramentas do empreendedorismo, capazes de garantir a sustentabilidade e o crescimento da organização, assumindo riscos calculados, com foco nos resultados e na qualidade dos processos internos. Por sua vez, o empreendedorismo é o processo de criar algo novo com valor, dedicando tempo e esforços necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e as consequentes recompensas da satisfação e independência econômica e pessoal.¹²⁴ Assim, os cooperados são empreendedores que necessitam das ferramentas de gestão, do modelo mental e do perfil característico e típico dos empreendedores.

Visando refinar o conceito de empreendedorismo praticado por uma cooperativa, podemos denominá-lo de “empreendedorismo cooperativo”, em que uma organização de pequeno porte pode obter resultados melhores por meio de ganhos de escala, o que seguramente não seria possível de obter individualmente, de forma autônoma. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o empreendedorismo cooperativo é um processo no qual pequenos *players* podem atingir economias de escala e, por meio de projetos cooperativos, reduzir a pobreza e melhorar as condições de vida dos membros da cooperativa e suas famílias.

Segundo Mc Intyre, Bergonsi e Fortin,¹²⁵ o empreendedorismo cooperativo é um processo em que sujeitos portadores de valores e de crenças individuais e coletivas, de experiências e de habilidades criam um empreendimento coletivo, constituído de bens tangíveis e intangíveis.

3. O SURGIMENTO DA COOPERATIVA COOPERLÍRIOS EM AMERICANA

A CooperlÍrios foi criada em 2000, em Americana, com o intuito de agregar os cooperados autônomos, particularmente aqueles que trabalhavam de forma isolada em uma organização mais sólida e viável economicamente. Localizada em uma região periférica do município – cuja vulnerabilidade social é consequência da ausência de políticas públicas voltadas à dignidade do ser humano –, a instituição foi idealizada pelos catadores de materiais recicláveis residentes na referida área, para funcionar como uma cooperativa. De acordo com a Aliança Cooperativa

Internacional, “cooperativa é uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida.”¹²⁶

A fundação da Cooperlários contou com a parceria entre a Prefeitura Municipal de Americana e os integrantes da comunidade do bairro Jardim dos Lários, que se tornou possível por meio de uma ação de intervenção pública que vislumbrou organizar profissionalmente as pessoas, conhecidas como catadores de rua. A Prefeitura de Americana identificou oportunidades e apoiou a fundação da Cooperlários, fundamentalmente sustentada em dois preceitos: profissionalizar economicamente a função dos catadores de rua da localidade e recuperar a região do ponto de vista ambiental e social (a região apresentava graves problemas de higiene devido a atividade de manipulação e estoque de rejeitos).

Ao longo dos quinze anos de existência, muitas conquistas foram obtidas e muitas dificuldades foram superadas, como o incêndio ocorrido em suas instalações, provocando o consumo dos materiais e, com isso, grande prejuízo econômico, além da destruição de partes da estrutura (cobertura do galpão), levando os cooperados a trabalhar a “céu aberto”.

Historicamente, segundo os dados da Prefeitura Municipal de Americana, a entidade sofreu com problemas crônicos de gestão e de qualidade dos processos e, conseqüentemente, com baixos resultados no tocante ao desenvolvimento de suas atividades, comprometendo a sustentabilidade e a dignidade dos cooperados.¹²⁷ Atualmente, a entidade conta com 32 cooperados, com uma gestão regularmente constituída pela diretoria e seu conselho fiscal, responsáveis pelo serviço de separação dos materiais da coleta seletiva de Americana.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: A INTERVENÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UNISAL – NA COOPERATIVA COOPERLÁRIOS

A extensão universitária pode ser compreendida como esfera, em sintonia com o ensino e a pesquisa, de formação cidadã do aluno, bem como de toda a comunidade; tem a finalidade de promover ações em prol da transformação social, assegurando a transformação também da instituição. Nessa perspectiva, um grupo de alunos do Curso de Administração

(Unidade Americana, *Campus* Maria Auxiliadora) propôs um projeto de intervenção social, que logo ganhou fomento institucional (bolsa), com o objetivo de capacitar a liderança e os cooperados nas modernas práticas de gestão, promovendo a sustentabilidade econômica e financeira do empreendimento, por meio de ações interdisciplinares de promoção do profissionalismo da entidade e da qualidade de vida das pessoas envolvidas. O projeto estabeleceu a seguinte proposta metodológica: identificar o atual panorama no negócio em que a cooperativa está inserida; conhecer a liderança da cooperativa e os demais cooperados; estabelecer propostas de melhorias para a entidade; implantar tais propostas; acompanhar os resultados.

Nesse horizonte, o projeto identificou que o setor, embora em escala evolutiva no quesito da administração, ainda necessitava de melhorias nos modelos e ferramentas de gestão. Também constatou as dificuldades enfrentadas pela cooperativa, como a ausência de um planejamento estratégico capaz de direcionar as ações de forma assertiva; falta de ferramentas de gestão voltadas para as melhorias de processos capazes de elevar a produtividade; necessidade de aquisição de mais uma esteira de separação para a ampliação da produtividade; falta de conhecimento nas práticas de gestão; necessidade de conscientização dos cooperados sobre os cuidados pessoais para a utilização de materiais e equipamentos de segurança; espaço mais adequado para a realizações das refeições e dependências para a higiene pessoal.

O projeto buscou, então, conhecer a gestão de cooperativas bem estruturadas. Nesse sentido, estabeleceu um *benchmarking* com a cooperativa de Santa Bárbara d'Oeste, denominada Juntos Somos Mais Fortes. *Benchmarking* pode ser compreendido como ação de cunho administrativo com a finalidade de promover um espelhamento, ou comparação, entre as práticas de gestão aplicadas por empresas bem-sucedidas. Essa prática pode gerar ideias inspiradas em organizações e processos, com a possibilidade de serem replicadas em outras empresas, visando atingir o mesmo grau de competência.

De acordo com Spendolini, *benchmarking* possui a seguinte conotação: “um processo contínuo e sistemático para avaliar produtos, serviços e processo de trabalho de organizações que são reconhecidas como representantes das melhores práticas, com a finalidade de melhoria

organizacional”.¹²⁸ A cooperativa em questão, objeto do espelhamento, teve início em 2016, fruto de um projeto destinado à geração de emprego e renda, além de promover a inclusão social.

Diante do referido *benchmarking*, foi possível identificar uma cooperativa que atua com excelência em sua gestão, com foco nos resultados, geração de renda, conscientização dos cooperados na utilização dos equipamentos de segurança com metas e objetivos a serem atingidos. Vale mencionar que a excelência da gestão observada na referida cooperativa é fruto do apoio do Grupo Gaia,¹²⁹ que atua por meio do Programa ViraSer,¹³⁰ destinado à capacitação de cooperados e catadores que atuam no segmento de materiais recicláveis.

5. O GRUPO GAIA, O PROGRAMA VIRASER E A INSPIRAÇÃO PARA A PROPOSTA

O Grupo Gaia – composto pelo Gaia Social (sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos) e pelo Gaia Negócios Sociais (empresa social) – possui experiência de quase trinta anos com organização de ações compartilhadas, visando à busca de soluções para os principais entraves socioambientais. Em 2010, deu início aos projetos ligados à Política Nacional de Resíduos Sólidos e aqueles associados à Logística Reversa, Inclusão Social de Catadores, Consumo Sustentável, Coleta Seletiva, Reciclagem, Desenvolvimento Pessoal dos Agentes Ambientais, Apoio na Gestão de Cooperativas de Materiais Recicláveis e Comercialização em Rede.

Por sua vez, dada a complexidade que envolve a gestão dos resíduos, bem como a dependência das ações dos diversos agentes, foi criado, em 2015, o Programa ViraSer, pelo Grupo Gaia, com foco no desenvolvimento de ações compartilhadas na gestão de resíduos, tendo como premissa a implantação da Política Nacional de Resíduos Sólidos – Lei n. 12.305/2010, com base no processo produtivo da reciclagem, com o intuito de promover a inclusão do catador de resíduos recicláveis, em cumprimento ao PNDS.

O Programa ViraSer é uma atividade de ações compartilhadas, com a finalidade de promover a eficiência e a eficácia na gestão dos resíduos; tem por princípio garantir a implantação da Política Nacional de Resíduos Sólidos.¹³¹ Assim, busca desenvolver um conjunto de atividades voltadas

para a capacitação do empreendedor social, ligando as cooperativas e associações, notadamente relacionadas ao segmento dos catadores de materiais recicláveis urbanos.

As capacitações, particularmente, intentam transformar o modelo de plataforma de negócio (que não considera a utilização de ferramentas de gestão) em um modelo de gestão capaz de elevar o patamar organizacional focado nos direcionamentos administrativos, considerando a gestão financeira e operacional e, com isso, a eficiência e eficácia de todos os processos, nas condições ligadas à segurança e qualidade de vida no trabalho, visando garantir a sustentabilidade financeira por meio da geração de trabalho e renda.

O Programa ViraSer possui uma metodologia de implantação dividida em fases progressivas, ou seja, somente após a implantação e aprovação de uma etapa é possível ingressar nas etapas seguintes. São elas:

1. Governança: realização do diagnóstico de documentação constitutiva, introduzindo o uso de ferramentas de gestão administrativo-financeira, comercial, comunicação e de monitoramento de um plano de gestão, além de identificar e fortalecer as lideranças em processos individualizados e coletivos de *coach*.
2. Eficiência produtiva: identificação dos gargalos de organização da produção e proposta de mudanças no *layout* produtivo. Busca envolver e engajar todos os trabalhadores no compromisso coletivo de aumento da produtividade e construção participativa do plano de metas de produção para as diversas áreas.
3. Prática de Educação Ambiental: desenvolvimento de um plano de coleta para garantir o controle da quantidade e da qualidade do material reciclável que abastece o empreendimento. Capacitação dos trabalhadores para promover a execução de campanhas de Educação Ambiental, visando divulgar e ampliar a coleta seletiva nas regiões em que os empreendimentos estão instalados.
4. Comercialização em rede: promover a conexão dos empreendimentos com as indústrias de reciclagem por meio da atuação em redes de comercialização, agregando valor aos resíduos e reduzindo a dependência de intermediários. Esse

modelo de negócio permite, inclusive, a futura verticalização da produção.

De posse dessas valiosas informações, obtidas por meio do *benchmarking* (realizado com a cooperativa Juntos Somos Mais Fortes, em parceria com o Grupo Gaia e a cooperativa Cooperlirios), foi possível encaminhar uma proposta com foco na melhoria contínua, visando à implementação de uma metodologia de trabalho capaz de profissionalizar a gestão da entidade, promovendo a sustentabilidade, além de elevar a qualidade de vida dos cooperados, com foco nas seguintes etapas:

1. **Elaboração do Planejamento Estratégico:** contextualizar o momento em que a entidade vive, visualizando os objetivos a serem atingidos, bem como os recursos necessários, com foco em suas fragilidades e potencialidades, bem como nas oportunidades e nas ameaças.
2. **Construção dos processos:** promover o caminho a ser percorrido, a sequência contínua das diversas operações da entidade, visando garantir a qualidade do produto final.
3. **Definição das métricas:** definir os indicadores de desempenho, objetivando mensurar os resultados obtidos pela dinâmica dos processos.
4. **Correções necessárias:** providenciar as retificações necessárias, com base nos desvios apontados e identificados pela gestão.

Em busca de viabilizar a implantação e garantir a eficiência e a eficácia do projeto, o grupo contemplou no processo a metodologia conhecida como “Ciclo do PDCA”, sendo assim dividida:

a) *Plan*: entendida como a mais importante, nessa etapa o planejamento clarifica os objetivos almejados, levando em consideração as possíveis variáveis que possam impactar na eficiência e na eficácia do processo e das metas a serem atingidas.

b) *Do*: nessa fase, o plano tem sua operacionalização; é a execução das ações, com foco no plano, ou seja, no direcionamento já preestabelecido.

c) *Check*: momento em que os resultados obtidos são cuidadosamente analisados, verificando sua assertividade e o compromisso com o

planejamento.

d) *Action*: interpretação dos resultados, identificando o alinhamento entre o que foi planejado e o que foi efetivamente conquistado; é o momento em que ações podem ser implementadas para a padronização em casos de sucesso ou de ações corretivas nos casos de insucesso.

Após a apresentação da proposta realizada pelos alunos junto aos cooperados, destacando a proposta de trabalho e todos os benefícios provenientes dessa ação, foi unânime a adesão para o início da intervenção na entidade. O trabalho seguiu um percurso, dividido em ações pontuais, obedecendo a um cronograma assim implementado:

1. Considerações sobre o panorama da cooperativa; perfil dos líderes e demais cooperados; levantamento histórico; identificação de características do mercado de atuação, em uma perspectiva mais ampla (março a abril).
2. Identificação das principais demandas e fragilidades da cooperativa (de abril a maio).
3. Implantação do *benchmarking* com a Cooperativa Juntos Somos Mais Fortes, em Santa Bárbara d'Oeste (junho e julho).
4. Entrevista com o Grupo Gaia, visando compreender a metodologia do Programa ViraSer (agosto).
5. Apresentação da proposta para a diretoria da Cooperativa Cooperlários (agosto).
6. Desenvolvimento das métricas e apresentação da metodologia de PDCA para os diretores e cooperados (setembro).
7. Implantação das propostas e acompanhamento junto à cooperativa (setembro).

Após as etapas concluídas pelo cronograma, observou-se que foi possível identificar, para todos os envolvidos, a importância da gestão como ferramenta fundamental para o sucesso de uma organização.

CONCLUSÃO

Consideramos que os objetivos desta pesquisa, de explicitação e análise de uma intervenção extensionista, foram atingidos. Aprendizagens mútuas

possibilitaram olhares sensíveis à questão ambiental, para além da subsistência pessoal. Tais olhares permitiram a todos a compreensão de que a desqualificação social dos catadores estava imbricada apenas na consideração de que seus trabalhos eram a fonte de renda. Houve uma autovalorização da atividade quando, de fato, perceberam a importância de suas ações como um movimento de consciência ambiental. Nesse sentido, foram esclarecidos sobre a riqueza de suas ações e a importância para a economia de energia, na redução de recursos naturais, passo importante para a formação cidadã de todos.

Os resultados dessa pesquisa devem ser considerados para ampliar discussões, mover ações de gestores públicos, visar melhorias das condições de trabalho nas cooperativas, tornando-as estruturas organizacionais capazes de promover a inclusão justa, minimizando riscos à saúde e ampliando os benefícios da Educação Ambiental. Entende-se, com isso, que pesquisas acerca desse tema precisam ser realizadas em municípios que possuam ou não cooperativas de reciclagem, para compreensão de percepções e atitudes da população em geral acerca da ocupação de catador de resíduos recicláveis.

Bibliografia

- ALIANZA COOPERATIVA INTERNACIONAL PARA LAS AMÉRICAS. Disponível em: <<https://www.ica.coop/es>>. Acesso em: 21 set. 2019.
- Disponível em: <<http://www.camara-americana.sp.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2019.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MC INTYRE, J. P.; BERGONSI, S. M.; FORTIN, M. E. Proposta de modelo de intercooperação de incubação de cooperativa. *Revista UNICOOP*, v. 2, n. 4, 2017.
- MICHAEL J. *Benchmarking*. São Paulo: Makroon Books, 1993.
- PORTILHO, F. *Representações sociais de profissionais do lixo: para além de estigmas, repulsas e tabus*. Saúde e direitos humanos. São Paulo: Multifoco, 2006.
- RAMBO, Arthur B. *O associativismo teuto-brasileiro e os primórdios do cooperativismo no Brasil*. São Paulo: Perspectiva Econômica, 1988.
- SARAIVA, Luiz Alex Silva; PIMENTA, Solange Maria; CÔRREA, Maria Laetitia. Globalização e reestruturação produtiva: desafios à indústria têxtil brasileira. *Revista Adm.*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 68-82, jan.-mar. 2005.
- SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. *Cooperativas de crédito*. Brasília, Sebrae, 2009. (Série Empreendimentos Coletivos).

Parte II - Educação Étnico-racial

6 – Principais desafios para a Educação Étnico-Racial no cenário brasileiro

Celina de Souza Miamoto¹³²

Josane Felipetto Perin¹³³

Rafaela Bedil¹³⁴

Regiane Rossi Hilckner¹³⁵

INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Étnico-Racial no cenário brasileiro leva-nos a compreender que educar na multiplicidade requer, imprescindivelmente, a formação de pessoas, particularmente daquelas envolvidas em todo o processo educativo. Eis aqui o primeiro e principal desafio. Para o enfrentamento desse desafio, deve a escola, enquanto agente de construção da cidadania, promover a valorização da dignidade das pessoas e, com isso, a convivência respeitosa entre todos, na diversidade. Lamentavelmente, o Brasil pouco tem se desenvolvido nesse aspecto.

A presente análise apoia-se em uma pesquisa de campo, desenvolvida por meio de depoimentos e narrativas de docentes negros e negras em escolas públicas e privadas de dois municípios da Região Metropolitana de Campinas. Levou-se em consideração a Lei n. 10.639, que instituiu a legitimidade e a obrigatoriedade do ensino, transversal, de “história e cultura afro-brasileira” na matriz curricular nos níveis Fundamental e Médio de ensino.

Tal é o objetivo deste capítulo: estabelecer a relação entre as teorias norteadoras do estudo (pesquisa) e a realidade de aplicação da lei, identificando as dificuldades, causas e efeitos da convivência entre as pessoas no universo escolar. Ora, desvelar o mito do preconceito racial, trazendo à tona a prática do racismo e do preconceito, e refletir sobre o

enfrentamento crítico da questão e dos desafios para a educação étnico-racial no Brasil é vital para a execução de um processo pedagógico empenhado para a conquista da minimização das ideologias que, até então, imperam na realidade brasileira

1. O RACISMO SIMBÓLICO, A TEORIA DO BRANQUEAMENTO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: A SINGULARIDADE DO RACISMO NO BRASIL

O racismo existente e imbricado na cultura brasileira não é segregacionista.¹³⁶ É um racismo simbólico, oculto, velado e até afável, mas que recai perversamente sobre as pessoas negras, levando em consideração as desigualdades sociais e o *status* das pessoas, como atestado na história. Ao se constituir como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais.¹³⁷

Em geral, as manifestações de racismo e preconceito ocorrem de maneira implícita, por meio de hostilidades ou da defesa, como se propaga, da “inferioridade natural” do negro.¹³⁸ A perspectiva de naturalização dessa realidade parte, historicamente, de sua condição de escravo; não se considera, todavia, também sua condição de homem livre, advindo de uma nação, de uma família, de uma história etc. Por séculos perdurou a mentalidade de que o sinônimo de negro é escravo, associando-o à condição de limitação intelectual, política, beleza, entre outros. Ainda, a nulidade de menções favoráveis a ele, em campos diversos, contribuiu para a efetivação de estigmas e estereótipos a seu respeito, impulsionando intensas desigualdades sociais.

Em um conhecido dicionário da língua portuguesa, por muitos anos perdurou a seguinte definição para a palavra “negro”: indivíduo de cor preta, encardido, melancólico, funesto, lutoso, maldito, sinistro, perverso, escravo.¹³⁹ Em oposição, a palavra “branco”, no mesmo dicionário (e mesma edição), significava: sem mácula; inocente; puro; cândido; ingênuo; homem de raça branca.¹⁴⁰ Causa estranhamento a constatação de que o termo “homem” não esteja referenciado ao negro. E assim compreende-se: “negro”, indivíduo de cor preta; “branco”, homem de raça branca.

O racismo presente em nosso país está calcado em omissões e distorções.

A colaboração do africano na edificação do Brasil esteve, por anos, invisível. Assim, a grandiosidade da cultura africana foi distorcida, contribuindo ainda mais para sua discriminação e esquecimento. Os materiais didáticos, por séculos, descreveram a história do Brasil com base no enfoque europeu, com destaque ao “branco”, adjetivado de príncipe, herói, benfeitor. Ao contrário, o “negro”, desprezado na história de construção do país, é apresentado como indolente e rebelde.

O livro didático – que é instrumento de transmissão de conhecimentos historicamente construídos e que, em tese, deveria libertar – torna o aluno, muitas vezes, alienado; apresenta, nesse sentido, o principal instrumento ideológico da escola. A transmissão do preconceito ocorre, sutil e perversamente, quando o aluno não se reconhece representado como protagonista, ou se percebe caracterizado em posições subalternas.

O período anterior à escravidão e o período pós-abolição não são abordados, geralmente, em materiais didáticos. Ao mencionarem a presença africana no Brasil, muitas obras iniciam e encerram a história do negro na escravidão, quer dizer, “o sistema escravista termina, mas a exclusão do negro não”.¹⁴¹ Eles permanecem na senzala, aparentemente fora do cenário social; mas estão lá, envolvidos numa forma silenciosa de segregação racial, excluídos do processo de desenvolvimento social, econômico, cultural e político do país.¹⁴²

Toda essa vil edificação de ideologias e condutas, instauradas pelas elites, cravou o germe do racismo na cultura brasileira, habitando o imaginário social de preconceito racial, expresso veladamente. A democracia racial é um conceito que busca caracterizar as relações raciais no Brasil, cuja crença se baseia no princípio de que os brasileiros não são racistas e, portanto, não abrigam preconceitos. Contrariamente a essa concepção, Florestan Fernandes sintetiza a ideia de que a ideologia da chamada democracia racial recobre a realidade das relações sociais no Brasil.¹⁴³

Nesse sentido, o racismo no Brasil se apresenta mascarado em uma perspectiva simbólica. No entanto, em muitos casos e situações, as relações entre as pessoas são perversas, promotoras de exclusão sistemática dos negros na sociedade, que se materializa nos campos da educação e da cultura, bem como no mercado de trabalho e nos meios de comunicação.

Muito da imagem depreciativa do negro foi construída no processo de escravização e, posteriormente, de relações raciais preconceituosas dele

advindas. O mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a suposta inferioridade negra tiveram seus fundamentos no processo de mestiçagem e na figura do mestiço.¹⁴⁴

Entende-se que a questão racial no Brasil e na América Latina é peculiar, em razão da mestiçagem.¹⁴⁵ Munanga afirma que “esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal de branqueamento. Se todos aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?”.¹⁴⁶ Mantém-se o racismo sem oposições declaradas.

Vê-se, então, a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais, que, fundamentalmente, aponta a necessidade de “redefinir o negro, dando-lhe consciência política e uma identidade étnica mobilizadoras, contrariando a ideologia de democracia racial e da teoria do embranquecimento”.¹⁴⁷

Não é possível conceber o mundo isoladamente, sem a presença do outro, sem o encontro com o outro. No entanto, muitas vezes, é pela diferenciação com o outro que erroneamente se estabelecem classificações e hierarquias. A diversidade deveria ser a razão motivadora do encontro, das aprendizagens propostas. Os movimentos de resistência são, nesse caso, uma negação a qualquer tipo de desigualdade e discriminação que as relações possam ocasionar. Como sintetiza Candau, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.¹⁴⁸

2. DESAFIOS ENFRENTADOS PELA LEI N. 10.639/03 PARA A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E PLURAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: OUVINDO VOZES DOCENTES

Em 10 de janeiro de 2003, foi publicada no Diário Oficial da União a Lei n. 10.639,¹⁴⁹ considerada um marco histórico na luta contra o racismo no Brasil, com a alteração da política social e educacional do país. No ano seguinte, a Resolução n. 1, de 2004,¹⁵⁰ por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 3/2004, instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições da Educação Básica e de formação inicial e continuada de professores, as Instituições de Ensino Superior (IES).

Tais medidas evidenciam a relevância de reexaminar e analisar a normativa e a prática pedagógica das escolas e universidades no trato com as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais. Assim, o resguardo jurídico-normativo assegura dois encargos: o prescritivo, que se refere à apresentação de aparatos legais; e o afirmativo, que orienta os aspectos fundantes da Educação Étnico-Racial, visando a novos olhares e novas práticas educacionais e questionando, com isso, as concepções historicamente construídas sobre o negro e sua ancestralidade.

O estigma existiu, e ainda se apresenta na atualidade; não à toa se discute veementemente sobre as práticas preconceituosas que se manifestam nas relações educacionais e sociais, como narradas por educadoras e educadores participantes deste estudo; afirmam que as ações afirmativas são difusas, pontuais e esporádicas.

Gomes¹⁵¹, Rosemberg¹⁵² e Nascimento¹⁵³ apontam em seus estudos que o racismo persiste nas práticas didático-educativas; em geral, constata-se tal racismo no rendimento do aluno, na evasão, na proporção de reprovação e deturpação idade-ano escolar (se comparado ao aluno branco) e, especialmente, em materiais didáticos e paradidáticos.

A escola é uma referência de sociedade, uma microssociedade com todas as suas dinâmicas e enfrentamentos; por isso, é também um espaço de conflitos, inquietações e de difusão de uma história cujos preceitos eurocêntricos são incompatíveis com a diversidade como componente de riqueza humana. Essa condição da escola precisa constantemente ser debatida; deve fomentar um espaço de aprendizagens significativas, formação de identidades equilibradas, éticas e cidadãs. Segundo Souza e Croso:

Com a lei 10.639/03 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.¹⁵⁴

Passados dezesseis anos da implementação da Lei n. 10.639/03, como a escola hoje se apresenta? Locus de discriminação ou de libertação? Ouçamos a voz dos professores.

2.1 OS PROFESSORES E SUAS VOZES: QUEM SÃO?

A pesquisa que se segue se embasou nas narrativas e depoimentos de docentes negros e negras de escolas públicas e privadas de dois municípios pertencentes à Região Metropolitana de Campinas. A escolha por docentes negros e negras não foi aleatória. Optou-se por profissionais com predisposição e ousadia para a discussão sobre a temática, por “sentirem na pele” o descaso ou o esmero com a Educação Étnico-Racial; e também por apresentarem-se com ampla visão sobre os desafios e efetividade da Lei n. 10.639/03 nas escolas em que atuam.

Vale ressaltar que os docentes envolvidos foram selecionados por indicação da comunidade escolar; todos desenvolvem ações pedagógicas com foco nas relações raciais e mantêm um empenho especial para a implementação da Lei n. 10.639/03. Dos indicados, cinco docentes são de Americana e cinco, de Campinas, divididos, respectivamente, entre quatro escolas públicas e privadas. Dos docentes, sete são do sexo feminino e três, do sexo masculino. Sobre a formação acadêmica, oito são pedagogos e dois, historiadores. Sobre a autodeclaração e pertença a uma etnia, todos afirmaram ser negros; os docentes têm entre 30 e 40 anos de idade. Quanto ao nível de atuação, cinco professores lecionam na Educação Infantil e cinco, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Todos apresentam mais de dez anos de experiência profissional no magistério. O sigilo das identidades e das escolas envolvidas foram acordados e mantidos, a fim de que as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores, sobre a efetiva implantação da Educação Étnico-Racial, pudessem ser expostos. Os nomes aqui apresentados são fictícios.

Os dados foram obtidos por meio de depoimentos e narrativas. A delimitação dos professores e professoras neste estudo, como se constata, “assume a excelência acadêmica, pois são profissionais que a sociedade reconhece com prática exitosa e veículos autorizados das comunidades”.¹⁵⁵

A investigação apoiou-se no referencial teórico-metodológico de relatos, com destaque às experiências pedagógicas e/ou pessoais, cuja história representa um fio condutor de análise da realidade investigada. As análises das narrativas tiveram foco na efetividade e aplicabilidade da Lei n. 10.639, nas relações raciais e suas influências no contexto educacional das escolas

envolvidas. Eis, então, o registro dos professores:

“O silêncio da voz negra acontece ainda na escola, dada a distorção referente à herança cultural africana.” (Professora Carla)

“O meu trabalho enquanto professor é dar visibilidade à atuação negra em movimentos reivindicatórios. Assim demostramos que não somos passivos e submissos diante do cativoiro.” (Professor Marcelo)

“Mesmo nas escolas de educação infantil, as crianças desde sempre são alvo de preconceito e de racismo; e não se assuste ao ouvir que isso se dá pelos próprios profissionais da educação, sem dizer dos próprios coleguinhas, que manifestam o racismo que trazem de casa.” (Professora Bianca)

“Eu mesmo já fui vítima do racismo de pais que pediram que eu mudasse de sala porque seu filho não queria um professor negro.” (Professor Felipe)

“Os pais não querem que se tenha educação étnica na escola. Em uma reunião de pais já me disseram que isso não levaria a nada e que o Brasil não tem preconceito. Olha o mito da democracia racial! A própria resistência ao ensino da raça já é sinal de preconceito.” (Professor Felipe)

“A 10.639 só se efetivará se houver um trabalho conjunto, uma união de forças. Mas, na minha escola, só eu trabalho com o tema. A transversalidade é uma falácia, uma mentira.” (Professora Amanda)

“Vejo como alternativa para uma nova sociedade a construção de vivências pedagógicas que não neguem a existência do racismo na escola, porque ele existe, sim, mas negam, todos negam. Mas o que percebemos? Que negar a existência do racismo é a prática da convivência ou o silêncio diante dessa ação.” (Professor Paulo)

“Para a superação dessa situação: é a nossa luta! A luta diária de que em minha prática eu rompa com a naturalização das diferenças raciais, porque se desliza para a democracia racial. Que não existe...” (Professora Stela)

“Essa é uma tarefa e tanto dos cursos de Pedagogia: formar professores conscientes e não copistas de uma sociedade que discrimina seus próprios filhos.” (Professora Mariana)

“Eu faço o meu trabalho e não ligo para o que os outros estão falando. Como negra, tenho que defender todas as crianças: negras ou brancas. E a melhor defesa é transmitir o saber de que existe preconceito e que elas não podem valorizar isso. O preconceito é a marca dos fracos. Cada criança branca ou negra precisa saber quem ela é. Saber reconhecer o seu valor.” (Professora Adriana)

“O preconceito olha se você é branco demais, gordo demais, magro demais ou se você é negro. Precisamos nos comprometer com uma educação que seja contra todo tipo de preconceito.” (Professor Paulo)

“O que eu mais faço enquanto estou com os meus alunos é acreditar. O principal é o acreditar. Quero colher os frutos do que plantei com os meus alunos. Colher frutos de 40 alunos!!! Já pensou??? E assim, de pouquinho em pouquinho, vamos mudando a nossa sociedade.” (Professora Adriana)

“Eu acho que é o amor pela profissão que me faz lutar para fazer acontecer a 10.639. Na verdade, sabemos que pela escola seriam só atividades comemorativas para cumprir a lei. Trabalho efetivo tem que querer fazer para acontecer.” (Professora Marina)

“O maior desafio para cumprir a lei é mudar a cabeça das pessoas que desde pequenas trazem um preconceito que não corresponde à idade delas!!!! Impressionante!” (Professora Bianca)

“A sociedade precisa ser conscientizada, e só pela escola que se pode fazer isso. Temos a lei que nos ampara e mãos à obra!” (Professora Marina)

“Os materiais didáticos são sofríveis! África não é só fome, seca, desesperança. O negro não precisa se envergonhar... Nossas origens são lindas, ricas, soberanas. Quando escravizaram o negro, apagaram seu passado. Nossa missão é trazer à tona a esperança!” (Professora Amanda)

CONCLUSÃO

Na sociedade brasileira, o preconceito se manifesta sutil e perversamente, revestido pelo mito da democracia racial. As discriminações raciais são incentivadas pela sentença atribuída ao negro, em desmerecimento à sua intelectualidade, beleza etc. Por meio de práticas corriqueiras e cotidianas, a ideologia transmitida é a da naturalização da inferioridade racial, perpassada a gerações.

O combate a essa realidade de barbárie e incivilidade deve ser feita com o conhecimento. Apreender a história da ancestralidade africana distante do eurocentrismo é essencial para iniciar esse processo. As interpretações intencionais sobre a história precisam ser repensadas, debatidas; e isso tornar-se-á possível apenas por meio do desenvolvimento da consciência crítica, cujo primeiro momento deve ser a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores. Para superar os desafios da Educação Étnico-Racial no cenário brasileiro, portanto, se faz essencial o combate a estereótipos contra o negro e toda prática que viole sua dignidade.

Este estudo buscou compreender, com base em narrativas, como professores negros concebem a efetividade da Lei n. 10.639/03 e como suas experiências profissionais possibilitam redimensionar os conceitos que até

então foram ocultos ou distorcidos sobre a cultura e a ancestralidade afro-brasileira.

Ficaram evidentes, nesse horizonte, os desafios enfrentados por cada um; ficou ainda mais evidente o motivo pelo qual seus nomes foram indicados para a composição deste estudo: um trabalho docente desenvolvido com luta e respeito e, acima de tudo, com a crença em poder transformar a educação. As vozes dos professores entrevistados denunciam e anunciam: denunciam as dificuldades enfrentadas, o preconceito, o desrespeito; anunciam a esperança nas novas gerações. Educação é legado e esperança.

BIBLIOGRAFIA

- AURÉLIO. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*. Parecer CP/CNE 01_2004, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03_2004, homologação publicada no DOU Seção 1.
- BRASIL. *Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, 2002.
- COQUEIRO, Edna Aparecida. Educação das relações étnico-raciais: desnaturalizando o racismo na escola e para além dela. *Educação e Literatura*, 2016, p. 9. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>> . Acesso em: 17 ago. 2019.
- FLORESTAN, Fernandes. *A integração do negro na sociedade de classes* [relatório]. São Paulo, 1978.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, maio-ago. 2003.
- GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. *Representações sociais sobre a Educação Étnico Racial de professores de Ituiutaba e suas contribuições para a formação docente*. (Tese de Doutorado). Unicamp, 2011.
- LADSON-BILLINGS, Glória. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARTINS, Edna et al. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Série Pensando o Negro*. Florianópolis: Atilênde, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. *Cadernos PENESB*, Niterói, Intertexto, 1999.
- _____. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Cultura em movimento*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2008. (Série O Pensamento Negro em Educação).
- PASSOS, Joana Célia. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. (Tese de

Doutorado em Educação). UFSC, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SILVA, Lucia H. O.; ALEGRO, Regina C. Ideias fora do lugar na aula de História: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. *Revista História & Perspectivas*, v. 23, n. 42, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola*. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis, 2007.

7 – A Educação Étnico-Racial no âmbito do Ministério da Educação

*Antonio Wardison C. Silva*¹⁵⁶

*Anna Melissa Marcondes Nascimento*¹⁵⁷

*Maria Rita Cerqueira Hudson*¹⁵⁸

*Meire Hellen Cristini da Silva*¹⁵⁹

INTRODUÇÃO

A questão étnico-racial, no atual cenário brasileiro, configura um quadro alarmante para a sociedade, dado o legado de discriminação que acompanhou o desenvolvimento do país. É possível entender a discriminação, em uma perspectiva experiencial, quando uma pessoa é tratada de maneira “igual” em uma situação “diferente” e “diferente” em sua situação “igual”, levando-se em consideração o exercício e a garantia de direitos e liberdades fundamentais.¹⁶⁰ Ora, qualquer atitude que expresse violência, exclusão ou intolerância contra um indivíduo, fazendo-o desrespeitado em razão de alguma diferença, configura discriminação.

Essa realidade não pouco se alargou no Brasil, com a criação e reprodução de ideologias em torno de movimentos centralistas, de “raças superiores”, da neutralização das desigualdades raciais, da discriminação do negro em escolas, bem como de livros didáticos, entre outros. Em contrapartida, lutas e resistências negras, particularmente do Movimento Negro, ganharam, aos poucos, espaço no Brasil, a ponto de provocar questionamento à sociedade e à política educacional. A pressão, positivamente desencadeada no período 1980-1990, gerou uma série de reflexões sobre o sistema de ensino, tanto no nível básico quanto no nível superior.¹⁶¹ Assim, à medida que políticas públicas foram sendo desencadeadas para os negros e afro-brasileiros, ampliou-se o combate e as possibilidades de implementação de uma política educacional inclusiva, de repulsa à injustiças e preconceitos.¹⁶²

Após uma série de discussões e fóruns sobre a questão étnico-racial, homologou-se, em 10 de março de 2004 – em busca de corrigir ações e promover uma política de restauração sobre a questão étnico-racial – o Parecer CNE/CP 003/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.¹⁶³ Suas diretrizes estabeleceram-se em atendimento à Indicação CNE/CP 6/2002 e, com isso, à regulamentação da

alteração da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas em todas as escolas, públicas e particulares, de todos os níveis de ensino, impondo orientações a serem seguidas por profissionais da educação e pessoas envolvidas na formação dos cidadãos brasileiros. O Parecer CNE/CP 003/2004 ganhou força com a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui (Art. 1º, §1º): “as instituições de Ensino Superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004”.¹⁶⁴

Esse parecer destina-se às instituições de ensino, mantenedoras, gestores, professores e demais profissionais comprometidos com as políticas, programas e processos pedagógicos, e também a todas as famílias dos estudantes e cidadãos envolvidos com a educação, considerados agentes de conhecimento e de parecer crítico no que toca, particularmente, à questão das relações étnico-raciais, em vista do reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileiras e da diversidade cultural.

Esse parecer tem o propósito, entre tantos outros, de dar uma resposta às demandas do povo afrodescendente, com a promoção de políticas afirmativas: de reparações, reconhecimento e valorização da sua história e cultura, por meio de um vasto programa curricular destinado aos estabelecimentos de ensino, capaz de promover formação cidadã para todos e com acesso ao conhecimento e aquisição de atitudes e posturas responsáveis e respeitadas à realidade étnico-racial. Tais políticas apresentam como meta o direito dos negros de serem reconhecidos na cultura brasileira, garantida a eles a manifestação, com autonomia, de suas convicções e pensamento, bem como de cursarem todos os níveis de ensino em instituições bem instaladas, com docentes altamente qualificados para o ensino e sensíveis à diversidade cultural, considerando os povos descendentes de africanos, europeus, asiáticos e indígenas.

Este capítulo tem o objetivo de explicitar e explorar esse parecer – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tal, apontará a base para a implementação de políticas no âmbito étnico-

racial, as diretrizes para seu desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior (IES) e os princípios e determinações a serem observados.

1. POLÍTICAS DE REPARAÇÃO, RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO E DE AÇÕES AFIRMATIVAS

O Estado e a sociedade têm o dever de estimular e garantir iniciativas de reparação a todos os descendentes de africanos negros, em razão dos danos psicológicos, políticos, educacionais e culturais sofridos fundamentalmente durante o regime escravista, como também oriundos de políticas explícitas de branqueamento da população.¹⁶⁵ Nessa perspectiva, cabe ao Estado, como tentativa de promover políticas de reparação, garantir a educação para todos, como assinalado no artigo 205 da Constituição Federal: “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”.¹⁶⁶

Assim, o Estado, por meio de ações intervencionistas – como a educação –, poderá possibilitar à população vulnerável romper com o sistema meritocrático, que tanto agrava a desigualdade e produz a injustiça social. As políticas de reparação devem oferecer aos menos favorecidos garantias de ingresso, de permanência e de sucesso em toda a educação formal; e, com isso, a valorização do patrimônio histórico-cultural dos povos nos currículos escolares. Tem o compromisso ainda de garantir formação cidadã e projeção profissional a todos os envolvidos.¹⁶⁷

Particularmente, o reconhecimento da comunidade afro-brasileira recebeu grande apoio com a Lei n. 10.639/2003, como já assinalado, que apregoa: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.¹⁶⁸ Se por um lado essa lei representou um marco jurídico para o tratamento da questão étnico-racial nas instituições de ensino, o que demonstra a luta e as conquistas alcançadas por movimentos sociais negros, por outro abriu novos leques de debate no interior dessas instituições e da sociedade, em benefício da valorização da história e da cultura. Assim, a lei mencionada representou um ponto de chegada e de partida.¹⁶⁹

A busca pelo reconhecimento deve implicar, necessariamente, senso de

justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais, políticos, econômicos e religiosos, assim como a valorização do legado histórico-cultural dos povos. Implica ainda valorizar e respeitar as pessoas negras, sua história e cultura; e, não menos relevante, compreender suas lutas e sofrimentos. Implica também a necessidade de professores capazes e comprometidos com a educação de negros e brancos e de todas as pessoas, independentemente de sua origem. E isso requer mudança no ambiente social, com o discurso, condutas, valores etc.; na adoção de políticas educacionais, com ações pedagógicas de valorização da questão étnico-racial; no enfrentamento de preconceitos e discriminação, com a recusa a quaisquer estereótipos, expressão de superioridades ou práticas violentas.¹⁷⁰ Fundamentalmente, reconhecer significa “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas”.¹⁷¹

Tais ações e projetos de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, compreendidas como um conjunto de ações políticas destinadas à correção de desigualdades e discriminação social; medidas concretas para propiciar o direito à igualdade, o respeito à diferença e à diversidade.¹⁷² As IES, nesse horizonte, têm o papel fundamental de: transformar as demandas étnico-raciais em políticas públicas ou institucionais, com a criação de programas e de ações afirmativas em prol da valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena, assim como dos demais povos e civilizações; desenvolver medidas capazes de, segundo a Constituição Federal, artigo 3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.¹⁷³

Para o ex-ministro Joaquim B. Barbosa Gomes, as ações afirmativas estão “voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”.¹⁷⁴ Sustenta ainda que a aplicação desse princípio deve ser de responsabilidade do Estado e da sociedade. Ademais, o combate à discriminações deve observar os princípios do pluralismo e da diversidade, reconhecendo o legado histórico-cultural do Brasil, tratado, erroneamente, de modo reduzido.

É notório o esforço da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – adotada pela Resolução n.

2.106-A, da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965; aprovada pelo Decreto Legislativo n. 23, de 21 de junho de 1967; ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, com vigor em 4 de janeiro de 1969, e promulgada pelo Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969 –, que, em seu artigo 4º, sustenta que os Estados “comprometem-se a adotar imediatamente medidas positivas destinadas a eliminar qualquer incitação a uma tal discriminação, ou quaisquer atos de discriminação com este objetivo, tendo em vista os princípios formulados na Declaração Universal dos Direitos do Homem”¹⁷⁵

Vale destacar que o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos – instituído pelo Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto n. 7.177, de 12 de maio de 2010 –, em seu Eixo Orientador III, “Universalizar Direitos em um contexto de desigualdades”, propõe reconhecer as diversidades e as diferenças, com o propósito de concretizar o princípio de igualdade, visando combater a discriminação e implementar ações afirmativas.¹⁷⁶

Merece também destaque a Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino, adotada em 14 de dezembro de 1960, que estabelece diversas recomendações aos Estados-membros, entre eles o Brasil. Composta por dezenove artigos, o artigo 1º entende discriminação como “toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino”.¹⁷⁷

Convém ainda destacar a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, ocorrida em Durban entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, que traz a importância do desenvolvimento de ações afirmativas sobre a questão étnico-racial. No Brasil, suas recomendações entraram em vigor por meio do Decreto n. 10.675, de 8 de novembro de 2005. Em seu parágrafo 108, convoca os Estados a proporcionar o devido e efetivo acesso “aos procedimentos administrativos e jurídicos e a outras ações de remediação às vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”;¹⁷⁸ nos parágrafos 121-123, discorre sobre a educação em uma perspectiva igualitária e isenta, isto é, sem nenhum tipo de discriminação; no parágrafo 124, salienta ações afirmativas referentes à educação, necessárias

para assegurar o acesso às minorias; já no parágrafo 168, invita os Estados a desenvolver programas que promovam a igualdade de oportunidades e beneficiem as vítimas de racismo, xenofobia e intolerância correlata.

Várias políticas de ações afirmativas foram implantadas no Brasil, entre as quais se destacam programas de bolsas de estudos; inclusão de negros ou grupos discriminados em empregos ou universidades por meio de cotas, metas, bônus, financiamentos; prioridade para empréstimos; distribuição de terras e moradias; vagas em concursos públicos. Essas ações estão baseadas principalmente nas seguintes legislações e estatutos: Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em instituições de nível fundamental e médio; Lei n. 12.711/2012, que estabelece o estatuto da igualdade racial; Lei n. 12.711/2012, que assegura o sistema de cotas para entrada dos negros nas universidades públicas; Lei n. 12.990/2014, que garante aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos.¹⁷⁹

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para a implantação e efetivação do parecer de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, deve-se contar com as condições físicas e materiais, bem como intelectuais e afetivas, tão necessárias para o ensino e aprendizagem. Isso quer dizer que alunos negros e não negros e professores precisam sentir-se apoiados e valorizados em todo o processo educacional. Deve-se contar também com a reeducação das relações entre negros e brancos, bem como com a força conjunta entre educação formal, políticas públicas e movimentos sociais, “visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola”.¹⁸⁰

Por raça, entende-se a construção social manipulada em contextos de tensão entre brancos e negros, considerados, até então, harmoniosos, porém, em larga distância com a compreensão de raça assinalada no século XVIII e já superada nos dias de hoje. No Brasil, o termo “raça” é usado para informar as características físicas das pessoas e, com isso, sua condição social, destino e lugar. Já o termo “étnico”, para explicar que as relações de tensão, fruto – além das diferenças físicas como cor de pele, olhos etc. – da raiz cultural deixada pelos africanos, diferente dos valores e princípios de europeus,

asiáticos e indígenas.¹⁸¹

Não raro no Brasil identifica-se a convivência – porém tensa – entre a cultura e o padrão estético negro e africano e o branco europeu. O fato de a cultura negra predominar, e com maior número de negros, não elimina as ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, pois os negros, no cenário político, ainda se encontram poucos representados e com pouca relevância nos escalões de poder.¹⁸² “ainda existe em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.¹⁸³

O Movimento Negro brasileiro – constante em indagar o Estado e movimentos sociais sobre sua neutralidade e omissão diante da centralidade e monopólio de raça na formação cultural, social e política do país¹⁸⁴ – tem registrado o quão difícil é ser negro, em razão dos constantes ataques a comportamentos, convicções, ideias e visão de mundo dos afro-brasileiros; em muitos casos, são até mesmo conduzidos a fingir o que não são, com o único intuito de serem reconhecidos. Tal dificuldade ainda se observa em pessoas descendentes de escravos, dado o descrédito forjado pela sociedade.

Por sua vez, a reeducação para as relações étnico-raciais, no Estado brasileiro, deve considerar fundamentalmente as tensas relações e o sofrimento gerado àqueles mais vulneráveis, isto é, sublinhar que o sucesso de uns provocou a marginalização de outros e, com isso, a extrema desigualdade social, o sofrimento, mortes e a objetificação de humanos. As novas gerações não podem se responsabilizar pelos erros e injustiça praticados por seus antepassados, mas têm a obrigação moral e política de propagar o respeito, a igualdade étnico-racial e o combate ao racismo e às ideologias preconceituosas. Nesse sentido, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime”.¹⁸⁵

Devem as instituições de ensino, em seu papel de educar para as questões étnico-raciais, garantir um espaço democrático, de busca e divulgação do conhecimento e de ações e atitudes que visam à construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a

conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.¹⁸⁶

A escola somente poderá alcançar êxito, nesse horizonte, se atuar em combate a toda ideologia racista e discriminatória, reestruturando as relações étnico-raciais e suas práticas pedagógicas, de respeito e valorização do outro, independentemente de sua condição e origem. Não pode, porém, atuar por meio exclusivamente de ideias e teorias, mas com base em experiências significativas, capazes de proporcionar o encontro e o diálogo com o diferente. Muitos estudiosos, comprometidos com a verdade dos fatos e com o bem social, poderão iluminar esse estudo e compreensão real das coisas, até mesmo com ações afirmativas capazes de superar a evidente discrepância entre ideologias e realidade.

O professor tem papel fundamental nessa empreitada. Deve ele, com base em uma pedagogia de combate ao racismo e à discriminação, evitar alguns equívocos, a saber: a) *designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas*; b) *afirmar que negros se discriminam entre si e são racistas também*; c) *que a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema, e não à escola*; d) *que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros*. Dessas considerações, convém assinalar criticamente: a) a compreensão de negro no Brasil não se restringe a características físicas, mas também a escolhas políticas; o termo “preto” é utilizado pelo IBGE para classificar a cor da população brasileira; b) a ideologia de “branqueamento” (de pessoas brancas superiores às demais) pode ter influenciado as pessoas negras, reproduzindo o preconceito do qual elas mesmas são vítimas; c) a luta pela questão étnico-racial não está limitada a grupos ou pessoas, mas compreende-se como tarefa de todos, particularmente da escola e de seus educadores; d) o problema étnico-racial não atinge somente negros, mas também brancos e outros grupos, com níveis e formas diferentes de atuações.¹⁸⁷

Portanto, as pedagogias de combate ao racismo e à discriminação devem fortalecer, para os negros, e despertar, para os brancos, a consciência negra: para estes, demonstrar a influência e a importância da cultura negra para a história; para aqueles, o conhecimento e orgulho de sua origem africana. Destinadas a todos, as pedagogias poderão projetar a formação de pessoas para novas relações étnico-raciais.

3. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: PRINCÍPIOS E DETERMINAÇÕES

A inserção da questão étnico-racial nos currículos do ensino superior tem significativo impacto nos processos pedagógicos, o que implica considerável preparação dos professores e demais colaboradores da instituição. E isso vem demonstrar que o ensino formal – por meio de ferramentas diversas – tem o compromisso também de valorizar a história e a cultura dos povos, reparar danos e assegurar suas identidades e direitos. A ação educativa, nesse sentido, diz respeito a todos os brasileiros: “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”.¹⁸⁸

As instituições devem inserir em suas atividades pedagógicas o legado histórico-cultural do povo africano e europeu, bem como asiático e indígena. Mais do que a inclusão de novos conteúdos, devem estimular ações efetivas de relações étnico-raciais, com plenas condições para a convivência e práticas de aprendizagem. Deverão, então, as instituições promover e assegurar práticas pedagógicas, unidades de estudos, projetos, programas e atividades em prol da valorização das relações étnico-raciais, para todos os professores, pessoal técnico-administrativo e alunos; têm a responsabilidade de garantir a formação cidadã dos alunos, em um espaço democrático que os permita vivenciar e valorizar as relações étnico-raciais, pois os alunos, particularmente, deverão compreender o processo de inclusão, reconhecendo a importância da cultura negra para toda a sociedade, uma vez que ela é formada, em parte considerável, pela matriz afrodescendente.¹⁸⁹

Para a realização de ações significativas a esse respeito, as instituições, além de suas perspectivas e valores próprios, poderão apoiar-se nos seguintes princípios, de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004:¹⁹⁰

- a. *consciência política e história da diversidade*: consiste no reconhecimento de igualdade da pessoa humana, como sujeito de direitos, independentemente de origens raciais, nacionalidade, orientação sexual etc.;¹⁹¹ na valorização dos povos, dadas suas características e pluralidade; no reconhecimento do povo africano e cultura afro-brasileira; na superação da indiferença, discriminação,

- preconceitos, ideologias etc.; no diálogo e construção de uma sociedade justa e igualitária;
- b. *fortalecimento de identidade e de direitos*: implica o desencadeamento de afirmação de identidades e imagens estereotipadas de negros e indígenas; a valorização da identidade humana (universal) e o combate à violação de direitos; a ampliação do conhecimento sobre a diversidade e as relações étnico-raciais;
 - c. *ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*: prevê objetivos, estratégias e ações de forte valorização e vivência das relações étnico-raciais, com o envolvimento de todos; superação de conflitos e fortalecimento de responsabilidade social, por meio de ações propositivas de reconhecimento dos povos; valorização e preservação da cultura dos povos; relacionamento com diferentes grupos sociais e comunidade.

Os princípios acima elencados devem promover seguramente a transformação de mentalidade de todos os envolvidos – da comunidade acadêmica e comunidade externa –, assim como das práticas pedagógicas, processos acadêmicos e administrativos. Nesse horizonte, o Parecer CNE/CP 003/2004 traz as seguintes determinações: a) o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana garantirá a valorização do legado histórico-cultural do povo negro e particularmente das raízes africanas do povo brasileiro; aplicará, de diversas formas, atividades curriculares em prol da compreensão, reconhecimento e valorização do povo africano, com expressivas ações de convivência entre as pessoas; implementará conteúdo de disciplinas e ações em diferentes ambientes e momentos; b) o ensino de história afro-brasileira garantirá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, particularmente dos quilombos; c) dar-se-á destaque a datas significativas, particularmente de regiões e localidades; d) a história da África deverá articular-se, em alguns pontos, com história dos afrodescendentes no Brasil; e) o ensino da cultura afro-brasileira destacará o jeito de ser e de se comportar do povo; f) do ensino da cultura africana, sua contribuição para a ciência e tecnologia; g) do ensino de história e cultura afro-brasileira, diferentes ações e projetos; h) do ensino de história e cultura africana, atividades de diferentes naturezas.¹⁹²

Para a implementação das ações assinaladas, deverão as Instituições de

Ensino Superior, de acordo com o parecer em questão, providenciar: registro de histórias não contadas pelos negros brasileiros; apoio aos professores na elaboração de planos de ensino; mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das universidades e demais instituições de educação; articulação entre os sistemas de ensino com vistas à formação do professor e à criação de grupos de trabalho para tal finalidade; cursos de formação de professores e demais profissionais; inserção da questão étnico-racial em disciplinas (respeitada a natureza e método próprio de cada uma). Aplica-se aqui a inserção de bibliografias específicas sobre a questão em debate; inclusão, em documento institucionais, de objetivos e ações em combate ao racismo e discriminação e, com isso, valorização das histórias afro-brasileira, africana e indígena; previsão de conselhos para enfrentamento de situações de racismo e discriminação; inclusão de personagens negros e de outros grupos étnico-raciais em peças de divulgação midiática; organização de centros de documentação sobre diferentes grupos étnicos-raciais; valorização de fontes africanas; incentivo à pesquisa, publicação e projetos sobre a questão étnico-racial; mecanismos de avaliação das instituições.¹⁹³ Portanto:

Parece inadiável construir uma linha de estudos no ensino superior que valorize as epistemologias das expressões culturais e das relações étnico-raciais. Tais elementos precisam permear as reflexões, além das salas de aulas e dos currículos, já postos pelas legislações educacionais. Levar esses temas aos acadêmicos é fazê-los entender que vivemos em uma sociedade complexa, plural e desigual, por isso a urgência em criar condições e possibilidades para a inserção da diversidade cultural e da equidade social no cotidiano da educação superior, valorizando as diferenças.¹⁹⁴

Tal vem a ser o compromisso de toda instituição de ensino, sobretudo no nível superior: proporcionar uma reflexão crítica sobre a questão étnico-racial, a fim de que todos os envolvidos no espaço democrático garantido compreendam a riqueza cultural dos povos, suas histórias e importância para o desenvolvimento identitário do Estado brasileiro. De fato, “Um debate sobre as questões étnico-raciais promovido dentro de uma instituição de ensino superior eleva o seu nível de qualidade, pois existe uma preocupação evidente no tipo de profissional que ela pretende enviar para mercado de trabalho”.¹⁹⁵

CONCLUSÃO

Diante de tantos obstáculos a serem enfrentados no Brasil no que diz respeito à aplicação da Educação Étnico-Racial, deve o Poder Público

promover e implementar medidas de impacto e significativo alcance de enfrentamento das disparidades raciais, fundamentalmente ações de superação de injustiças e desrespeito à diversidade de cultura e povos.

Também os profissionais do ensino e demais cidadãos envolvidos com o sistema educacional devem, com o Estado, comprometer-se com projetos, condutas e atitudes de combate às ideias discriminatórias deixadas pelas antigas gerações e sustentadas pela atual. As mudanças a serem projetadas devem não só buscar a inclusão e a igualdade de negros em relação às demais etnias, mas também garantir que o patrimônio histórico e cultural dos afrodescendentes seja devidamente respeitado e valorizado. E a educação tem o potencial para garantir essa consciência; ela é chave para promover o humano, a cultura e a justiça social. Ela tem o poder, se bem conduzida, de promover a valorização da história e das culturas e, com isso, de suas lutas e sofrimentos pela sobrevivência e conservação de suas identidades.

Faz-se necessário, nesse sentido, a reeducação da população, com o fim de eliminar ideologias e estereótipos racistas que perduram no país desde a época de sua colonização. Devem ser consideradas, nesse processo de reeducação étnico-racial, as tensas relações entre negros e brancos, bem como o sofrimento gerado aos grupos vulneráveis, vindo de um longo caminho de discriminação e marginalização dos descendentes de africanos. O diálogo democrático nas universidades pode suscitar a quebra de preconceitos, a valorização do outro e de sua história, e até mesmo ações propositivas de combate a toda discriminação.

Não há dúvidas de que o Brasil alcançou grandes conquistas nesse campo, fruto de inúmeras lutas e movimentos travados, bem como de políticas públicas de alcance nacional, pelos grupos mais vulneráveis. Contudo, deve ainda percorrer uma longa trajetória de conscientização e ações positivas em prol da valorização dos povos e do combate à intolerância e à desigualdade sociocultural.

BIBLIOGRAFIA

CONFERÊNCIA das Nações Unidas contra o Racismo. Disponível em: <<http://bit.ly/2XAf3nC>>. Acesso em: 6 set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.

- CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/COM1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 3 set. 2019.
- CONVENÇÃO Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acesso em: 6 set. 2019.
- CONVENÇÃO Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelLutContDiscEsfEns.html>>. Acesso em: 6 set. 2019.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 38, n. 151, jul.-set. 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, v 27, n. 1, jan.-abr. 2011.
- JUNIOR, Emilio Rodrigues. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2016.
- LANA, Rita de Cássia; MARQUES, Sílvio César Moral. Quem se diploma em diversidade étnica? História e cultura afro-brasileiras e seus desafios para a formação dos professores de história. In: EVANGELISTA, Francisco; MICAELA, Lucinéia Chrispim Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina. *Africanidades, afrodescendências e educação*. Curitiba: CRV, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP, n. 003/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2007.
- PRADO, Dirce Pereira. O educador frente às relações étnico-raciais. In: EVANGELISTA, Francisco; MICAELA, Lucinéia Chrispim Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina. *Africanidades, afrodescendências e educação*. Curitiba: CRV, 2017.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei 10.639/2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.
- TERCEIRO Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <<https://pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3>>. Acesso em: 6 set. 2019.

8 – Formação de professores no horizonte da Educação Étnico-Racial

*Anderson Rogério Junque*¹⁹⁶

*Elisângela Lambstein Franco de Moraes*¹⁹⁷

*Francisco Evangelista*¹⁹⁸

*Tânia Mara da Silva*¹⁹⁹

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta inquietações acerca do papel do educador em relação ao ensino da cultura africana nas escolas; reflete a postura e o papel do professor educador que, por meio de um processo formativo, decorrente de experiências de vida, de conhecimentos acadêmicos, de formação em serviço e de autoformação, em contextos formativos diversos, se apresentam e se estabelecem nas ações do processo educativo.

A preocupação se justifica mediante o reconhecimento de que, nas ações educativas, estão presentes reflexos “do ser” do educador envolvido: formação profissional, conduta para selecionar os conteúdos da aula, soluções dadas para as resoluções conflitantes, direcionamentos e posicionamentos em debates e argumentações.

A relevância desta pesquisa bibliográfica se concentra em reconhecer a contribuição do profissional da educação, do professor que está constantemente ligado ao ato de ensinar e também de aprender; de desenvolver conceitos e transformar a realidade que o cerca. Nesse sentido, o presente texto apresenta um olhar específico sobre a formação do professor com relação às questões étnico-raciais no ambiente escolar.

A técnica da coleta de dados, aqui utilizada, é empregada para a interpretação desses dados, por meio da metodologia da pesquisa qualitativa, em que se descreve e se interpreta, reflexivamente, os dados obtidos.

1. A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

Sendo o Brasil um país com distinta concentração de culturas, há um monopólio dos conteúdos escolares voltados às concepções eurocêntricas, em detrimento de outras culturas existentes no país. O estudo da cultura africana nas escolas se apresenta apenas há dezesseis anos, quando

oficializada e regulamentada a importância de tratar no espaço acadêmico de assuntos sobre africanidades, continente africano e relações étnico-raciais, conforme a Lei n. 10.639/2003, artigo 26-A.²⁰⁰

Pela referida lei, nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. O parágrafo 1º aborda que o conteúdo programático a que se refere o *caput* desse artigo “incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.²⁰¹ Já o parágrafo 2º aborda que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.²⁰²

A referida lei não possui órgão fiscalizador para sua implantação e, desde então, paulatinamente vem sendo implantada nos estabelecimentos de ensino do país, ficando a cargo da conscientização do professor e desses estabelecimentos a reflexão sobre tais temáticas. Não obstante, os programas de ensino se atualizaram, os materiais didáticos passaram a contemplar os assuntos com a temática afro-brasileira e africana e, mesmo assim, nos deparamos com a necessidade da formação acadêmica e pessoal do professor que necessita trabalhar tais conteúdos.

A preocupação com a formação desse profissional, na área aqui em discussão, se observa, ao mesmo tempo, por ser formador de cultura e receptor desta; vê-se que a cultura trazida no cerne do educador tem o potencial de fomentar no espaço escolar, ou não, a valorização da cultura afro-brasileira.

Não são todos os educadores que tiveram em sua formação acadêmica a reflexão sobre a questão afro-brasileira; alguns ainda não se depararam com essa temática nas formações profissionais em serviço. Consequentemente, a formação com os alunos se desenvolve, o que não seria diferente, de acordo com a conscientização e politização de cada profissional e da maneira como ele entende as questões referentes à temática afro-brasileira, africanidades, preconceitos, estereótipos, entre outros, correndo o risco até mesmo de apresentar a temática em uma perspectiva unilateral, do colonizador.

Ainda hoje, não é tarefa fácil abrir debates em torno dessa questão. Mas

por demandar conhecimento, sem o qual se inviabiliza qualquer reflexão séria a respeito, verifica-se a necessidade de formação acadêmica do profissional da educação para que, em seu magistério, combata qualquer ideologia que oprima e que reforce o racismo.

“Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, em vários contextos, também vamos aprendendo a tratar as ditas diferenças de forma desigual”.²⁰³ Nisso consiste o ponto-chave do racismo, ambiente onde se estabelece a visão de inferioridade da população de pele negra e, com isso, a desvalorização da cultura afrodescendente.

Após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política e ideologicamente contra o racismo; pelo contrário, o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade racial denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisa de órgãos governamentais e universidades.”²⁰⁴

Sendo assim, a constituição das bases ideológicas no espaço escolar teve em sua gênese o profissional ligado à educação, que não conhecia a importância da cultura africana e afro-brasileira e o entendimento de como aplicar, no meio acadêmico, esses conteúdos ligados às africanidades.

Mediante as bases historicamente constituídas, profissionais da educação necessitam de formação quanto aos conceitos e terminologias para tratar da temática em suas aulas e nos espaços acadêmicos em geral. Contudo, a problemática é densa e vai muito além de terminologias, demandando cuidado com a linguagem, com as ações e tomadas de decisões mediante conflitos que permeiam constantemente o espaço educativo; as ações cotidianas dizem muito mais que palavras no campo formativo.

“O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”;²⁰⁵ o educador transmite, por meio dos conteúdos e dos seus argumentos, subsídios teórico-práticos, provocando inquietações e relacionando o objeto de conhecimento à realidade, de forma crítico-propositiva. Deve o profissional da educação dar sentido ao conteúdo estipulado, de tal forma que o torne significativo aos alunos.

Cabe, nesse contexto, afirmar que a vivência do professor e sua abordagem conceitual são os desafios no que diz respeito à diversidade. O professor tem o papel de fomentar a valorização da cultura afro-brasileira, independentemente da modalidade de ensino em que esteja atuando. Apesar de a temática da “valorização da cultura afro-brasileira” estar presente nos

documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, ainda há um distanciamento entre essa temática e os profissionais da educação. E isso deve-se, sobretudo, à presença de fortes resquícios da ideologia do mito da democracia racial.

2. O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Discutir a democracia racial é sempre um grande desafio. Trazer à tona questões alusivas às relações étnico-raciais torna-se sempre uma tarefa de grande importância, exatamente porque coloca em debate o relacionamento com o diferente. E nesse contexto é preciso valorizar a possibilidade da troca que enriquece e que, ao mesmo tempo, desafia, especialmente quando em pauta está a história e a cultura africana.

Com a aprovação da Lei n. 10.639/2003²⁰⁶, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de educação, fez-se necessário reformular o currículo escolar brasileiro, relacionando-o a temas próprios desses universos culturais, inserindo o aluno na realidade de uma educação multicultural. Estimulou-se, com isso, a promoção de práticas de interação nos diversos contextos sociais dos alunos, em especial no que compete à questão africana; repensou-se o ambiente escolar, a dinâmica histórica e cultural que marcou o continente africano, bem como as diferenças e particularidades próprias das civilizações daquela região.²⁰⁷

Entende-se, assim, a urgência de estimular a educação multicultural, especialmente a africana, de forma que exista uma compreensão do aluno do Ensino Fundamental e Médio, como também do Ensino Superior, para as questões da diferença étnica, no sentido de valorizar e compartilhar a cultura africana como uma cultura que tem algo a contribuir de forma efetiva para as relações étnico-raciais.

A concepção de educação multicultural apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica “se pauta no reconhecimento da riqueza das produções culturais e na valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais”.²⁰⁸ Vemos nessa manifestação as possibilidades da reconstrução das relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, com o potencial de transformação no espaço escolar.²⁰⁹

No Brasil de mestiços resultantes de denso entrecruzamento racial, a valorização do sujeito deve ser fundamentada nas próprias origens étnicas, no reconhecimento dos próprios ancestrais, compreendendo que não existe etnia superior e inferior; o que existe são etnias diferentes que se completam e se complementam, traduzindo o que a humanidade tem de mais importante: a pluralidade.

A existência do ser humano é carregada de valores e concepções. Nota-se uma amálgama que interliga o sujeito e sua linguagem; é possível afirmar que essa linguagem humana nada mais é que uma soma de tudo o que um sujeito agrega de sua experiência existencial. Esses elementos são oriundos do processo cultural que ele recebe e que também doa enquanto alguém que, igualmente, cumpre seu papel social.²¹⁰

As culturas podem, analogamente, ser comparadas a delicados tecidos com fios atinentes a sistemas associativos inter-humanos na “montagem” da vida social, com suas relações na textura cultural; algo de uma sutileza quase sem limites, como os fios que pertencem aos sistemas ideológicos, que traduzem as criações religiosas, artísticas, filosóficas e científicas – dependendo do estágio em que se encontre o processo civilizatório de cada cultura.²¹¹

O que encontramos nessa trama referente à democracia racial atesta que o racismo existe; reforça-se, assim, a ideologia de que tudo está certo, que o Brasil é acolhedor e que não há racismo, o que denominamos de mito da democracia racial.

Durante e após o processo de escravização, a elite brasileira sempre elaborou estratégias para se perpetuar no poder, valendo-se do preconceito fundamentado em estereótipos e sustentado na suposta supremacia racial. Marcas históricas profundas decorrem da negação da origem do povo brasileiro, da não aceitação da cultura afro-brasileira e, com isso, da valorização excessiva da cultura eurocêntrica.

O professor tem papel fundamental para a reversão desses valores, que apontam para a manutenção do mito da democracia racial; deve assim, promover a transformação na visão e o reconhecimento das demais etnias em favor da igualdade e equidade. A superação da marginalização, do racismo e, com isso, a desconstrução desse legado histórico, às vezes até enraizado no contexto escolar e social, dependem de estudo e ações afirmativas.

O professor envolvido na educação comunitária, estando devidamente orientado, saberá que pretos e pardos viveram quase quatrocentos anos como objeto de trabalho e após a assinatura da Lei Áurea foram libertos e jogados às ruas e morros na mais pura miséria. O caminho para a transformação comunitária não virá de outro meio que não o da participação de todos os envolvidos; a compreensão dessa concepção passa seguramente pelo processo da autonomia dos sujeitos.

A “cultura do silêncio” prejudica o entendimento comunitário; a “transformação” da sociedade ocorrerá de forma tão mais radical quanto seja um “processo intraestrutural” que toma, assim, “a estrutura como a dialetização entre a infra e a supraestrutura”.²¹²

Nota-se a necessidade da comunicação e, portanto, do diálogo. Para que uma condição comunitária se torne palpável e exequível é necessário o processo comunicacional, sustentado no diálogo, que possibilita a troca e possibilidades de caminhos.

Há vários caminhos para concretizar o processo comunicacional, e essa comunicação pode ser: “visual; auditiva; tátil e audiovisual pelo uso simultâneo do canal visual e auditivo. A visual, por sua vez, pode ser: pictórica – pintura, desenho, fotografia; gráfica – linguagem escrita e por mímica – expressão do pensamento por meio de gestos”.²¹³ Nessa linha é possível compreender que há um amplo leque de canais que falam com os mais diversos interlocutores, inclusive com aqueles que, de alguma forma, estão insertos num contexto dificultoso de acesso, como os que possuem algum tipo de deficiência.

3. COMUNICAÇÃO DO EDUCADOR EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES ÉTNICAS

No que tange à comunicação, é necessário esclarecer que ser negro no Brasil é uma escolha política, sem vinculação com a cor de pele ou a textura do cabelo. É o indivíduo que assim se define ou não. Cabe ressaltar que o êxito das políticas públicas educacionais voltadas às relações étnico-raciais advém de educadores que pautam seus trabalhos no reconhecimento e na valorização da identidade, da cultura e da história dos povos subalternizados pelo racismo.

A reeducação das relações étnico-raciais no campo da educação pode ser qualificada também por meio da interlocução dos educadores com um

conjunto de ações para além do espaço da escola, de interação com os movimentos sociais, por exemplo. Quanto mais diálogo e conhecimentos forem disponibilizados sobre a cultura africana, indígena e asiática, mais possibilidades de desmistificar as ideologias e estereótipos racistas existirão.

É observado na escola que muitos educadores negros não suportam a ideia de serem descendentes de escravizados, por isso não tratam da questão com os estudantes; também alguns educadores não negros sentem dificuldade em se reconhecerem descendentes de escravocratas.

Há um silenciamento das relações étnico-raciais no espaço escolar. Tal silêncio vem permitindo que aos alunos seja transmitida uma ideia de “superioridade branca”, sem que os profissionais da educação se manifestem sobre isso. Silenciar-se diante do problema “não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente”.²¹⁴ Esse entendimento encerra-se por ser pautado pelas “vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais”.²¹⁵

O Movimento Negro brasileiro tem sido fundamental dentro do processo de luta pelos direitos das populações minoritárias, denunciando o racismo, o preconceito e a discriminação racial presentes nas práticas escolares. É possível constatar o avanço no campo educacional com as implementações de políticas de formação de professores para a promoção da igualdade racial em todos os setores da sociedade.

A discriminação racial e o preconceito, particularmente no ambiente educacional, foram denunciados nos estudos de diversos autores, revelando a situação que os negros e indígenas enfrentavam e ainda enfrentam em tais espaços. Todavia, hoje é possível encontrar outros vários estudos que evidenciam o avanço das produções acadêmicas e literárias sobre a formação dos professores nas relações étnico-raciais. Os avanços nas produções acadêmicas no campo da educação, acerca das culturas africanas e indígenas, tiveram outro olhar a partir das leis n. 10.639/2003²¹⁶ e n. 11.645/2008.²¹⁷

O ensino de história e cultura afro-brasileira, aglutinando-se à história e cultura da África e dos povos indígenas, passou a fazer parte dos currículos escolares. Contudo, é necessário continuar avançando nas produções

científicas, a fim de produzirmos materiais para transformar as práticas pedagógicas sobre o tema em questão e podermos, assim, contribuir na formação de professores. É necessário refletirmos sobre a necessidade de formar professores para o enfrentamento das relações étnico-raciais na escola, uma vez que é de fundamental importância descolonizarmos o pensamento racista, propondo alterações na proposta educacional para a escola do século XXI.

CONCLUSÃO

A formação de professores na área da Educação Étnico-Racial requer sensibilidade e comprometimento. Deverá proporcionar uma reflexão humanizadora, propiciando o questionamento das formas de preconceitos e estereótipos produzidos ao longo da história sobre os indivíduos negros e indígenas no Brasil e no mundo; deverá ainda possibilitar a reflexão sobre o racismo na sociedade brasileira, suas causas e consequências atuais. Tais viriam ser a tentativa de rompimento com o mito da democracia racial.

Essa tarefa exige um posicionamento político dos professores no sentido de defesa do ensino étnico-racial na escola, com o propósito claro de promover uma reflexão crítica e assertiva sobre negros, brancos, indígenas e asiáticos, em prol dos direitos fundamentais de todos.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* – DCN. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. São Paulo: Papirus, 1989.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2016.
- SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. *Rev. Educ*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 255-261, maio/ago. 2016.

9 – A formação do aluno para a Educação Étnico-Racial

Antonio Tadeu de Miranda Alves²¹⁸

Livia Cardoso de Matos²¹⁹

Rafael de Souza Pereira²²⁰

INTRODUÇÃO

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), em conformidade com o carisma salesiano, não teme enfrentar questões desafiadoras e não se furta aos compromissos de procurar construir alternativas que possam colaborar para a superação de problemas, especialmente os que remetem à educação e formação de jovens. Nesse sentido, e com o propósito de realizar ações efetivas, constituíram-se os Núcleos de Educação Ambiental, de Educação em Direitos Humanos e de Educação das Relações Étnico-Raciais, em prol do conhecimento e construção de soluções sobre questões de abrangência nessas áreas, todas com respeito à valorização da vida.

É nesse contexto que se originou o projeto de composição deste livro, para trazer leituras e reflexões, em diferentes perspectivas, sobre as diversas áreas temáticas, correspondendo aos objetivos institucionais estabelecidos para os Núcleos. Para cumprir as demandas próprias do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais, nos propusemos a elaborar um texto que representasse, ainda que de modo epidérmico, os desafios e as exigências da formação de estudantes nesse âmbito. O projeto tratou de incentivar a participação de estudantes na coautoria dos textos. Para tanto, provocamos alunos do curso de História, da Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim, cujas habilidades já eram conhecidas, para fazer parte do projeto.

O texto aqui apresentado é, portanto, expressão dos sentimentos de jovens que fazem parte de um mundo concreto que lhes propõe, ou impõe, questões graves a serem pensadas, cuja solução deve ser sempre em favor da vida, da dignidade e da valorização do ser humano.

1. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Os educadores brasileiros têm grandes desafios na atualidade. Esta deveria ser a era da informação, mas está acontecendo o oposto. Os meios

de comunicação mais evoluídos tecnologicamente, que poderiam ser o principal instrumento para a ascensão dos excluídos, estão colaborando para a ampliação da miséria. As pessoas têm acesso à informação, mas a qualquer tipo de informação, seja ela verdadeira ou mentirosa. Por sua vez, o profissional docente que se dedica anos à universidade, certamente buscando produção científica (tendo em vista que a produção científica é uma das razões da existência da universidade), passa a ter de “provar” o que está dizendo, pois em algum *blog* ou canal do YouTube está posto diferente.

Compreendendo a educação como uma das formas de estruturação da cidadania, entende-se que esta, por sua vez, deve estabelecer conexões com a realidade sociocultural do educando, buscando, assim, um ensino que seja democrático e inclusivo.

Vera Maria Candau²²¹ aborda os pilares da didática fundamental, compreendendo a multidimensionalidade presente no processo de ensino-aprendizagem. É nessa abordagem que a perspectiva humana e, portanto, político-social deve ser considerada no contexto de sala de aula, englobando as dimensões que possibilitam a construção de uma prática pedagógica que compreenda o aluno em sua inteireza.

O Brasil é um país (devido às suas dimensões e história) de extraordinária pluralidade cultural – e não é equivocado dizer que essa pluralidade é uma riqueza. Um olhar superficial para as diferenças culturais entre estados vizinhos, ainda que expressas em alguns poucos detalhes, revela acentuada diversidade. Porém, até que ponto podemos tratar essa pluralidade nas escolas? Ou, em outras palavras, até que ponto essa diversidade é percebida e tratada como riqueza nas escolas? Muitos professores preferem não trabalhar esse tema para evitar a discriminação e o preconceito, limitando-se a atividades simplórias de enumerar elementos do folclore (no mês do folclore), fazer cocares de índios (no Dia do Índio) ou contar a lenda que diz que Zumbi não morreu (associando-o aos zumbis importados do Halloween, comemorado em outubro). Mas é trabalhando questões desse tipo que evitaremos problemas recorrentes. Nesse sentido, há de se incluir, e considerar com seriedade, as possibilidades do docente para construir uma identidade étnica-racial que faça a democracia racial, conceito com origem em Gilberto Freyre, ser uma realidade brasileira.

Não é nosso objetivo, neste trabalho, nos aprofundarmos na obra de Gilberto Freyre; porém, faz-se necessário anotar que o conceito de

democracia racial ganhou, ao longo dos anos, um caráter ideológico, alimentado sobretudo pelos críticos de sua extensa e competente produção. Embora Freyre²²² não tenha se expressado com estas palavras, sua obra, calcada na sociologia comparativa, ao tratar das diferenças dos modos escravistas de Estados Unidos e Brasil, introduz interpretações sobre escravismo como “escravidão branda” e “relações pseudo-harmoniosas entre senhores e escravos”. Interpretações, repetimos, incisivamente criticadas por autores e estudiosos posteriores, entre eles Jaime Pinsky.²²³

Jessé Souza concorda que o Brasil é um país de larga pluralidade cultural. No entanto, ele demonstra que o povo não sabe lidar muito bem com essa pluralidade e diferenças inerentes, e também que o brasileiro não tem muito de acolhedor e, numa crítica severa a Sérgio Buarque de Holanda, não tem nada de “cordial”. Souza atribui a causa da não superação dos problemas raciais, e sua discreta dissimulação, à classe média brasileira, que, para ele, legitima a ideologia de uma burguesia nacional que tem ódio ao pobre, ao negro e ao índio, isto é, uma elite escravocrata²²⁴ – daí o título de sua obra – *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* –, que tanta inquietação tem causado. Essa classe média, conforme tratada por Souza, compõe, na verdade, todo um sistema social e administrativo de uma nação que proclamou a independência de seu povo há quase duzentos anos, mas não o tornou, de fato, independente.

2. MANUTENÇÃO (HERANÇA) DA ESCRAVIDÃO

O Brasil é um dos países que mantiveram a escravidão por mais tempo. Foram mais de trezentos anos de permanência do estatuto escravista, legalizado. Atualmente, há leis que asseguram os direitos das pessoas afrodescendentes, assim como leis para garantir que a cultura de origem africana seja ensinada nas escolas. Uma breve reflexão pode mostrar como o Brasil não superou suas questões étnico-raciais. Por exemplo, para a pergunta: “Antes de ser tratado como crime, como era considerado o racismo no Brasil?”, vai-se obter como resposta afirmações evasivas do tipo: “Apenas uma brincadeira, afinal eu sou branco e não me ofendo quando me chamam de branquelo”. São colocações que surpreendem, pois causam a impressão de que se trata na verdade de uma demonstração clara de que muitos não têm a mínima noção do que é preconceito e racismo

(caso não se queira optar pelo caráter de zombaria escondido na resposta). Entre ignorância e zombarias, preconceitos, discriminação e racismo permeiam o imaginário social e caracterizam a permanência de modos de olhar históricos.

Não é difícil perceber também que a cultura afro-brasileira sofre discriminações em todo o território nacional. Há pouco tempo tivemos o privilégio de conhecer o líder de um grupo de jongo, dança de origem africana, o Sr. André, morador de um bairro periférico em uma das cidades da região. O sr. André anda o Vale do Paraíba e o Litoral Norte fazendo apresentações em festas tradicionais, “folclóricas”. Sua persistência, que é sinônimo de resistência, em manter viva sua raiz cultural acaba sendo a expressão do preconceito que o jongo sofre. André já teve de ouvir associações dessa dança com a “macumba”, além da afirmação de que bater tambor é “do demônio”. Não é exagero afirmar que no Brasil tudo o que é de origem africana, especialmente expressões artísticas em músicas e danças, é taxado de “macumba”, dado o medo que permeia o imaginário das classes médias brancas, mais uma herança do passado escravista.

Nesse episódio, o que nos abalou, de fato, foi a afirmação do Sr. André de que na escola do bairro onde ele mora se proibiu o grupo de apresentar suas peças para os alunos, dados os protestos dos pais, que se reuniram e exigiram o fim das apresentações. Em uma escola pública, onde a maior parte dos alunos é composta por pobres e negros, proibir que seus alunos aprendam sobre as origens da cultura afro-brasileira é, no mínimo, paradoxal e irônico.

É por conta de aspectos paradoxais que se pode entender por que Nelson Werneck Sodré se questionou sobre o entendimento dos problemas sociais e culturais do Brasil, conforme trata em *Quem é o povo no Brasil?*: “o próprio povo não sabe quem é o povo”.²²⁵ Podemos sugerir que aqui as perspectivas de Jessé Souza e Werneck Sodré coincidem. A sociedade brasileira incorpora elites de endinheirados, parafraseando Jessé Souza, que querem que todos os seus hábitos e valores sejam cultivados, enquanto hábitos e valores das culturas do pobre, culturas feitas “estranhas, exóticas ou macumbeiras”, sejam menosprezadas, até sua proibição definitiva.

3. ESCRAVIDÃO E MÃO DE OBRA

Analisar o Brasil historicamente permite perceber que a escravidão foi a principal forma de mão de obra durante o período colonial e ao longo do Império. Conforme apresentamos, a independência transcendeu o colono ao *status* de cidadão, mas deixou o escravo em miserável patamar. Se por mais de três séculos o trabalho escravo foi a base da economia brasileira, o processo de inserção do país no capitalismo mundial impôs a abolição da escravidão ao Brasil, assinada pela princesa Isabel, mesmo que tardiamente. No entanto, com o fim da escravidão não havia nenhum projeto de inclusão social para os negros que passaram a ser “livres”, isto é, os ex-escravos ficaram à deriva, pois não foram elaboradas políticas para sua inserção na sociedade. À época da abolição (assim como ainda hoje), a maior parte da população era composta por negros e mulatos, mas estes continuaram não sendo reconhecidos como cidadãos, fato corroborado pela Constituição de 1891, que excluía do processo eleitoral, marca democrática da cidadania, os analfabetos.

Segundo uma pesquisa divulgada em junho de 2019 pelo Ipea, 75% das pessoas assassinadas no Brasil são negras. Só no primeiro trimestre de 2019, a Polícia Militar do Rio de Janeiro matou mais de quatrocentos jovens negros periféricos, segundo dados do Instituto de Segurança Pública. Dados de 2016 do IBGE, veiculados pela Fundação Perseu Abramo²²⁶, mostram que, no Brasil, entre os 10% mais pobres da população, 78,5% são negros (pretos ou pardos). Com essas estatísticas fica bem claro como a população negra no país ainda sofre com a estrutura excludente elaborada para a sociedade brasileira.

Os negros e negras não estão mais nas senzalas, mas “conquistaram ascensão” aos guetos, favelas e pontes. Não são transportados nas condições desumanas que eram nas caravelas, mas se utilizam de um transporte público precário. As correntes não os prendem, mas a desigualdade social se encarregou disso. O cenário mudou, mas os personagens são os mesmos, o branco continua sendo o opressor e o negro continua sendo o oprimido. O preconceito étnico segue alarmante, e isso talvez justifique a violência racial que se passa no Brasil atualmente, como diz a secretária nacional de Combate ao Racismo da CUT, Maria Júlia Nogueira, em entrevista ao jornal *Brasil 247*: “o Brasil é um país racista, os brasileiros são racistas. A cultura da escravidão ainda está grudada nos poros da sociedade em forma de racismo, um racismo que é a herança mais

maldita e danosa dos mais de 330 anos de escravatura”.²²⁷

A Lei de Terras de 1850 (segundo a qual as terras só poderiam ser adquiridas pela compra, dando fim às sesmarias) foi promulgada com o inconfesso objetivo de impedir que os negros com liberdade (e também os imigrantes europeus) tivessem acesso a terras, visto que o debate sobre a abolição da escravidão já tomava corpo nesse período. A história é processual – a libertação dos escravos não aconteceu por um impulso humanista ou por vaidade da princesa Isabel. Anteriormente, uma carta de alforria já havia sido concedida aos negros que desembarcassem no Brasil, episódio que, em contrapartida, resultou em aumento considerável dos lucros, a partir de então, comerciantes ilegais de escravos. Entre eles, condes, comendadores e barões.

A oligarquia conservadora era a favor de um projeto que desse continuidade à lógica escravocrata no Brasil, pois o escravo era o maior gerador de lucro para os senhores, tanto exercendo força de trabalho quanto como propriedade. Encontra-se em jornais da época o preço para comprar um escravo, dependendo da força, do sexo, da idade, entre outras características. Nesses tempos, o valor de um escravo chegava a ser cinco vezes maior do que o valor de um alqueire de terra.

Os que se entendiam como liberais, no entanto, eram a favor da abolição, já que tinham interesse na inserção do Brasil no cenário do capitalismo mundial, e aquela forma de mão de obra, calcada na escravidão sem remuneração, não correspondia às formas mais elaboradas do capitalismo.

Entre outras dimensões observadas em suas profundas análises, Marx demonstra qual é a principal base de sustento para o capitalismo, isto é, o consumo:

Somente no consumo o produto recebe seu último acabamento. [...] O consumo produz a produção duplamente: 1) na medida em que apenas no consumo o produto devém efetivamente produto. [...] 2) na medida em que o consumo cria a necessidade de nova produção. [...] Se é claro que a produção oferece exteriormente o objeto do consumo, é igualmente claro que o consumo põe idealmente o objeto da produção como imagem interior, como necessidade, como impulso e como finalidade. Cria os objetos da produção em uma forma ainda subjetiva. Sem necessidade, nenhuma produção. Mas o consumo reproduz a necessidade.²²⁸

A grande constatação do filósofo alemão é esta: a elite política que defendia a abolição tinha seus motivos tácitos. O capitalismo não funciona sem consumo; o escravo não tem remuneração; logo, o escravo não consome. Então foi criado o escravo moderno, aquele que recebe o mínimo

para sobreviver e continua fazendo o serviço pesado. Infelizmente, essa é uma realidade que perdura até hoje, e aqueles que optam por não viver nessa sociedade do consumo são excluídos pelo sistema, colocados à margem da sociedade.

Os negros libertos no 13 de Maio, assim como todos os que conseguiam sua alforria de um modo ou de outro, teriam de tomar novos rumos. Muitos, entretanto, tiveram como única opção continuar na condição servil para seus antigos senhores. Essa condição se alterava conforme a região: os escravos baianos eram quase todos alfabetizados, enquanto muitos dos seus senhores não sabiam ler. Isso fez com que esses negros, ou uma parte deles, reivindicassem condições de trabalho mais decentes e jornada menor de trabalho. Outros tantos continuaram trabalhando para seus antigos senhores em condições precárias tanto na Bahia como em muitas outras áreas do Brasil, inclusive no Rio de Janeiro. Apesar disso, na capital carioca, a maior parte dos negros se alojou nos morros da cidade, dando origem ao que conhecemos hoje como “favela”. No Rio de Janeiro, até hoje a situação política e social é muito específica, devido a uma série de fatores, como sua topografia, as milícias que têm poderes dentro do sistema administrativo e a influência das igrejas neopentecostais. Estes fatores impedem qualquer forma de organização popular.

Atualmente, há medidas legais que foram institucionalizadas, especialmente a partir da Constituição de 1988, e que têm, no imaginário social, certa forma de “reparo histórico” em relação à população negra, mas ainda há muito o que ser feito. A implementação das tão criticadas cotas raciais e a criminalização do racismo são avanços para a sociedade, mas ainda não garantem todos os direitos para os negros. É necessário mostrar para a sociedade, para todos nós, que na história da humanidade a escravidão adquiriu caráter de mercado intensivo a partir da aceleração dada pelo capitalismo, notadamente a partir dos europeus que incentivaram e sustentaram essa prática ao longo de pelo menos quatrocentos anos (se levarmos em conta seu início, por volta de 1450, pelos portugueses, até 1888, no Brasil imperial). Não foram os africanos que alimentaram essa instituição. Aos africanos, nós devemos sinceras desculpas e gratidão por todo o serviço prestado até hoje. Se concordarmos que “a classe trabalhadora tudo produz, a ela tudo pertence”, por essa ótica o Brasil pertenceria aos negros e índios. Não é possível deixar que seja transmitido

para as novas gerações que o europeu desenvolveu, sozinho, essa nação.

Quando o vice-presidente, general Hamilton Mourão, “liga índio à indolência e negro à malandragem”,²²⁹ revela o quanto a sociedade brasileira está impregnada de racismo, preconceitos, discriminações. As bases desse discurso poderiam ser endossadas pelas estatísticas atuais, que mostram que a maior parte da população carcerária é negra. É possível deduzir que os negros são os criminosos do país? Pensamos o oposto. A maioria dos presos no Brasil é composta de negros porque estes foram arrancados da África, arrastados para cá em condições desumanas, vendidos como “peças” (para usar a denominação dos mercados de outrora), por longos anos, e até hoje permanecem às margens da sociedade.

A periferia não confia na democracia burguesa, tampouco no direito liberal, porque estes não garantem nada de interessante a ela, somente violência e miséria. Acreditamos que, tratando esses temas com maturidade, nossos jovens poderão ter outra interpretação da história, para além dessa que trata como “descobrimento” e “miscigenação” o que na verdade foi “invasão” e “estupro coletivo”.

O grupo brasileiro de rap Racionais MC's, formado desde 1988 (junto com a denominada Constituição Social), tem uma música, “A vida é desafio”, que traz uma interessante observação: “Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Como ser duas vezes melhor, se você tá cem vezes atrasado?”.

CONCLUSÃO

Compreender o papel da escola na reconfiguração das estruturas racistas presentes no Brasil, desde sua colonização, é fundamental para que a educação cumpra seu ofício de preparar cidadãos autônomos e livres. Conforme sinalizou Hannah Arendt,²³⁰ a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual e, por isso, se renova continuamente por meio de novos seres humanos, alunos.

O acesso dos negros à escolarização – em uma sociedade escravocrata que tinha por definição a exclusão social²³¹ – resultou no não acesso à educação formal até o ano de abolição da escravatura, em 1888. Esse cenário, porém, ainda não foi alterado, dados os índices de analfabetismo

até os dias atuais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),²³² em 2018 o Brasil contava com 11,3 milhões de analfabetos. No recorte étnico, pretos e pardos são a maior parte em relação aos brancos. Se considerado o gênero, as mulheres são maioria sem acesso à alfabetização básica. Entende-se, nesse horizonte, que a defasagem educacional inclui o recorte de classes, em que historicamente pessoas ricas sempre tiveram maiores possibilidades de formação escolar do que pobres. Faz-se, então, necessária a construção de um novo cenário, capaz de ultrapassar as barreiras socioeconômicas e culturais do país.

O acesso à educação, junto à percepção da multidimensionalidade do aluno, possibilita a compreensão didática e respeitosa das sociedades; permite ao aluno contextualizar o conteúdo apresentando e discutido em sala.²³³ Há de se constatar que a educação no Brasil tem sido palco de transformações fundamentais nessa direção.

Ainda que, em uma perspectiva histórica, essas transformações tenham sido tardias, é preciso entender os avanços obtidos. As políticas educacionais passaram a considerar a responsabilidade racial como critério básico de ensino em 1993, quando livros didáticos foram revisados com o intuito de identificar e impedir qualquer reprodução discriminatória contra a população negra.²³⁴ A partir de 2003 tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Essa obrigatoriedade, importante decisão política, trouxe acentuadas consequências para a formação não só dos estudantes, como também dos professores, com a ampliação do universo a ser trabalhado e a incorporação de novos elementos culturais (novos porque até então não considerados com devida profundidade) a serem tratados.

Deve-se destacar, em razão das diretrizes educacionais federais, que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.²³⁵ A ampliação das áreas de estudo para além de uma visão eurocêntrica, que reforçava estereótipos de heróis e vilões, possibilita novas análises sobre os acontecimentos, buscando reescrever a história de um país que se fundou sobre sangue de negros e indígenas.

Tomando ainda como referência as diretrizes federais, a construção de uma nação democrática onde exista o respeito à dignidade de todos os

cidadãos sem distinção de cor, sexo, gênero ou classe passa pela formação de estudantes e cidadãos que valorizem a riqueza da diversidade cultural, reconheçam a existência de estruturas discriminatórias e excludentes (objetivando seu fim), identifiquem estereótipos depreciativos e apresentem disposição para transformar um *ethos* historicamente sedimentado (que seleciona e exclui diferentes grupos sociais com base em critérios étnico-raciais tendenciosos). Faz-se necessário, para tanto, elaborar práticas pedagógicas que incluam cada discente em sua inteireza, buscando ressignificar os padrões de relações sociais.

BIBLIOGRAFIA

- A CULTURA da escravidão ainda está grudada nos poros da sociedade. Brasil 247, 13 maio 2018. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/cultura/cut-a-cultura-da-escravidao-ainda-esta-grudada-nos-poros-da-sociedade>>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1459/500>>. Acesso em: 5 set. 2019.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 743, 2016. Disponível em: <http://sfbct.unimec.it/documenthome/materialinews/dispensa4_bastos>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2005.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- FREYRE, Gilberto. *Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Negros são 78% entre os mais pobres e somente 25% entre os mais ricos. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2018/11/30/negros-sao-78-entre-os-mais-pobres-e-somente-25-entre-os-mais-ricos/>>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: uma proposta, múltiplas possibilidades. *PerCursos*, v. 14, n. 26, p. 40-57, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/198472461426201340/2563>>. Acesso em: 5 set. 2019.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 5 set. 2019.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Vol. 2.

MOURÃO liga índio à indolência e negro à malandragem. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 ago. 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-alandragem,70002434689>>. Acesso em: 3 set. 2019.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Quem é o povo no Brasil?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

10 – Ação efetiva de Educação Étnico-Racial - Unisal: *black is beautiful?* A imagem da mulher negra na moda brasileira

*Evelyn Silva de Lima*²³⁶

*Fabrizio Racaneli*²³⁷

*Solange de Souza Ferreira*²³⁸

*Vitoria Cristine Alves Valente*²³⁹

INTRODUÇÃO

No início do século XX, Simmel definiu a moda como “forma de diferenciação de classe em sociedade de classe aberta”.²⁴⁰ Segundo o autor, os grupos de elite usavam o modo de se vestir para se distinguir dos demais, enquanto pessoas pertencentes a outras classes adotavam esse distintivo numa tentativa de se identificar com o *status* superior. A percepção do autor revela uma clara tentativa de divisão de classes na época, usando como signo os elementos da moda.

Há muitas divergências sobre a forma de definir a moda. O tempo e as mudanças sociais contribuíram para que o entendimento sobre o tema fosse aprimorado; no entanto, ainda não há um consenso sobre a forma de definir a moda. Para Souza,²⁴¹ o conceito possui dois sentidos: um abrangendo transformações periódicas sociais na política, na estética ou na religião; e outro focado nas mudanças dos estilos de vestimenta e ornamentação pessoal. Kotler, que é frequentemente citado em estudos de mercado, define a moda como um “estilo aceito correntemente ou dado popular em determinado momento”.²⁴²

Como podemos observar, há diferentes formas de definir e, conseqüentemente, de trabalhar com a moda. Dada sua importância como meio de comunicação, as interfaces da moda permeiam diversas questões relativas ao comportamento das pessoas e às transformações sociais. As formas de utilização dos corpos nas passarelas e nos anúncios publicitários sempre estiveram no foco das produções que envolvem a imagem e o posicionamento das marcas, mas ganharam destaque nos últimos anos, especialmente pela reverberação dos debates sobre preconceito, direitos

humanos e desigualdade de classes e questões étnico-raciais, como o trabalho das mulheres negras nesse segmento.

A mulher negra, de modo geral, é uma vítima da precariedade do mercado de trabalho brasileiro. Assim também é no mercado de moda. Mesmo os estudos que se aprofundaram na perspectiva de gênero raramente levam em consideração a variável cor, como se o fator racial inexistisse. Mas as especificidades da mulher negra não podem se limitar aos problemas gerais referentes às mulheres. A escassa representatividade da mulher negra na moda confirma a falta de importância dada ao tema.

Durante a realização da 24ª Semana de Moda de São Paulo (São Paulo Fashion Week), o jornalista Alcino Leite Neto contou o número de modelos negras na passarela. Constatou que, dos 344 modelos (homens e mulheres) que desfilaram nos dias 17 e 18 de janeiro de 2008, apenas oito eram negros, menos de 2,3% do total. O dado causou polêmica e originou a abertura, pelo Ministério Público, de um inquérito para a investigação da prática de racismo.²⁴³

A apuração realizada pelo jornalista Alcino Leite Neto, editor da coluna Ilustrada e de cadernos especiais do jornal *Folha de S.Paulo*, inspira uma reflexão a respeito do lugar que a mulher negra ocupava e ainda ocupa no imaginário oferecido pela moda. Nesse sentido, a carreira de modelo profissional nos oferece, com base em sua observação, algumas reflexões sobre o fenômeno da segmentação racial.

Diante do exposto, este trabalho pretende despertar e aprofundar a discussão da questão racial na indústria da moda com vistas a dar subsídio a estudos sobre a visibilidade da mulher negra, especialmente nos desfiles de grandes marcas; investigar as causas da desigualdade étnica e racial que ocorre no mundo da moda, apesar do notado acréscimo da presença de modelos negras em capas de revistas, editoriais, campanhas e desfiles nos últimos anos; refletir sobre a atual abertura da sociedade para discussões como o racismo e a diversidade e como têm contribuído para quebrar paradigmas e fornecer condições para dissolver o estigma de que no Brasil o racismo é estrutural e institucionalizado, permeando todas as áreas da vida.

1. A MULHER NEGRA NOS DESFILES DE MODA

As representações sobre as modelos profissionais constituem uma idealização de tipo físico que contribui para reforçar uma identidade feminina socialmente distorcida. Principalmente em sociedades regidas pelo capitalismo, onde o consumo é demasiadamente incentivado, a valorização de um modelo de beleza feminino é relevante para as relações sociais.

Atualmente, o protagonismo das modelos negras restringe-se basicamente à chamada “afromídia”, peças publicitárias voltadas exclusivamente para o consumidor negro e campanhas de linhas de produtos étnicos, como sabonetes e xampus. Em funções para as quais são exigidos específicos atributos estéticos, as brancas e amarelas, tipos físicos característicos europeus e asiáticos, possuem maior representação.

O Brasil, apesar de ser um país miscigenado, não costuma apresentar de forma proporcional sua diversidade de beleza nas passarelas para representar o país. A modelo negra é mais valorizada no exterior; para o mercado estrangeiro, elas possuem beleza exótica e, por isso, são muito valorizadas. Já no Brasil, apenas as modelos brancas, loiras e com corpos sem curvas recebem melhores oportunidades de trabalho.

Apesar de a diversidade na moda estar na pauta, de acordo com um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015 sobre a situação da discriminação racial no país, a ideia de democracia racial é uma fantasia muito disseminada na sociedade brasileira, e boa parte dela ainda nega a existência de racismo. No mesmo ano, o site *theFashionSpot* analisou 577 campanhas publicitárias de Primavera 2015 e chegou aos seguintes números: dos 811 modelos, 84,7% eram caucasianos, 5,7% asiáticos, 5,1% negros e 2,3% latinos.

Uma ideologia de “branqueamento” construída e acolhida no Brasil no final do século XIX, como um “bom recurso para o excesso de negros” no país, ainda continua a afetar a mentalidade de uma porção significativa da sociedade e, conseqüentemente, mantém alusões na área da moda.

2. A QUESTÃO DAS COTAS

A definição de cotas é um assunto sempre polêmico e, em muitos casos, interpretativo, no entanto só discutida e implantada por haver uma notória desigualdade de condições ou de representatividade. As opiniões sobre essa questão no mundo da moda dividem estilistas e sociedade. De um lado

existe a defesa de que a instituição de cotas raciais em desfiles de moda fere a autonomia dos profissionais e o princípio de igualdade; do outro estão os que acreditam na medida como ferramenta de integração social, étnica e racial, além de ser uma retratação histórica.

Em relação à representatividade, se observarmos a quantidade de modelos negras nos desfiles das grandes grifes nacionais – ao longo da história dos eventos do segmento com maior expressão – e compararmos com a porcentagem de pretos e pardos no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),²⁴⁴ notaremos que, em termos numéricos, a participação de modelos negras e pardas fica muito abaixo do percentual relativo à população da mesma raça. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2018, do IBGE, no Brasil como um todo houve aumento daqueles que se declararam pretos ou pardos em relação aos levantamentos anteriores. Em pontos percentuais, a população preta saiu de 7,4% em 2012 para 9,3% seis anos depois. Os pardos foram de 45,3% para 46,5%. Os brancos, por sua vez, eram 46,6% da população e chegaram a 43,1%. Tal abordagem revela que o número de pessoas que se declaram negras tem evoluído nos últimos anos, mas ainda não vemos essa representatividade refletida nas passarelas.

Essa suposta incoerência motivou, em 2008, uma ação do Ministério Público do Estado de São Paulo. Na ocasião, a empresa Luminosidade Marketing & Produções Ltda., organizadora do São Paulo Fashion Week, e o MP firmaram um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC). No documento, a empresa se comprometeu a adotar providências para estimular a participação de modelos negros, afrodescendentes e indígenas no evento, como forma de promover a inclusão social no mundo da moda.

O acordo resultou de um inquérito civil instaurado pelo Grupo de Atuação Especial de Inclusão Social (Gaeis), do Ministério Público. No documento, a São Paulo Fashion Week se compromete a sugerir a todas as grifes participantes do evento a utilização de pelo menos 10% de modelos negros, afrodescendentes ou indígenas. Cabe ressaltar que essa cota mínima para desfiles não é uma lei que obriga as agências e marcas a ocupar essas vagas por negros, mas seu descumprimento pode levar a penalidades.

Os empresários e estilistas não apostam no poder de consumo das mulheres negras, conseqüentemente não investem em modelos negras. O que inicialmente parece revelar uma incoerência, considerando que no país

mais da metade da população é preta e parda, se justifica comercialmente pelo fato de o poder econômico estar concentrado na população branca. O levantamento feito pelo IBGE-Pnad Contínua 2017²⁴⁵ mostra que o rendimento médio mensal dos brancos era de R\$ 2.814,00, enquanto dos pardos era de R\$ 1.606,00, e dos pretos, R\$ 1.570,00. A taxa de desocupação no quarto semestre de 2017 também apresentava diferenças de acordo com a cor de pele. O desemprego atingia 9,5% dos brancos, 14,5% dos pardos e 13,6% dos pretos.

Há ainda um agravante quando a modelo negra é contratada para algum desfile e faltam maquiadores profissionais e cabeleireiros especialistas em afro. Há relatos no mundo da moda de que muitas vezes alteram a cor de pele real da modelo, seja por falta de produtos adequados para pele negra ou porque o contratante acaba pedindo para clarear e não deixar no tom real da pele negra. Em alguns casos, a própria modelo precisa se maquiar ou levar os produtos de casa para que seu tom de pele não seja alterado.

Em entrevista à *DW Brasil*, na notícia “Cinco anos depois, avanços do Estatuto da Igualdade Racial são controversos”²⁴⁶, considerou Frei David:

Quando saiu o Estatuto, nós exigimos que eles ampliassem para 20%, já que 35% da população de São Paulo é negra. Mas eles disseram que não, porque o estatuto é autorizativo, não determinativo. Ou seja, faz quem quer. E o MP deu razão a eles. Quando não havia o Estatuto, o MP podia obrigar, depois acabou essa possibilidade.

Bilenky cita a entrevista da atriz e cantora Thalma de Freitas ao site *TerraMagazine.com.br*,²⁴⁷ em que afirma que a cota é uma forma de racismo, pois dá a impressão de que elas estão lá para ocupar um lugar e não por serem belas e boas profissionais. Thalma de Freitas ainda comenta que o estereótipo do negro se resume a sua cor de pele, cabelo crespo e nariz achatado, porém a mulher negra tem muito mais do que isso: ela tem uma beleza nata com curvas e sensualidade.

As oportunidades para modelos negras são extremamente restritas, o que acaba criando uma disputa entre as modelos que já estão trabalhando, pois elas sabem que poucas conseguirão as vagas disponíveis, e isso acaba dividindo as pessoas em vez de uni-las.

Alguns donos de agências de modelos se defendem transferindo a responsabilidade, justificando que têm de respeitar o pedido do cliente. Outros argumentam que não há modelos negras no mercado. Mas por que não há modelos negras no mercado? A resposta a essa questão pode ser encontrada se analisarmos o histórico do negro no país, que sempre esteve

em condição de desigualdade, com mais dificuldades para conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho, sendo sempre associado a trabalhos braçais e considerados invisíveis para governos e sociedade.

Atuando há mais de trinta anos em defesa de mulheres negras no Brasil, o Geledés,²⁴⁸ Instituto da Mulher Negra, revelou, em 2009, o descontentamento de modelos negras, que alegavam que, além de não serem chamadas para trabalhos com a mesma frequência que as modelos brancas, recebiam cachês menores. Segundo informações de profissionais, existem marcas que preferem colocar morenas, mas com características de afrodescendentes. No *casting* (processo de seleção a fim de encontrar modelos com o perfil mencionado pelo cliente), o cliente define algumas características de perfil, como altura, peso e biotipo, tom de pele, tipo de cabelo, cor dos olhos, entre outros requisitos. A agência seleciona as modelos com base nas características apresentadas, porém o cliente culpa a agência por não apresentar modelos negras, e a agência culpa o cliente por não optar pelo tom de pele negra.

O Geledés entende que mulheres negras padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira, o que fica evidente em situações como essa, quando não encontramos culpados e a responsabilidade é sempre transferida para o outro.

Este trabalho, porém, não tem a intenção de definir quais práticas estão corretas ou se há culpa ou responsabilidade exclusiva sobre o tema em questão, mas pretende problematizar e estimular o debate para que as relações de mercado levem em consideração questões sociais e humanistas, dado o entendimento de sua significância e poder de influência sobre o comportamento da sociedade.

3. A IMAGEM DA MULHER NEGRA NA PUBLICIDADE DE MODA

A moda e a publicidade caminham juntas na comunicação ao público consumidor. A moda influencia atitudes e o modo de as pessoas se vestirem; a publicidade tem o poder de vender uma imagem ou um produto.

A propaganda pela hegemonia ariana foi inventada pelos nazistas e buscava transmitir emoções e sentimentos maravilhosos ou fantasiosos na tentativa de aproximação das pessoas pelo exposto, muito parecido com o

que acontece nos dias atuais. Essas imagens estabeleciam um padrão de beleza e, ainda que fosse apresentado de forma subjetiva, quem não possuísse as características físicas mostradas nas peças publicitárias logo se via excluído de um grupo social predominantemente aceito pelo governo da época. Esse estabelecimento de padrões contaminou o mundo da moda e da propaganda, especialmente quando caminhavam juntas, em campanhas de grifes de roupas e acessórios de moda.

O fotógrafo e publicitário Oliviero Toscani²⁴⁹ foi um dos primeiros a usar espaços publicitários de uma grande marca do segmento da moda para tratar de assuntos polêmicos, contrapondo uma prática comum no meio publicitário. As fotografias usadas nas peças publicitárias da Benetton não eram dedicadas a levar o consumidor a comprar, pois a peça de roupa por si só se vendia pela qualidade, entre outras coisas, mas o objetivo das fotografias era provocar uma repercussão em relação à opinião filosófica e à mistura racial. Suas imagens sempre foram provocantes, revelando a filosofia da marca, expressando por meio dela mesma o combate à indiferença. A campanha “United Colors” lançou um cartaz de um bebê branco mamando no seio de uma mulher negra e, apesar de tentar expressar uma atitude humanista, provocou diferentes interpretações. Na África do Sul do *apartheid*, por exemplo, houve boicote na campanha; nos Estados Unidos, algumas pessoas associaram o uso da imagem à ideia da “ama de leite” nos tempos de escravidão.

No Brasil, na década de 1960, a empresa Rhodia Têxtil apresentou a modelo baiana Luana em campanha que homenageou os 400 anos da cidade do Rio de Janeiro. Pela primeira vez, uma modelo negra mostrou-se adequada para representar, junto às outras modelos, “a mulher brasileira” em toda a sua variedade.²⁵⁰ Maria Claudia Bonadio²⁵¹ destaca a prática publicitária de associar produtos a pessoas de sucesso, utilizada também pela empresa Rhodia em relação às modelos negras e que oculta a correlação entre cor e atributos negativos.

Curiosamente, uma das figuras mais icônicas da publicidade brasileira é negra, mas não é modelo nem mulher. Trata-se de Sebastian Fonseca, o primeiro garoto-propaganda negro do Brasil, que surgiu na década de 1990 para consolidar a empresa C&A como uma das mais importantes marcas do segmento de moda no país. Na época, a imagem de Sebastian transmitia alegria e modernidade, além de dialogar com público-alvo da marca, a

classe C.

No final da década de 2010, a participação das mulheres negras em propagandas é muito maior do que em décadas anteriores. Apesar de haver leis que obrigam os anunciantes a contemplar uma porcentagem de negros em suas campanhas, vemos uma clara disposição das agências e anunciantes em compor seus elencos de maneira que representem melhor a miscigenação encontrada no Brasil de forma espontânea. Sobre legislações que obrigam a participação dos negros na publicidade, isso vem ocorrendo especialmente quando se trata de propagandas governamentais. Existem diversos projetos de lei tramitando em estados e municípios, e o debate já chega ao Congresso Nacional. Recentemente, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro derrubou o veto do Governo Estadual sobre o Projeto de Lei n. 4.261/2018, que estabelece cota para representação de afrodescendentes na publicidade governamental.

4. ANÁLISE DOS DESFILES

Diante das pesquisas realizadas nas bases de dados e consulta a artigos científicos, constatou-se que há pouco material que trata especificadamente da mulher negra na moda. Para fundamentar o tema “*Black is beautiful? A imagem da mulher negra na moda brasileira*”, foi realizada pesquisa bibliográfica por meio de monografias, artigos científicos e livros, além de pesquisas exploratórias utilizando como meio a internet, com a análise de vídeos no site www.youtube.com, que possui em seu acervo desfiles recentes de referência no segmento, como SPFW, Minas Trend e Casa dos Criadores. Com essa metodologia foi possível analisar como as modelos que se encaixam no perfil de negros ou pardos se apresentam e em que proporção as marcas se utilizam dos profissionais para montar seus desfiles.

As pesquisas foram realizadas com métodos quantitativos e qualitativos, consideradas as quantidades de brancos e negros e analisadas as situações em que cada um desfila. Numa análise primária, notou-se que muitos estilistas cumprem sistematicamente a indicação do Ministério Público referente à quantidade de modelos negras; outros colocam modelos pardas, considerando-as negras; alguns, praticamente não apresentam modelos negras, exaltando a preferência por modelos brancas.

Entre os desfiles analisados, destacamos o de Ronaldo Fraga, no São

Paulo Fashion Week 2019. A marca é bastante peculiar na escolha de seus temas, e o desfile é sempre muito esperado pela crítica especializada. O tema de 2019 foi Guerra e Paz, baseado na obra de Portinari, com muitos destaques negros. Na contramão, chamou atenção o desfile apresentado por Gloria Coelho, no São Paulo Fashion Week 2019. Embora a marca tenha sido a que mais usou modelos no desfile, foi a que menos apresentou modelos negras; o tema do desfile foi *Surfwear*.

As marcas analisadas no SPFW foram: Ronaldo Fraga, Handred, Reinaldo Lourenço, Gloria Coelho, Lino Villaventura e PatBo. A Handred, embora seja uma marca voltada ao público masculino, foi a única a começar um desfile com uma mulher negra. As marcas pesquisadas no Minas Trend foram: Fátima Scofield, Trendbijoux By Sindjoias, Skazi, Patrícia Motta, Denise Valadares e Raquel Queiroz. Já no desfile da Casa dos Criadores foram analisadas: Welder Silveiro, Felipe Fanaia, Alex Santos e Van Loureiro e Sou de algodão.

Em valores numéricos, considerando apenas as mulheres que participaram da última edição dos desfiles, apresentamos os seguintes dados: no evento promovido pela Casa dos Criadores observamos a participação de 17 mulheres negras e pardas e 21 brancas. No São Paulo Fashion Week foram observadas 95 modelos negras e pardas e 230 brancas. No Minas Trend foram 47 negras e pardas e 123 brancas. Se somarmos os números e considerarmos os percentuais de representatividade, notaremos que, de um total de 533 modelos, 159 eram negras e pardas e 374 eram brancas, e que a participação das negras e pardas correspondeu a 30% do total de mulheres participantes dos desfiles, um número muito superior ao constatado em 2008, quando apenas 2,3% dos modelos que desfilaram no São Paulo Fashion Week eram negras, o que acabou motivando a ação do Ministério Público e um consequente debate público sobre a representatividade nas passarelas brasileiras.

Vale ressaltar que a análise foi feita livremente pelos pesquisadores por meio de observação, pois as estatísticas de cor e raça no Brasil são baseadas na autodeclaração, o que impossibilita, nesta abordagem, uma conclusão efetiva.

Conclusão

Apesar de muitos brasileiros acreditarem na igualdade da democracia

racial, é possível desmontar essa crença com facilidade observando um pouco a rotina e os hábitos de nossa sociedade. A forma como as pessoas são representadas na cultura tem grande impacto em nossa percepção de mundo; ao desenvolvermos o modo como alguns grupos são retratados, potencializamos as possibilidades de promover mudanças na sociedade.

Por isso, é importante ampliar a consciência humana sobre a importância da representatividade. Este estudo se propôs a colaborar com essa ampliação, ao revelar as desigualdades – e a violência que delas decorre. As meninas brancas são, em geral, criadas para entender sua cor de pele como padrão, e as de outras etnias, como diferente, o que só incentiva a formação de um sistema racista e opressor. É necessário que se acenda a diversidade étnica, principalmente na mídia especializada em moda, já que essa falta de representatividade pode ocasionar efeitos na formação da identidade e autoestima de muitas mulheres afrodescendentes.

As análises reforçam a hipótese de que ainda há um abismo quando comparamos a participação de mulheres negras e brancas em grandes desfiles de moda no Brasil. Entre os mais badalados eventos realizados, constata-se uma diferença considerável e alarmante sobre o tema abordado na pesquisa.

Obviamente o assunto deve permear outras áreas, como a educação, pois os professores são formadores de opinião e, em sua função educacional e social, devem se comprometer com as discussões que contribuam para a mudança de pensamento, especialmente aqueles que trabalham com imagem, como publicitários e *designers* de moda. A produção de conhecimento nessa área deve contribuir para uma mudança de postura na sociedade, que ainda é preconceituosa e racista, e, conseqüentemente, auxiliar no processo de inserção do negro no mercado de trabalho, exercendo seu trabalho com competência e sua cidadania com dignidade.

A moda, por ser mutante e cíclica, tem a possibilidade de não apenas contribuir com o debate sobre os direitos humanos e as condições de igualdade, mas também de propor, por meio de suas ações, uma mudança de atitude na sociedade. Por ditarem o comportamento da sociedade, os profissionais de moda devem pensar em sua atuação não apenas com fins econômicos, mas também como peça fundamental para a melhoria da condição humana, sobretudo àqueles que estão mais expostos às heranças de preconceito e desigualdade impostas pela sociedade ao longo de séculos.

Finalizamos esta abordagem com outra definição de moda, idealizada por Lurie: “Moda é um discurso livre e um dos privilégios se não dos prazeres, de um mundo livre”.²⁵²

BIBLIOGRAFIA

- BILENKY, Thais. Thalma de Freitas: Beleza negra fortalece a moda. *Palmares Fundação Cultural*, 22 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=3455>>. Acesso em: 12 maio 2019.
- BONADIO, Maria Claudia. As modelos negras na publicidade de moda no Brasil dos anos 1960. *Visualidades*, [S.l.], v. 7, n. 2, abr. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18190/10845>>. Acesso em: 24 nov. 2018.
- ESTARQUE, Marina. Cinco anos depois, avanços do Estatuto da Igualdade Racial são controversos. *Carta Capital*, 21 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/cinco-anos-depois-avancos-do-estatuto-da-igualdade-racial-sao-controversos-7252/>>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. Cachê menor: modelos negras fazem protesto por cotas no SP Fashion Week. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/modelos-negras-fazem-protesto-por-cotas-no-sp-fashion-week/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Pnad Contínua 2012-2018*. Rio de Janeiro, 2018.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Pnad Contínua 2017*. Rio de Janeiro, 2017.
- KOTLER, P. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LURIE, Alison. *A linguagem das roupas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- SILVA, Ana Beatriz Fernandes Lima. *Visibilidades e invisibilidades: a mulher negra e a moda na sociedade brasileira*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.
- SIMMEL, G. Fashion. *International Quartely October*, n. 1, (22), 1904. Disponível em: <http://modetheorie.de/fileadmin/Texte/s/Simmel-Fashion_1904.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.
- SOUZA, G. de M. *O espírito das roupas: a moda no século dezenove*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- TOSCANI, Oliviero. *A publicidade é um cadáver que nos sorri*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Parte III - Educação em Direitos Humanos

11 – Principais desafios para a Educação em Direitos Humanos no cenário brasileiro

Cássio José Alves Garcia Galvão²⁵³

Daisy Rafaela da Silva²⁵⁴

Davi Dias Ribeiro Arantes²⁵⁵

Lucas Henrique Estevam²⁵⁶

INTRODUÇÃO

A humanidade, no reconhecimento da dignidade como princípio, alcançou condições satisfatórias para a vida; descobriu, assim, que a vida só será plena quando as pessoas viverem com o desejável existencial, imprescindível à concretização de seus direitos. Nesse horizonte, deve-se sempre promover os direitos humanos, para a consolidação dos direitos. Para tal, devem as pessoas ser educadas para conhecer, reconhecer e proteger seus direitos e deveres; e, principalmente, compreender a importância da empatia e do reconhecimento da diversidade humana, as razões da tutela.

1. RECONHECIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS: COMPREENDER A REALIDADE SÓCIO-HISTÓRICA

Atualmente, o Brasil encontra dificuldades para a Educação em Direitos Humanos. Segundo Antonio Maués, “o sentido dos direitos humanos requer a compreensão ampla da realidade sócio-histórica, inserida na tradição do pensamento humano”.²⁵⁷ Assim, antes de pensar em possibilidades de superação dos desafios, além de identificar e pontuá-los, é necessário, para entender o hoje, questionar se os desafios atuais sempre existiram ou quando surgiram, tornando, desse modo, essencial o conhecimento de quais

acontecimentos históricos influenciam a situação que se vive.

Faz-se necessário lembrar o passado do Brasil, como o período do Regime Militar, também chamada, por alguns historiadores, de Ditadura Civil-Militar, que perdurou 21 anos (1964-1985). Além de a época ser marcada por violações de uma série de direitos e garantias, como censura, desaparecimentos forçados, prática de tortura e perseguições,²⁵⁸ hoje ainda se vivenciam sequelas daquele tempo sombrio.

Sem enumerar todos os retrocessos em direitos e atrocidades sofridos durante a Ditadura no Brasil, observar-se-ão alguns aspectos ocorridos durante todo o regime e o Ato Institucional n. 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968. Além de intensa censura no meio artístico e intelectual, o AI-5 colocou em recesso o Congresso Nacional, ocasião em que mais de sessenta parlamentares tiveram seu mandato cassado; diferentemente de outros atos institucionais prévios, o AI-5 não possuía vigência de prazo.

Hoje, vivenciam-se retrocessos e situações de desrespeito, censura e violências similares; lembra-se o período vivido, com medidas e declarações de membros do Poder Executivo federal e do Legislativo. Pode-se observar, por exemplo, declarações do presidente da República enaltecendo e homenageando torturadores,²⁵⁹ a supressão da participação da sociedade civil nos conselhos de direitos, a quase nula participação da maioria das autoridades em respeito e defesa da democracia; ademais, exaltam-se as armas, a ampliação das desigualdades, o racismo, o preconceito ao indígena, à mulher, à população pobre, aos LGBTQIA+ e a tantas pessoas em sua multiplicidade; por fim, a mitigação dos problemas ambientais, que tanto agravam a sadia qualidade de vida.

Entretanto, isso não é um sintoma do momento. Em verdade, tem-se observado um “espírito nostálgico” ou ações autoritárias em nossa democracia. Em 2013, Esther Solano já indicava e relatava o que viria a se potencializar, por meio de sua percepção e de outros sobre as repressões vivida, e assim asseverou: “escutar de manifestantes e professores continuamente, tantos anos depois, que estamos vivendo uma situação antidemocrática, que a ditadura voltou não deixava de me parecer sintomático de que alguma coisa estava errada”.²⁶⁰

A atual situação leva-nos, no mínimo, a (re)pensar a política e a sociedade no Brasil; até mesmo a concluir que não houve uma transição efetiva do período da Ditadura para o regime democrático. Por isso, ainda

hoje é por demais complexa a tarefa de educar em direitos humanos, quando parte da população tem preconceito referente a essa temática.

2. NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DE/EM DIREITOS HUMANOS

Um regime antidemocrático deixa suas mazelas na sociedade, provocando perda ou dificuldade para que se tenham espaços democráticos. Atitudes antidemocráticas, lastreadas no preconceito, são barreiras, portanto, para alcançar a igualdade e, conseqüentemente, dificuldades para o autorreconhecimento do cidadão como detentor de direitos.

Liberdade de expressão e respeito são características essenciais da democracia, que deve preservar a dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, afirma Adela Cortina:

Sem dúvida, uma sociedade totalitária é a que reprime e anula a liberdade de expressão, fechando jornais, editoriais, meios de comunicação e encarcerando os dissidentes. As sociedades abertas, pelo contrário, apreciam a liberdade de expressão como um bem irrenunciável, que convém melhorá-lo. Porém, se querem ser realmente democráticas, devem fazê-lo desde o reconhecimento mútuo da dignidade das pessoas que têm direito ao respeito e a autoestima.²⁶¹

Uma sociedade com características totalitárias, a fim de preservar quem é tido como superior, utiliza preconceitos como barreiras que negam a liberdade e os direitos fundamentais. Assim dizem Silva e Teixeira:

Também, o preconceito, a indiferença, o tabu em torno do sexo e a religião podem funcionar como muralhas que impedem o ser humano de avançar em infinitas áreas de conhecimento, negando-lhe o direito de agir, com liberdade e naturalidade; a dignidade da pessoa é pouco estimulada para uma maior grandeza.²⁶²

O preconceito fere diretamente a dignidade da pessoa, tornando-a não reconhecida como sujeito detentor de direitos; sua liberdade é ferida junto aos outros direitos e garantias, e essas violações se refletem em vulnerabilidade e violência. A discriminação racial, por exemplo, se reflete diretamente na vida dos negros. Segundo o Atlas da Violência 2019 (Ipea), para cada pessoa não negra que sofreu homicídio, foram mortos 2,7 negros.

Construir uma sociedade de fato democrática é vital para a superação da desigualdade e, conseqüentemente, dos preconceitos. Somente dessa forma será possível manter ou recuperar a liberdade dos indivíduos e o respeito mútuo, em vista da dignidade da pessoa humana, que deve se reconhecer como detentora de direitos.

3. DEMOCRACIA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Com a abertura democrática, a Constituição Federal foi fundamental para a promoção e a defesa dos direitos fundamentais, de reconhecimento da dignidade da pessoa humana e dos direitos da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). Tratados e demais documentos internacionais passaram a ser ratificados pelo Brasil, em prol dos direitos humanos, reconhecendo-se a Corte Interamericana de Direitos Humanos e o Tribunal Penal Internacional.

Foi possível a mobilização da sociedade civil para implementar o sistema nacional de direitos humanos; buscou-se fortalecer, em todos os poderes do Estado, a promoção de tais direitos. Foram criadas agendas, projetos e programas, ações que provocaram, nos últimos 31 anos, a criação de políticas públicas.

Assim, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal n. 9.394/1996) trouxeram em seu bojo que o exercício da cidadania é um fim da educação. Nesse sentido, em 2003 nasceu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), inserindo o país no cenário mundial na afirmação dos direitos humanos, alinhando-se ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação.

4. PROGRAMA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PMEDH)

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de consolidar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; promover o pleno desenvolvimento da personalidade e da dignidade humana; difundir e fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; construir, promover e manter a paz.

Assim, a mobilização global para a Educação em Direitos Humanos está vinculada ao conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos aspectos nacional e internacional, nos valores da justiça social, da fraternidade, da solidariedade, da inclusão, da diversidade e da

sustentabilidade.

5. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)

Com o objetivo de efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), o governo brasileiro buscou elaborar e implementar planos e programas nacionais, além de criar comitês estaduais de Educação em Direitos Humanos.

O Ministério da Educação, por meio da Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, criou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, trazendo em seu artigo 2º, §2º: “aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais”.²⁶³

A Educação em Direitos Humanos é, portanto, uma política pública fundamental, comprometida em formar sujeitos de direitos, a fim de que se possa compreender o processo histórico de formação de tais direitos, no âmbito nacional e internacional; visa ainda formar os sujeitos no âmbito social, político, ético e cognitivo. O plano nacional também tem os objetivos de desenvolver formas de participação da sociedade; elaborar materiais didáticos no contexto dos direitos humanos; fortalecer ações sociais e individuais para proteção, defesa e promoção dos direitos humanos, assim como garantir formas de reparação diante de violações.

6. PACTO UNIVERSITÁRIO PELA PROMOÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE, DA CULTURA DA PAZ E DOS DIREITOS HUMANOS: DA PROMOÇÃO AO ESVAZIAMENTO

Criado pelo Governo Federal em novembro de 2016, no âmbito do Ministério da Justiça e Cidadania e do Ministério da Educação, o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos²⁶⁴ foi aberto à adesão das Instituições de Ensino Superior (IES) e das Entidades Apoiadoras (EAs) com o objetivo de enfrentar e superar a violência, o preconceito e a discriminação e, com isso, promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas IES. O MEC tinha por fim estimular as IES a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com vistas à proteção e promoção dos direitos

humanos.²⁶⁵

Em 2019, o jornal *Folha de S.Paulo* de 14 de maio noticiou: “MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior”;²⁶⁶ entretanto, não houve nenhuma comunicação junto às referidas IES, comprometidas com o programa. Para Nair Bicalho, da Universidade de Brasília (referência em Educação para os Direitos Humanos), o abandono dessa iniciativa mostra que os direitos humanos, no atual governo, estão fora de lugar. E comenta: “é assustador ver que o governo está completamente desconectado da história das políticas públicas de direitos humanos no país”.²⁶⁷

Infelizmente, o Brasil, que foi referência para os demais países da América Latina em políticas de Educação para os Direitos Humanos, passa por um esvaziamento e desmonte de tal ação.

7. DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Considerando o cenário nacional, a Educação em Direitos Humanos no Brasil mostra-se necessária, urgente e trabalhosa. Isso porque, de acordo com o artigo 3º da Resolução n. 1, do documento mencionado, a Educação em Direitos Humanos tem o objetivo de promover “a educação para a mudança e a transformação social; fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental”. Como estabelece o artigo 5º, “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”.

Esses artigos trazem o quão fundamentais são os direitos humanos para a transformação e evolução da sociedade. Entretanto, como já afirmou António Guterres, secretário-geral da ONU, em julho deste ano, “na medida em que as labaredas do ódio se espalham, as mídias sociais são exploradas pela intolerância [...]. E a retórica inflamada está sendo usada para benefício político. O ódio está se movendo tanto na corrente das democracias liberais como nos regimes autoritários – e colocando uma sombra sobre a nossa

humanidade em comum”.²⁶⁸

A ONU tem papel mobilizador em prol da cultura de paz no mundo, na defesa dos direitos humanos e no avanço do Estado de Direito. A organização nasceu do pesadelo e das atrocidades da humanidade pós-Segunda Guerra. Para Guterres:

Nós reconhecemos o discurso do ódio como um ataque contra a tolerância, a inclusão, a diversidade e a essência de nossas normas e princípios de direitos humanos. Mais amplamente, ele compromete a coesão social, desgasta valores compartilhados e pode criar a base para a violência, retardando a causa da paz, da estabilidade, do desenvolvimento sustentável e da dignidade humana.²⁶⁹

Nessa esteira, de acordo com o Global Witness,²⁷⁰ o Brasil é o país com mais mortes de ativistas de direitos humanos e ambientais. Essa violência afasta pessoas desinformadas de ambas as causas. Não há que se considerar que, no que se refere a direitos, cabe ao “ativista” atuar. Considerando que somos todos seres humanos, os direitos humanos são seus, meus, nossos!

A difusão das discriminações, das intolerâncias, do aumento das desigualdades e das violências está na contramão daquilo que se pretende: o reconhecimento, a promoção e a defesa dos direitos humanos no Brasil. Deve-se ainda reforçar que, com a Educação em Direitos Humanos, promove-se, como se almeja, a cidadania, o exercício do respeito e da tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, de condição socioeconômica, entre outras) e a solidariedade.

A efetividade do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem em seu bojo promover a cultura de direitos humanos no país; porém, o maior desafio hoje é “dissociar” o discurso que trata de “ideologias nocivas” de ações em prol do fortalecimento da sociedade civil. Em cada degrau que se alcança com as políticas públicas reafirma-se o Estado Democrático de Direito.

Há uma série de situações que colocam em risco a vida e a dignidade humana no cenário brasileiro. A seguir, apresentam-se os desafios para a Educação em Direitos Humanos:

- a. O reconhecimento da importância dos direitos humanos por parte dos gestores públicos, nas esferas federal, estadual e municipal: sabe-se, por obviedade, que os direitos humanos são base do

- Estado democrático; assim, todos os agentes públicos devem ser os primeiros a reconhecer, promover e defender tais direitos.
- b. A retomada do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a fim de promover a Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.
 - c. O reconhecimento, por parte dos gestores públicos e da sociedade civil, de que os direitos humanos são fundamentais para uma sociedade livre, justa e democrática.
 - d. O dever do Poder Público de retomar os compromissos no intuito de educar para os direitos humanos, nos termos assumidos no plano internacional e nacional.
 - e. A retomada das políticas públicas junto ao MEC para que se faça a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando ações nos âmbitos da educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros.
 - f. A promoção de ações educativas e preventivas de acordo com as demandas específicas por meio de levantamento de dados que indiquem maiores vulnerabilidades e riscos de violações dos direitos humanos.
 - g. A capacitação e sensibilização de gestores, coordenadores e professores, para que promovam os direitos humanos em todos os níveis de ensino.

CONCLUSÃO

Vive-se num cenário preocupante, em que o Estado atua com ações de retrocesso no que se refere aos direitos humanos. Embora a ciência do Direito seja dinâmica e tendente à evolução, em prol da dignidade e da vida humana, o que se constata, na atual conjuntura brasileira, são situações flagrantes de supressão de direitos.

Embora muitas leis pioneiras no Brasil sejam referência para outros países, o país tem passado pelo obscurantismo, perda de direitos, aumento das desigualdades e piora da condição, real, socioeconômica, étnico-racial, cultural e ambiental. Ora, a cultura e a educação têm passado por perdas irreparáveis em todos os âmbitos, não bastasse o aspecto orçamentário

público; há um processo de desmonte da ciência, da tecnologia, da educação e da cultura no país.

A Educação em Direitos Humanos dá à pessoa humana condições de desenvolvimento e autonomia, e a possibilidade, com isso, de conquistar seu espaço sem discriminação de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, condição econômica, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência.

A Educação para os Direitos Humanos é, portanto, capaz de emancipar e fazer com que se busquem direitos, como o direito à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente equilibrado, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho, entre outros. O povo, soberano, deve retomar sua identidade na democracia que integra, para que se busque, de fato, a justiça social e o respeito inegociável aos direitos humanos.

Bibliografia

- BARBA, Mariana Della; WENTZEL, Marina. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas “estarecidos” e leva OAB a pedir sua cassação. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- CORTINA, Adela. *Aporofobia, el rechazo al pobre: um desafio para la democracia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2017.
- DEOPS/SP. Memória política e resistência. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoriapolitica/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- GUTERRES, António. As chamadas do discurso do ódio. Disponível em: <<https://unids.org.br/2019/07/as-chamas-do-discurso-do-odio-por-antonio-guterres/>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, R. M. G. et al. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: MEC/SEDH, 2010.
- MEC. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2002*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- ONU. As chamadas do discurso do ódio. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-as-chamas-do-discurso-do-odio/>>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- SALDAÑA, Paulo. MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior. *Folha de S.Paulo*, 14 maio 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-abandona-pacto-de-direitos-humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- SILVA, Antonio Wardison C.; TEIXEIRA, César. Quando a dignidade e os direitos humanos escapam: razões para uma educação consequente. In: SILVA, Antonio Wardison C. et al. (Orgs.). *Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos: questões desafiadoras*. São Paulo: Ideias & Letras, 2018.

SOLANO, Esther. *Mascarados*: a verdadeira história dos adeptos da tática Black Bloc. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

12 – A Educação em Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Educação

*Antonio Wardison C. Silva*²⁷¹

*Gabriel Kenji Tunoda*²⁷²

*Nicole Viana Santos*²⁷³

*Tairiny Grazielle de Oliveira*²⁷⁴

INTRODUÇÃO

A garantia dos direitos humanos é fruto de um longo processo de reflexão, reconhecimento e defesa da universalização da dignidade humana. Trata-se de uma gama de direitos conquistados – fundamentalmente elaborados e ampliados levando em consideração o legado cultural das civilizações –, em constante diálogo com as transformações sociais, políticas e econômicas.²⁷⁵ Nesse processo, a educação obteve o *status*, ainda que lentamente, de mediadora para o acesso à cultura dos direitos humanos e, com isso, alicerce para a mudança social. Ela foi, então, reconhecida como um dos direitos humanos; a Educação em Direitos Humanos, parte do conjunto desses direitos que, fundamentalmente, deve ser assegurada na educação formal.²⁷⁶

No Brasil, como em diversos outros países, as conquistas vieram acompanhadas de agudas resistências, reveladoras de violações de direitos, promotoras da pobreza, de desigualdades, discriminações etc. Não diferente, muitas vezes a educação reproduziu esse cenário, com a propagação de ideologias de desprestígio a povos, culturas, sociedades, entre outros. Cabe ao sistema educacional, em seus vários níveis e modalidades – por meio de seus profissionais e agentes públicos –, reverter essa situação historicamente construída;²⁷⁷ nesse sentido, reconhecer o humano como ser de direitos e as sociedades e culturas como patrimônios da humanidade; em um viés ético, promover o desenvolvimento humano e a cidadania, quer dizer, humanizar e formar a pessoa para a cultura, a sociedade e a política.²⁷⁸ Para isso, requer-se o fortalecimento das comunidades e grupos, principalmente daqueles mais vulneráveis. Sabe-se, pois, que a educação, direito inalienável da pessoa humana, constitui um poderoso instrumento de construção sociocultural.²⁷⁹

Com a Educação em Direitos Humanos, busca-se a construção de concepções e práticas que compõem os direitos humanos e, com isso, seu

processo de defesa, garantia e promoção. Endereça-se, assim, à formação de jovens universitários²⁸⁰ capazes de, responsabilmente, participar da vida democrática e exercitar seus direitos, como também de respeitar e promover o direito das outras pessoas e grupos sociais. Para cumprir esse papel, requer-se a cooperação de sujeitos e instituições comprometidos com o bem comum e com uma cultura de paz e valorização da pessoa humana, independentemente de sua condição, de tal forma que ninguém – dada sua orientação sexual, origem, raça, credo, condição econômica e sociocultural etc. – sofra com qualquer discriminação.²⁸¹

Nesse sentido, ainda que a Educação em Direitos Humanos constitua a noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988²⁸² e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996,²⁸³ o Ministério da Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Parecer CNE/CP, n. 8/2012, para a efetivação de uma política humanizadora, promotora da democracia e da formação cidadã e de combate e superação a toda forma de violação dos direitos imprescindíveis da pessoa. O referido parecer ganha força com a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que institui:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.²⁸⁴

O presente capítulo, nesse horizonte, em busca de apresentar tal regulamentação, estrutura-se em quatro partes: na primeira, expõe brevemente o desenvolvimento dos direitos humanos no mundo e particularmente no Brasil; na segunda, reflete sobre os fundamentos da Educação em Direitos Humanos; na terceira, discute a concepção e implantação da Educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior (IES); na quarta, apresenta notáveis desafios da Educação em Direitos Humanos. Fundamentalmente, almeja refletir sobre a Educação em Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Educação, para a formação cidadã da comunidade acadêmica, bem como de todos aqueles que compõem seu ambiente educativo.

1. O DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

A busca pelos direitos humanos, historicamente desenvolvida, implementa-se como forma de combate a situações de desigualdade de acesso aos bens materiais e imateriais. Desde a origem das civilizações, registram-se, de fato, mecanismos de resistências contrárias a práticas de dominação, opressão e violação dos bens inalienáveis das pessoas. Assim, instaram-se movimentos oponentes ao Antigo Regime (XVI-XVIII), com o surgimento de documentos afirmativos de direitos civis e políticos, como a Declaração do Homem e do Cidadão, em 1791. Desse período até meados do século XX, implementou-se uma cultura de direitos, tanto em países europeus quanto em países latino-americanos, e também em outros lugares do mundo, em combate às desigualdades e opressões. Com as duas guerras mundiais, abalou-se a humanidade, em razão da extrema violência e do sentimento de ódio entre as nações; estenderam-se, nesse contexto, conflitos armados em países asiáticos e africanos. Surgiram, daí, a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Implantou-se uma concepção de universalidade de direitos para todas as nações, povos e pessoas. Entretanto, nos anos 1960-1970, a América Latina sucumbiu ao terrível período de ditaduras militares, de violentas repressões, censuras, violência e assassinatos, realidade também vivenciada pelo Brasil. Ainda assim, o Estado brasileiro tornou-se signatário, em 1966, de um pacto internacional de direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Em geral, na década de 1980, os países latino-americanos destacaram-se pela implementação de políticas afirmativas de direitos humanos, em combate a regimes ditatoriais instalados. Atualmente, a luta pelos direitos humanos vigora em grande parte das nações, com agendas comuns em vários órgãos de debate e institucionalização de medidas globais.²⁸⁵

Particularmente no Brasil, os direitos humanos institucionalizam-se com a Constituição Brasileira de 1988, com acento para a cidadania e a dignidade da pessoa humana, consideradas princípios fundamentais do Estado brasileiro. A Constituição enfatiza, no plano jurídico, os direitos dos cidadãos a uma vida mais digna, baseada nos princípios da igualdade de justiça social e de equidade. Assim, a década de 1980 marcou um período de lutas contra as violações dos direitos humanos, com grande atuação de movimentos sociais, reconhecidos por toda a sociedade brasileira. Crimes e denúncias tornaram-se pauta de várias ações populares. A década de 1990

assinalou o compromisso do Governo Federal com a causa dos direitos humanos; a partir daí, políticas públicas foram criadas. Seguiu-se com a implementação de programas significativos, a saber: em 1996, o Plano Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I) discute a proteção e a promoção dos direitos humanos, em busca de políticas públicas para a garantia desses direitos, sobretudo os direitos civis e políticos; em 2002 (PNDH II), a conscientização da sociedade brasileira, ao incorporar temas como saúde, educação, trabalho, moradia etc.; em 2009 (PNDH III), a consolidação dos direitos humanos como política pública, o que representou a concretização e a promoção dos direitos humanos.²⁸⁶ Algumas ações também foram significativas na promoção dos direitos humanos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2007; o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2008; o Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos (PNEC-DH) e o I Colóquio Internacional de Educação em Direitos Humanos, em 2018, entre outras. Merece destaque, nesse vasto campo de ações, o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos, de novembro de 2016, lançado pela então Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania, atual Secretaria Nacional da Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos, e o Ministério da Educação. O projeto buscava apoiar as IES para a implementação da Educação em Direitos Humanos, com ações nos seguintes eixos: ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Com a democratização do acesso ao ensino superior, novos desafios apresentaram-se às políticas educacionais. Estudantes fizeram emergir questões sobre diversidade de grupos, vulnerabilidade social e, sobretudo, exclusão de direitos fundamentais do humano, como o direito à educação, oriundo do próprio “reconhecimento da dignidade da condição humana”.²⁸⁷ Sobreveio, com isso, a necessidade de adoção de novas formas de organização educacional, bem como de metodologias de ensino-aprendizagem para a superação de paradigmas e barreiras que obstruem a defesa e a promoção dos direitos da pessoa humana.

Constatou-se, então, a necessidade de implantação da Educação em

Direitos Humanos, na perspectiva de um paradigma construído com base nas diversidades e inclusão de todos. Postulou-se que ela deveria inserir-se, transversalmente, em toda ação pedagógica e de gestão, com ações afirmativas de valorização da pessoa humana; com isso, fomentar a produção de conhecimentos direcionados à promoção e garantia dos direitos de todos; com o dever ainda, em seu escopo principal, de garantir uma formação ética, crítica e política: a primeira, voltada para valores humanizadores; a segunda, para o juízo reflexivo; a terceira, para uma ação transformadora. Essa tríade tornar-se-á possível, como presumido, por meio do diálogo entre sujeitos, e destes com o Estado. Em síntese, pode-se dizer que “uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH [Educação em Direitos Humanos] na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença”.²⁸⁸

A Educação em Direitos Humanos, que atribui à educação ser fomentadora da mudança e transformação social, pauta-se nos seguintes princípios, de acordo com o Parecer CNE/CP n. 8/2012:²⁸⁹

- a. *Dignidade humana*: refere-se à existência humana fundada em direitos. A noção de dignidade humana adquire conotações diversas em razão dos diferentes contextos históricos, políticos e culturais; por isso, a necessidade de diálogos interculturais para a garantia e efetivação de direitos às pessoas e aos grupos.
- b. *Igualdade de direitos*: dado o respeito à dignidade humana, refere-se à condição de igualdade entre todos. Tal princípio está diretamente ligado à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos, independentemente de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.
- c. *Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades*: diz respeito ao enfrentamento de preconceitos e discriminações, garantindo que diferenças não se transformem em desigualdades. Assim, *igualdade de direitos* deve complementar-se com *alteridade entre pessoas*, de tal forma que igualdade e diferença, valores indissociáveis, possam impulsionar a equidade social.

- d. *Laicidade do Estado*: refere-se à garantia do respeito e da liberdade de crenças, devendo ao Estado haver imparcialidade em tais questões, desde que não firam os direitos fundamentais da pessoa humana. Tem o dever, então, de assegurar a diversidade religiosa, mas sem nenhuma tendência ao proselitismo.
- e. *Democracia na educação*: condiz com a inerente relação entre direitos humanos e democracia, de tal forma que um é garantia do outro; expressam-se no reconhecimento de direitos. No campo educacional, implica participação e envolvimento de todos nos mais diversos processos e ações.
- f. *Transversalidade, vivência e globalidade*: refere-se ao caráter próprio da Educação em Direitos Humanos: transversal e, por isso, desenvolvido por meio do diálogo interdisciplinar. Por implicar uma condição vivencial, requer a adoção de metodologias para a construção (e implementação) de valores éticos. Deve envolver e promover o diálogo entre todos os sujeitos (alunos, professores, técnicos-administrativos, pais etc.).
- g. *Sustentabilidade socioambiental*: diz respeito à necessidade de educação para o espaço público, como bem de todos, visando – nesse sentido – à formação para a cidadania e ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. Por isso, uma educação comprometida com um desenvolvimento sustentável, de preservação da diversidade da vida e da cultura.

Embora a universidade não seja o único espaço para a Educação em Direitos Humanos, deve promover a legitimação de seus princípios, por meio de um frutuoso diálogo, como necessários para a convivência entre as pessoas, como também para a construção social e valorização das culturas e povos.

Nesse horizonte, a Educação em Direitos Humanos – que pode ser compreendida como um “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos”²⁹⁰ – visa despertar e construir sociedades que valorizem e promovam a dignidade humana; garantir à pessoa ou ao grupo social condições para que se reconheçam como sujeitos de direitos; desenvolver na pessoa, para a relação com o outro, a sensibilidade ética.²⁹¹ Fundamentalmente, “a finalidade da Educação em

Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural”.²⁹²

Oxalá que todos os ambientes educativos, como família, comunidade, grupos, escola, meios de comunicação etc. – onde indivíduos se relacionam mutuamente em contextos diversos, com histórias e perspectivas de mundo diferenciadas – promovam a cultura dos direitos humanos: essa cultura poderá, por um lado, combater a perspectiva instrumental aplicada à pessoa humana; por outro, potencializar a formação da pessoa para a responsabilidade social, profissional, política, entre outras, tornando-a capaz de promover a justiça e o bem comum.²⁹³

Assim, a Educação em Direitos Humanos cumprirá sua finalidade por meio não apenas de declarações, códigos e documentos regulativos – ou, com base na legislação, de uma educação cívica,²⁹⁴ ou, particularmente, de inclusão da temática em disciplinas ou datas comemorativas, ou até mesmo de uma formação inicial e continuada de professores²⁹⁵ –, mas também de um processo recriado na intersubjetividade: na interação das pessoas entre si e com o meio ambiente; com isso, em ações pedagógicas e sociais do cotidiano. A perspectiva de direitos humanos – assegurada em todo ambiente educacional – só poderá promover, portanto, o respeito às diferenças, a realização de práticas democráticas contrárias a todo preconceito, racismo, discriminação, violência e demais formas de violação da dignidade da pessoa.

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As Instituições de Ensino Superior são espaços privilegiados para a formação e o exercício da cidadania; devem promover continuamente a reflexão, bem como ações sobre os direitos humanos e, com isso, fomentar discussões que visem a mudanças sociais;²⁹⁶ assumem, nesse sentido, o compromisso com a formação crítica de todos os sujeitos, de pensamento autônomo e propositivo, com perspectivas de mudança histórica.²⁹⁷

A Educação em Direitos Humanos pode ocorrer nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio de atividades diversas, em diferentes espaços e tempos, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância. Tal

perspectiva, em geral, deve constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), com diretrizes e objetivos claros, alinhados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Na organização dos currículos, a inserção dos conhecimentos e das habilidades almejadas, concernentes à Educação em Direitos Humanos, poderá realizar-se de diferentes modos: pela transversalidade e tratados interdisciplinarmente, em superação à tradicional divisão de disciplinas e até de departamentos;²⁹⁸ pela inserção de um conteúdo específico em uma disciplina; pela transversalidade e disciplinaridade, de forma mista;²⁹⁹ até mesmo pela oferta de uma disciplina sobre tal assunto. Somam-se a isso as diversas atividades de pesquisa (grupos de estudos, publicações, projetos, editais etc.) e de extensão (eventos, cursos, projetos sociais etc.).³⁰⁰

Embora as instituições tenham autonomia para articular e adaptar a Educação em Direitos Humanos em seus programas, com diretrizes e objetivos particulares, deverão, contudo, observar algumas especificidades. Vale ressaltar, nesse contexto, a responsabilidade das IES de acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH – 2, 2010): promover a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa e direitos humanos e dos valores da democracia, como também gerar conhecimento sobre os reais desafios da Educação em Direitos Humanos. Fundamentalmente, garantir processos de construção de uma sociedade mais justa e solidária – em vista de uma práxis transformadora da sociedade –, pautada na defesa e na promoção dos direitos humanos.

Assim, em todas as esferas das IES, a inserção da Educação em Direitos Humanos deverá ocorrer transversalmente, de acordo com o Parecer CNE/CP n. 8/2012:³⁰¹

- a. No ensino: em projetos pedagógicos de cursos e atividades curriculares, com conteúdos complementares e flexíveis, como seminários e atividades interdisciplinares; com disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou mesmo de forma mista, com inserção da temática em diálogo com as várias áreas do conhecimento. Deve-se ainda, transversal e interdisciplinarmente, garantir a relação entre teoria e prática, entre reflexão e ações

efetivas de correção e promoção dos direitos inalienáveis da pessoa humana.

- b. Na pesquisa: em projetos, apoio e fomento à produção do conhecimento, com a criação de núcleos de estudos sobre direitos humanos, bem como sobre temáticas que implicam sua compreensão e alcance propositivo. A pesquisa, nesse horizonte, deve gerar resultados de relevância para a sociedade, de tal forma que sejam incorporados a programas e políticas sobre os direitos humanos.
- c. Na extensão: com ações diversas, promover a formação crítica de toda a comunidade, bem como o desenvolvimento de ações de intervenção, por meio de projetos, da aproximação da IES com políticas públicas e segmentos sociais. Deve, então, a IES assessorar governos, organizações sociais e a comunidade em geral na implementação dos direitos humanos.
- d. Na gestão: com ações formativas, implementar os direitos humanos na cultura e gestão organizacional, com práticas de mediação de conflitos; reparação de processos de violação dos direitos da pessoa – por meio de ouvidorias e comissões de direitos humanos. Ainda, deve garantir a participação da IES em conselhos, comitês, fóruns de direitos e políticas públicas.

Ainda que a reflexão sobre os direitos humanos tenha progredido e se aperfeiçoado na perspectiva moderna, de igualdade e liberdade;³⁰² ainda que ela tenha alcançado vários setores da sociedade, com a criação de políticas públicas e ações afirmativas; ainda que as IES também tenham se esforçado para o desenvolvimento de projetos de formação e intervenção social, permanece, em muitas delas, a discriminação étnica, racial, de orientação sexual etc. Não raro, encontra-se em muitas IES a falta de igualdade de oportunidades, reconhecimento e permanência de alunos em seus ambientes e projetos.

Ao contrário, espera-se das IES a garantia de um ambiente de respeito, de participação de todos e de promoção dos direitos humanos, condições necessárias para a consolidação da democracia, do bem-estar e do reconhecimento das pessoas como sujeitos de direitos. E isso será possível à medida que a universidade, certa de promover a produção de novas

tecnologias e práticas sociais de respeito aos direitos humanos, reafirmar seu compromisso com as demandas sociais, por meio necessariamente de processos educativos, participativos e democráticos.³⁰³

4. DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para a efetivação da cultura dos direitos humanos, de promoção e defesa dos valores inalienáveis da pessoa, deve a instituição enfrentar alguns desafios, como apresentados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Parecer CNE/CP n. 8/2012,³⁰⁴ a saber:

- a. formação de todos os profissionais da educação, em suas diferentes áreas, em direitos humanos, dado que esse conteúdo, em geral, não fez parte da graduação e/ou pós-graduação de tais educadores;³⁰⁵
- b. valorização de tais profissionais como sujeitos de direitos, em respeito e promoção de condições dignas de trabalho. Isso requer o cumprimento de políticas e regulamentos trabalhistas instituídos em planos e órgãos competentes;
- c. socialização de pesquisas e ações desenvolvidas na área de direitos humanos, seja por instituições públicas, seja por instituições particulares. Com isso, a necessidade de fomento de ações nas IES sobre a temática, como colóquios, publicações, projetos sociais etc.;
- d. respeito à diversidade como aspecto fundamental para a reflexão sobre os direitos humanos. Deve a instituição reconhecer as diversas ações promovidas por movimentos sociais em combate a todo tipo de discriminação e preconceito;
- e. participação democrática de agentes da comunidade acadêmica para discussão e construção de conhecimento, em diferentes espaços e tempo;
- f. criação de políticas para a elaboração e compartilhamento de material didático e paradidático em prol da cultura de defesa e promoção dos direitos humanos;
- g. reconhecimento da importância da temática nos meios de comunicação, assegurado o caráter crítico e o acesso democrático

das informações veiculadas;

- h. fomento de marcos teórico-práticos do diálogo intercultural, em âmbitos local e nacional, em respeito e garantia às diversidades socioculturais.

Não há dúvida de que vários outros desafios se apresentam para a efetivação da cultura de direitos humanos nas instituições de ensino, particularmente nas IES, como a neutralidade ou impotência do Estado, muitas vezes, para a discussão e promoção de ações afirmativas e/ou políticas públicas; e a falta de diálogo entre instituições, órgãos públicos e privados e Estado, em prol de uma ação conjunta de combate à exploração e ao desprestígio do humano.

Portanto, a discussão sobre os direitos humanos implica, necessariamente, o enfrentamento das questões mais debatidas no mundo contemporâneo, seja pelo direito e a política, seja pela filosofia, história, psicologia e demais áreas de conhecimento. Nenhum autor ou agente político e social, hoje, pode isentar-se dessa discussão, que se tornou central em todo o mundo: “falar em *direitos do homem* significa abranger um leque muito amplo de temas e de questões que continuamente tendem a crescer e se multiplicar”.³⁰⁶

CONCLUSÃO

Como mencionado, a Educação em Direitos Humanos é fruto de uma série de conquistas, como também de superação histórica, política e cultural vivenciadas pelas sociedades. Surgem e atualizam-se como uma resposta do humano, particularmente do mais vulnerável, em garantir os direitos que lhe são próprios, isto é, invioláveis porque oriundos da sua própria dignidade. A educação, nesse sentido, constitui-se como um desses direitos; a Educação em Direitos Humanos, instância fundamental para a pessoa compreender-se como ser de direitos; ela, a Educação em Direitos Humanos, poderá servir de meio eficaz para a compreensão e conquista de novos direitos intrínsecos à pessoa.

No ambiente universitário, a Educação em Direitos Humanos, se bem valorizada e implantada – no ensino, na pesquisa e na extensão, e também na gestão –, conduzirá a uma profícua e propositiva reflexão, de exercício

democrático e responsável entre todos os envolvidos; contribuirá ainda, efetivamente, com a correção de diversos conflitos sociais, revestidos de “culturalidade” – o que parece ser mais ideológico que um objeto de crenças racionais – e geradores da discriminação e, portanto, de violência legitimada a pessoas, grupos e povos.

Cabe à universidade, nesse horizonte, conscientizar-se de seu papel transformador na sociedade e, com isso, ser portadora da cultura dos direitos humanos, elemento fundamental para que a Educação em Direitos Humanos, em seus vários projetos e ações, seja efetiva e próspera, fruto de um saudável diálogo e participação entre todas as pessoas, do ambiente acadêmico e da comunidade em geral.

BIBLIOGRAFIA

- BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIN, Rosendo Freitas; REGO, Ernny Coelho. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. *Contexto & Educação*, ano 33, n. 104, jan.-abr. 2018 Disponível em: <file:///C:/Users/antonio.silva/Downloads/6985-Texto%20do%20artigo-34162-1-10-20180221.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Minicódigo de direitos humanos*. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Parecer CNE/CP n. 8/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- MARREIRO, Liana Siqueira do Nascimento et al. Educação em Direitos Humanos: reflexões contemporâneas nas Instituições de Ensino Superior. *XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento*. Mar del Plata, 22-23 nov. 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/132122076.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.
- NUNES, César. O direito à educação e a educação como direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, César; POLLI, José Renato. *Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticos políticos para uma pedagogia humanizadora*. Jundiaí: In House; Brasília, 2018.
- SANTANA, Fernando de Souza et al. A inserção da disciplina Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura: o caso de uma IES na zona da mata mineira. *IX Congresso de Pesquisa e Extensão e VI Semana de Ciências Sociais da UEMG*, Barbacena. Disponível em: <file:///C:/Users/antonio.silva/Downloads/2016-6211-1-SM.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

- SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos. *Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas*. Porto Alegre: Cirkula, 2018.
- VANZELLA, José Marcos Miné; PIMENTA, Eraclides Reis. O desenvolvimento da identidade salesiana e a afirmação dos direitos humanos. In: ALKIMIN, Maria Aparecida; VILLAS BOAS, Regina Vera. *Direitos humanos e sistema educacional de Dom Bosco*. São Paulo: Clássica, 2013.
- VERAS, Renata et al. Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas: um estudo de caso na UFBA. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/antonio.silva/Downloads/2235-Texto%20Artigo-7894-1-10-20190701%20(1).pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré T. *A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Universitária, 2005.

13 – Formação de professores no horizonte da Educação em Direitos Humanos

*Caio Fernando Galindo Ribeiro*³⁰⁷

*Clife Kemble Saintilus*³⁰⁸

*Diana Karoline dos Santos*³⁰⁹

*Jeferson Gerry Batista Santos*³¹⁰

*Nasser Mahmoud Hasan*³¹¹

INTRODUÇÃO

A formação de professores no horizonte da Educação em Direitos Humanos é estratégica nas instituições educacionais; ela permite transformar a cultura educacional na atual era do avanço tecnológico, do ensino a distância, da inteligência artificial, da impressora 3D, da realidade aumentada, da internet e de outros avanços resultantes da globalização.

A globalização (1975-2008) trouxe a abertura do mercado econômico, quebra de fronteiras comerciais, aproximação entre culturas, desenvolvimento de tecnologias. Com isso, potencializou o aumento de capital nos países já em crescimento. Como resultado, surgiram guerras em vários locais do mundo, sustentadas por fatores econômicos, sociais, religiosos e de expansão territorial das nações mais desenvolvidas militarmente. Outro fator de extrema importância foi o rápido desenvolvimento tecnológico que impactou significativamente a vida dos seres humanos.

Entretanto, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),³¹² no ano de 2017 constatou-se que 758 milhões de pessoas não sabiam ler, escrever ou fazer operações básicas de matemática. Um número absurdo e assustador para a segunda década do século XXI.

O direito à educação, primordial para o desenvolvimento humano, é um dos pilares da Proclamação dos Direitos Humanos estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948. Os direitos humanos, por sua vez, essenciais para o desenvolvimento holístico da pessoa e valorização de si e do outro. Vê-se, então, a necessidade de o professor ser formado nessa perspectiva. Este capítulo, portanto, apresentará temas de profunda importância para a formação de professores no horizonte da Educação em Direitos Humanos.

1. EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Estudar a história dos direitos humanos e sua evolução é primordial para a formação dos professores no horizonte da Educação em Direitos Humanos; eles devem conhecer as principais discussões em seus vários contextos e períodos históricos. Fábio Konder Comparato, docente de Direito e autor de vários livros de referência na área de direitos humanos, em seu livro *A afirmação histórica dos direitos humanos*³¹³ apresenta conceitos e períodos cronológicos da evolução dos direitos humanos, bem como discute as grandes transformações históricas com base nas lutas para a obtenção dos direitos humanos perante as classes dominantes.

Do ponto de vista cronológico, Comparato discute a evolução dos direitos humanos, ao considerar: documentos, como os livros sagrados das religiões monoteístas (preservação da dignidade, da vida e convivência pacífica entre os seres humanos e o meio ambiente); o surgimento da filosofia, no século V a.C. (o indivíduo começa a pensar de forma crítica, racionalmente, a realidade); a Carta Magna de 1215 (liberdade eclesiástica); a Declaração dos Direitos da Inglaterra de 1689 (que reafirma os direitos fundamentais do cidadão); a Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos da América do Norte, de 1776 (ao reconhecer a legitimidade da soberania popular); a Declaração de Direitos da Revolução Francesa, de 1789 (que apresenta a conquista sobre os direitos do homem e do cidadão); a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948 (que contempla princípios fundamentais para a preservação da dignidade humana). Não há dúvida de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é essencial para o professor, para qualquer atividade acadêmica ou social.

2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Sabe-se que a formação técnica é de extrema importância para o professor, pois lhe confere didática e conhecimento científico desejados na sua área de formação. Entretanto, somente o conhecimento técnico e uma boa didática não são suficientes para que o professor contribua com a formação dos alunos. Nesse sentido, a formação de professores em Direitos

Humanos é fundamental para disseminar conceitos e ideais dos direitos humanos.

No ensejo, faz-se necessário apontar algumas dificuldades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e integral, particularmente voltada para a Educação em Direitos Humanos: acesso do aluno ao local de estudo; instalações inadequadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, baixa remuneração salarial do professor; baixa qualificação de professores formados, entre outros. Junta-se a esses fatores o cenário de violência social que, de alguma forma, influencia o ambiente escolar.

Não obstante, independentemente da realidade, as universidades, associações de professores e órgãos de educação ligados aos governos estaduais e federal têm papel-chave no incentivo e na motivação da formação de professores em Direitos Humanos. O educador, assim, poderá disseminar e analisar direitos humanos com propriedade e comprometimento, certo de contribuir com a formação intelectual e humana de crianças e jovens. Essa formação contribuirá no combate ao *bullying*, à homofobia, à xenofobia, ao machismo e demais comportamentos contrários aos direitos humanos. Os alunos terão um amplo conhecimento sobre seu papel como cidadãos e a real importância e valor dos direitos individuais conquistados durante séculos de evolução das sociedades.

O hábito de pensar e agir em direitos humanos deveria ocorrer de forma natural. No entanto, como aqui discutido, há necessidade de buscar novas práticas para o desenvolvimento do indivíduo em direitos humanos. Charles Duhigg, em seu livro *O poder do hábito*,³¹⁴ explora o conceito de hábitos angulares. Ele apresenta estatísticas que mostram que 40% de novas decisões são tomadas sem o mínimo de raciocínio, ou seja, de forma automática. Apropriando-se desse conceito, o professor pode tornar as práticas dos direitos humanos um hábito, integrando as pessoas dentro de algo maior e importante. Os ideais dos direitos humanos, como um hábito no ambiente escolar, transformarão a cultura comportamental, ultrapassando os muros das escolas e promovendo, com isso, um novo estilo de vida.

3. A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Em sala de aula, o professor é a base para a compreensão da importância

de viver em sociedade; por meio de processos educativos, poderá promover o estímulo de atitudes e valores humanos imprescindíveis à convivência social. Nessa perspectiva, os alunos terão condições de discutir sobre *bullying*, violência, discriminação, ética, respeito, inclusão, igualdade, dignidade, entre outros assuntos. É do conhecimento de todos que as mídias sociais têm relevante impacto nas gerações Y e Z (Y: nascidos de 1980 a 2000; Z: nascidos após os anos 2000). Há previsões de que muitos jovens sofrerão de ansiedade e que haverá um crescente aumento de casos de suicídio no mundo pelo fato de as pessoas se frustrarem por não receberem atenção do mundo virtual.³¹⁵

Hoje, o acesso fácil à internet, ao mundo das informações, induz as pessoas a pensar que tudo está lá. Para que pensar? Muitos leem superficialmente qualquer site e já se sentem doutores do saber. Outro fator é a vulnerabilidade de crianças e jovens quanto ao uso e domínio dos equipamentos tecnológicos. Os seres humanos estão se tornando seres humanos virtuais. Como viver, sabendo que sua vida pode ser exposta e sua liberdade, limitada? O direito de ir e vir também deve ser considerado no mundo virtual.

Essas questões e muitas outras podem ser tratadas em projetos e/ou grupos de discussão entre alunos e professores, dentro ou fora de sala de aula. Tais ações ajudarão crianças e jovens a compreender e respeitar a diversidade em seus vários aspectos, como cor, sexo, religião, etnia, deficiência etc., tornando o convívio entre as pessoas mais saudável e humanizador.

Sabe-se que há muito a ser feito sobre a Educação em Direitos Humanos. Com um número expressivo de professores com formação pedagógica nessa perspectiva, será possível apostar em uma escola de formação holística e em uma sociedade mais próspera e justa.

4. UMA AÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Há muito o que promover – criar e garantir condições – em vista da conscientização de alunos e professores, nas organizações educacionais, sobre direitos humanos. Ora, os alunos, ao entrarem em contato com as mídias sociais, interagem com assuntos relacionados à escravidão e ao tráfico de humanos, ao aumento da prostituição, a guerras e refugiados que

se espalham pelo mundo e outras atrocidades cometidas pelo ser humano. Não obstante, assim como há ações de promoção da discriminação, muitas são as práticas de combate a tal perspectiva. A seguir, com objetivo de exemplificar, será apresentada uma organização que ajuda os anistiados de guerra.

Em 2009, a organização não governamental Amnesty International (Anistia Internacional) criou um projeto chamado Escolas Amigáveis pelos Direitos Humanos. No início, o projeto aplicava-se a catorze países; atualmente, abrange 22 países. O objetivo principal da organização é promover os direitos humanos nas experiências de aprendizagem, possibilitando uma convivência respeitosa entre todos, e, com isso, promover impacto, de transformação social, nas comunidades. O projeto conta com mais de 7 milhões de apoiadores, presentes em mais de 150 países.³¹⁶

Projetos como esse, sem dúvida, podem auxiliar o conteúdo e o debate no ambiente escolar; podem até mesmo inspirar ações propositivas de Educação em Direitos Humanos nos arredores da instituição de ensino, como uma forma real de promoção do humano.

5. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Conforme determina a Constituição Federal de 1988, *a Educação é considerada um direito fundamental de natureza social. O Estado tem o dever de proporcionar as condições básicas para seu exercício, assim como a promoção e o respeito, ou seja, a não violação desse direito.*³¹⁷

Nessa perspectiva, a escola tem participação significativa no processo de crescimento do ser humano; deve promover a disseminação de valores, normas sociais, convívio em sociedade, respeito à diversidade etc. Ela é canal de disseminação do conhecimento, um dos primeiros contatos de um indivíduo com a sociedade. Vale ressaltar que a escola, porém, não é o único meio de socialização, além de seu ofício próprio de ensino-aprendizagem; também a família deve contribuir, significativamente, com a formação de crianças e jovens.

Considerando a inserção dos direitos humanos nas instituições de ensino e, com isso, a necessidade de formação dos educadores, em 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), com a

finalidade de ampliar a Educação em Direitos Humanos. Resultou dessa ação a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi divulgado e debatido com a sociedade e, em 2006, publicada a primeira versão, resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça.³¹⁸ O documento tem como base cinco eixos de atuação: a) Educação Básica; b) Educação Superior; c) Educação Não Formal; d) Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e) educação e mídia.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destaca a importância da aplicabilidade da Educação em Direitos Humanos em todo o processo formativo, envolvendo o grau de escolaridade, os processos pedagógicos e, sobretudo, o educador, responsável em conduzir, de maneira natural, o assunto em questão.

No âmbito do ensino básico, o documento destaca as primeiras vivências em sociedade e, por isso, o compromisso da escola em expor o educando ao reconhecimento da pluralidade, da liberdade para o exercício crítico, da criatividade e da promoção do respeito e da valorização da diversidade.³¹⁹

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seguindo o estabelecido na Constituição Federal de 1988, determina que uma das finalidades da educação básica é *desenvolver o indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania* (artigo 22). Visando à preparação da criança para uma vida adulta proveitosa em todos os aspectos e considerando os inúmeros desafios e conflitos, dá-se, então, a necessidade da Educação em Direitos Humanos.

No âmbito da educação superior, a universidade é responsável pela formação da cidadania do indivíduo, possibilitando-lhe uma visão crítica e analítica da realidade, capaz de gerar opiniões sólidas em relação aos mais variados temas e situações. Por meio do incentivo à pesquisa, deve possibilitar que os conhecimentos adquiridos, sejam eles técnicos, científicos ou humanos, promovam a cultura e os valores democráticos. Cabe à Instituição de Ensino Superior (IES) formar o aluno para além do exercício profissional, quer dizer, capacitá-lo para atuar como agente disseminador e protetor dos direitos humanos na sociedade, em qualquer segmento ou realidade.

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES),

a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos Direitos Humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos Direitos Humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural.³²⁰

De acordo com Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), as IES têm o compromisso, portanto, de possibilitar ações educativas e até mesmo propositivas em prol da Educação em Direitos Humanos, certas de poderem contribuir com a formação cidadã de todos os envolvidos. E, para tal, há necessidade de o professor ser formado nesse horizonte, independentemente de sua área de atuação.

6. BREVE PERFIL DO PROFESSOR QUE CAPACITARÁ OS DEMAIS PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS

No mundo atual, a necessidade de propagar e de aplicar os direitos humanos se torna cada vez mais necessária, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Nesse processo de propagação e de aplicação, os professores têm importância extraordinária para cumprir essa missão. Contudo, a formação desses profissionais depende diretamente de mentores, isto é, de pessoas altamente preparadas para capacitar outras pessoas. É com esse intuito que será traçado, brevemente, o perfil do profissional responsável pela capacitação dos demais professores.

A melhor educação é a da exemplificação. Nesse sentido, o professor deve ser, antes de tudo, um exemplo para os demais. Ele deve ser capaz de mostrar, na prática, a eficiência da aplicação dos direitos humanos na educação. Por muitos anos, os direitos humanos, principalmente na sociedade brasileira, foram somente assunto de debate.

Hoje, pelas circunstâncias e necessidades, os direitos humanos devem ser praticados e demonstrados em situações do cotidiano, sobretudo dentro da escola, mostrando que a diversidade é algo normal. Conflitos podem ocorrer, porém tratados com diálogo e respeito aos direitos humanos. O professor, nessa perspectiva, deve ser um líder, capaz de levar os demais professores a determinado propósito; ele deve ser ainda um comunicador, já que a comunicação é a base de toda relação humana. *O educador pode ser considerado um agente sociocultural.*³²¹ Isso significa que ele deve fazer diferença entre as diversidades culturais existentes e suas relações dentro da

sociedade; deve abordar os principais problemas que causam a violação dos direitos humanos no meio acadêmico.

A inteligência emocional é outro ponto importante a ser considerado quando se refere aos direitos humanos. Daniel Goleman,³²² renomado pesquisador no tema inteligência emocional, em seu livro *Inteligência emocional* destaca que esta é a capacidade de reconhecer seus próprios sentimentos e emoções. O primeiro passo da inteligência emocional é o reconhecimento da tristeza, ou seja, admitir que estamos tristes. O segundo passo é tentar reverter essa tristeza por meio da racionalização – por exemplo, fazer uma caminhada, praticar algum esporte ou arte, ou mesmo ouvir música. Essas atividades ajudarão a controlar os sentimentos negativos. Também a inteligência emocional é a habilidade de reconhecer emoções no outro e ter empatia de sentimento. Essa habilidade é inestimável para a construção de uma relação interpessoal sólida e digna, em respeito aos direitos humanos. A expectativa é que se crie uma sociedade que conheça seus direitos e respeite os direitos dos outros.

CONCLUSÃO

Com base nas considerações apresentadas neste capítulo, há muitos desafios a serem enfrentados para que a Educação em Direitos Humanos se torne relevante para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. O direito à educação é primordial para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a formação de professores no horizonte da Educação em Direitos Humanos é estratégica nas instituições educacionais e deve ser uma prática natural e permanente. Os professores são os profissionais que podem promover o respeito, a valorização da dignidade humana e uma ampla discussão sobre a Educação em Direitos Humanos. As reflexões e ações práticas devem ser uma constante na cultura organizacional para que a coletividade possa lidar adequadamente com os direitos humanos no ambiente acadêmico e na sociedade.

Não há dúvida que os direitos humanos adquiridos são essenciais para formar cidadãos de bem e fortalecer o processo de proteção da dignidade humana. Este se inicia por meio de um diálogo assertivo. Conforme dizia Dom Bosco: “Ouça as pessoas, verifique o que precisam. Educação é uma obra que passa pelo coração”.

BIBLIOGRAFIA

- AMNESTY INTERNATIONAL. Human rights friendly schools. Disponível em: <<https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/human-rights-friendly-schools/>>. Acesso em: 4 set. 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Emenda Constitucional n. 14, de 1996. Brasília: [s. n.], 1996, 2005.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Educação em direitos humanos: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. [S. l.]: Governo Federal. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 3. ed. Brasília: [s. n.], 2018.
- COMPARATO, F. K. *A afirmativa histórica dos direitos humanos*. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- DUHIGG, C. *O poder do hábito*. São Paulo: Objetiva, 2012.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- PNEDH. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/educacao_superior.htm>. Acesso em: 4 set. 2019.
- O FENÔMENO global do suicídio. *Gazeta do Povo*, 4 maio 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/fenomeno-global-suicidio/>>. Acesso em: 4 set. 2019.
- UNESCO. 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples. 16 fev. 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>>. Acesso em: 2 set. 2019.

14 – A formação do aluno para a Educação em Direitos Humanos

*Esther Branco de Moraes*³²³

*Gabriela Mac Alpine Alves*³²⁴

*Gabriela Pavarin*³²⁵

*Robert Soares do Nascimento*³²⁶

*Thiago Fernando Cardoso Nalesso*³²⁷

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca refletir sobre como os direitos humanos (DH) podem contribuir no processo de formação do estudante por meio da sistemática normativa educacional brasileira. Para tanto, é necessário compreender e contextualizar a Educação em Direitos Humanos (EDH) com base em normas do Ministério da Educação (MEC), em particular a Resolução CNE/CP n. 1/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O capítulo, nesse sentido, aponta a necessidade da formação do aluno na área mencionada, por meio de uma metodologia que privilegie o diálogo e a reflexão crítica e propositiva. Com isso, procura estimular o desenvolvimento de competências e saberes que reconheçam a dignidade humana como valor fundamental de uma sociedade democrática, em vista de uma educação para a mudança e a transformação social.³²⁸ O texto é produção conjunta de estudantes de graduação, pós-graduação e docente, com base em experiências práticas, como apresentadas no texto.

1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para entender a EDH se faz necessário compreender seu desenvolvimento nos documentos internacionais, em especial aqueles proclamados pelas Nações Unidas (ONU).³²⁹ Falar de EDH é, antes, visitar os DH, já que sua proposta busca educar para os princípios e direitos advindos da efetivação dos DH, que, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, são compreendidos como “direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição”.³³⁰ Após o desastre da Segunda Guerra Mundial, os Estados perceberam a necessidade de garantir o reconhecimento de mecanismos de proteção aos direitos de todas as pessoas, de modo especial a primazia da dignidade e a busca de uma cultura de paz.

A DUDH, em seu preâmbulo, revela que seu advento tem o “objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação”,³³¹ em promover o respeito aos direitos e às liberdades que nela estão elencados.

O artigo XXVI assegura que o “ser humano tem direito à instrução” gratuita nos níveis infantis e fundamentais e que essa instrução “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. A educação é um dos caminhos para o conhecimento de seus direitos e a proteção deles, o sonho “utópico” do direito de saber da existência dos próprios direitos.³³²

A partir da DUDH, diversas normas internacionais surgiram sobre EDH. Na seara propriamente da educação, pode-se verificar que, de 1948 a 1974, a ONU produziu e incentivou a divulgação de materiais voltados à temática, para uso da educação, em prol dos DH, sobretudo pelos documentos:³³³ a) Resolução n. 217 D (III), de 1948: difusão permanente da DUDH e sua distribuição, publicação, leitura e debate nas escolas e centros educativos; b) Resolução n. 314 (XI), de 1950: indica a Unesco como fomentadora e facilitadora do ensino dos DH; c) Convenção de Paris, de 1960: recomenda o respeito à diversidade pelos sistemas nacionais de educação, garantida, no que tange ao ensino, a igualdade de oportunidades e tratamento para todos; d) Resolução n. 958 D II (XXXVI), de 1963: ampliação dos espaços de difusão, debate e inclusão; e) Resolução n. 2.445 (XIII), de 1968: introdução e estímulo à formação de professores sobre as matérias, princípios e declarações que versem sobre DH; f) Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação Relativa aos DH e às Liberdades Fundamentais, de 1974.

Em 1993, a Declaração do Programa de Ação de Viena, em seus artigos 78 a 82, faz a recomendação da EDH nos programas de formação e informação. Torna clara essas recomendações ao disciplinar em seu artigo 82: “os governos devem iniciar e apoiar a EDH e efetivamente divulgar informações públicas nessa área”.³³⁴ Nesse contexto, a ONU proclama, em 1995, a Década da ONU para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004), por meio da Resolução n. 49/184, aprovada pela Assembleia Geral de 23 de dezembro de 1994.³³⁵ O Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004 debruça-se em definir a EDH como:

[...] os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da difusão de conhecimentos e competências e da definição de atitudes, com vista: (a) ao reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e da sua inerente dignidade; (c) à promoção da compreensão, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) a permitir a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre; (e) à promoção das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.³³⁶

Em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral aprova a Resolução n. 59/113, que proclama o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Esse documento foi organizado em três fases.³³⁷ A primeira fase (2005-2009) teve o foco na EDH para os níveis de ensino primário e secundário; seu plano de ação (A/59/525/Rev.1) foi adotado pela Assembleia Geral em julho de 2005. A segunda fase (2010-2014) teve o foco na EDH para a “educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares de todos os níveis”;³³⁸ seu plano de ação (A/HRC/15/28) foi aprovado pelo Conselho de Direitos Humanos em setembro de 2010. A última e atual fase (2015-2019) dedica-se “a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em Direitos Humanos para profissionais de mídia e jornalistas”;³³⁹ sua elaboração é fruto da Resolução n. 24/15, desenvolvida pelo Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH).

Isso posto, fica o incentivo à promoção de uma EDH, a qual todos são chamados a exercer. Por sua vez, não se deve esperar resultados imediatos,³⁴⁰ mas criar práticas pedagógicas, políticas e de militância na defesa dos DH, com a criação de espaços para discussões e para a viabilização da participação de todos em ação recíproca de responsabilidade na defesa dos

DH, de forma a não perder de vista o sentido último da EDH, que é formar sujeitos de direitos, capazes de lutar para “acabar com as estruturas de injustiça e de discriminação social”.³⁴¹

Todas essas normativas internacionais iluminaram os planos, diretrizes, normas e documentos nacionais. Não se pode deixar de observar que é recente a inserção dos DH no ensino universitário nacional e latino-americano, comprovadas, nesse percurso histórico, “a luta pela transição da ditadura para a democracia que viu as Universidades como um espaço de resistência, a institucionalização dos anos 1990, com a criação de comissões, núcleos, observatórios de direitos humanos [...], e a fase de expansão da década de 2000”.³⁴²

2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDH COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE UMA BASE PARA O DIÁLOGO

A EDH fundamenta-se em sete princípios, listados no artigo 3º da Resolução n. 1/2012. O artigo deixa claro que a EDH tem por finalidade a mudança e a transformação social, por meio da educação. Para tanto, elenca seus fundamentos:

I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental.³⁴³

A seguir, propõe-se uma breve análise de cada um dos princípios, com o intuito de defender que o diálogo sobre eles cria condições favoráveis para o desenvolvimento posterior de saberes e competências, tendo como base o respeito aos valores que a EDH representa.

2.1 DIGNIDADE HUMANA (INCISO I)

O debate sobre a dignidade humana leva a abordar, entre outras coisas, questões culturais, históricas, sociais e políticas. Como princípio, encontra-se na Constituição Brasileira (art. 1º, III) e relaciona-se intrinsecamente com, como se entende, o direito natural³⁴⁴ e os direitos humanos.³⁴⁵ Sua definição polissêmica pode ser encontrada na promoção de vida digna aos seres humanos. Como descrição de um direito natural, limita inclusive o poder constituinte e é um dos parâmetros basilares na construção de uma sociedade livre e democrática, impondo limites e atuações positivas ao Estado, no que tange ao atendimento das necessidades vitais básicas de todos.³⁴⁶ Para Sarlet, igualdade, integridade física e moral, liberdade e solidariedade são os princípios que compõem o que se entende por dignidade humana. Segundo o autor, a partir de Kant, há duas categorias de valores no mundo social: a do “preço (*preis*) e a dignidade (*Würden*)”, e continua: “enquanto o preço representa um valor exterior (de mercado) e manifesta interesses particulares, a dignidade representa um valor interior (moral) e é de interesse geral. As coisas têm preço; as pessoas, dignidade”.³⁴⁷

Há de se ressaltar que *sobrevivência* não é sinônimo de *dignidade* e, para tanto, há consenso de que o acesso a justiça, educação fundamental, renda mínima e saúde básica se integra ao rol de direitos a serem providos pelo Estado no que tange à garantia do mínimo existencial.³⁴⁸ A dignidade é considerada como o princípio base do ordenamento jurídico, inviolável, paradigmática, inalienável e absoluta.³⁴⁹

2.2 IGUALDADE DE DIREITOS (INCISO II)

Assim como a dignidade humana, o princípio da igualdade é considerado um dos valores supremos da humanidade, servindo como padrão imperecível para a formação de todos os direitos de segunda geração ou dimensão. A igualdade relaciona-se à ampliação de direitos ambientais, civis, culturais, econômicos, políticos e sociais a todas as pessoas, em atendimento à universalidade, sem distinção de nenhuma ordem, com exceção das situações em que o Estado deve empregar ações desiguais àqueles que se encontrem em condição de desigualdade. Neste caso, a ação desigual tem o cunho de promover a igualdade.³⁵⁰ Mundialmente conhecido como um dos motes da Revolução Francesa, esse princípio visa responsabilizar o Estado sobre a necessidade de criar mecanismos para garantir que todos tenham os mesmos direitos, mas não apenas isso, que tenham acesso a eles.³⁵¹

O título II da CF/1988 abarca a temática dos direitos e garantias fundamentais, tendo como primeiro assunto a igualdade formal, contemplada no artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.³⁵²

O artigo 205 da CF/1988 prevê a educação como um direito de todos, devendo o Estado e a família, visando a uma formação plena do ser humano, prepará-lo como cidadão e qualificá-lo para o trabalho. Na sequência, o texto constitucional disciplina que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I do artigo 206) como um dos princípios do ensino. Entre tantos, estes são dois dos desafios da educação nacional: dar acesso a todos(as) e tratar os assistidos de forma equânime. A norma material surge justamente na expectativa de balizar as diferenças; parte do princípio de que há desigualdade entre os brasileiros e reveste o Estado de responsabilidade quanto à efetivação do princípio, obrigando-o a criar mecanismos para que fatores externos não sejam um percalço para o acesso à educação de qualidade, de forma contínua e ininterrupta.

2.3 RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E DAS DIVERSIDADES (INCISO III)

Os princípios sociais que se baseiam nos DH têm se convertido em formas de luta contra as desigualdades diversas, como as questões de identidade de gênero, de raça, orientação sexual, de etnia, entre outras. O princípio de reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades refere-se à confrontação das discriminações e dos preconceitos, assegurando que tais diferenças não se transformem em desigualdades.³⁵³

Existem vários fatores, historicamente definidos, saturados de costumes entranhados em comportamentos marcados por preconceito, discriminação e não aceitação da diferença. Vale ressaltar que as diferenças e a igualdade são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.³⁵⁴

A equidade social é uma garantia da universalização de acesso aos direitos previstos na Constituição brasileira e um mecanismo para uma sociedade justa. Além disso, a equidade possibilita o desenvolvimento de políticas capazes de reduzir obstáculos, sejam eles decorrentes de questões individuais ou sociais; trata de observar as desigualdades e, dessa forma, promover a justiça social.³⁵⁵

2.4 LAICIDADE DO ESTADO (INCISO IV)

A laicidade do Estado é fruto de um contexto sociopolítico, pois os Estados não nasceram laicos, mas tornaram-se. Antigamente, a legitimidade era baseada no sagrado; o soberano era considerado um enviado por Deus, com uma espécie de “direito divino” para reinar. Por consequência, o Estado privilegiava uma religião em desvantagem das outras. Diante disso, quando o Estado prescinde da religião para sua legitimidade, torna-se um Estado laico.³⁵⁶

A Constituição (art. 19, CF/1988) prevê a laicidade do Estado brasileiro, a qual compreende o princípio da liberdade religiosa. Para ser considerado um Estado laico, não apenas a liberdade deve ser ponderada, mas também a igualdade de tratamento entre crenças, seja ela negativa (não crer) ou positiva (crer). Além disso, a democracia e a tolerância devem caminhar lado a lado para que haja respeito mútuo, sem superioridade de nenhuma das religiões.³⁵⁷

Segundo o artigo 18 da DUDH, “toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular”,³⁵⁸ o ensino pode ser uma forma de manifestação da liberdade religiosa. Como explica Fabiana Maria Lobo,³⁵⁹ todos os indivíduos devem ter liberdade de ensinar suas convicções e de receber ensino religioso de acordo com as convicções próprias. No mesmo sentido, o Parecer n. 8/2012, do Ministério da Educação, propala que o Estado deve manter-se imparcial à frente de disputas religiosas, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana. O Estado não deve praticar nenhuma forma de proselitismo, visando sempre garantir o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.³⁶⁰

2.5 DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO (INCISO V)

A educação, enquanto direito humano, apresenta-se como instrumento vital para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente de transformação de seu grupo; deve oferecer as ferramentas necessárias para que ele atue como protagonista na constituição de uma sociedade mais democrática. O princípio da democracia na educação está intrinsecamente relacionado aos preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade e, principalmente, aos DH, que servem de fundamento para a composição das exigências mínimas de acesso e permanência ao direito educacional.³⁶¹

Um dos preceitos de uma sociedade democrática é o respeito aos DH. Para Benevides, “não existe democracia sem direitos humanos, assim como não existe direitos humanos sem a prática da democracia”.³⁶² Tanto a educação quanto a democracia são processos que demandam intensa participação popular. No ambiente educacional, a democracia implica a participação de todos na consolidação de valores democráticos. Os cidadãos necessitam essencialmente do fortalecimento da educação e da participação de cada indivíduo, combatendo, assim, a sensação de que apenas o Estado e as leis são legítimos responsáveis pela ordem social, como uma espécie de “terceirização da responsabilidade social”. Em outras palavras, a democracia na educação objetiva a educação para a paz.³⁶³

2.6 TRANSVERSALIDADE, VIVÊNCIA E GLOBALIDADE (INCISO VI)

Transversalidade, oriunda do termo “transversal”, como aquilo que cruza, atravessa a

superfície. Entende-se que temas considerados transversais são aqueles que devem transcender os diversos setores da nossa sociedade – por exemplo, a necessidade de tornar os DH pauta e defesa da população no respeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais. Dito isso e levando em consideração as várias áreas de ensino em que a transversalidade está presente, falemos sobre a EDH, que também deve ser essencialmente transversal nas instituições de ensino.

A escola é referência central na formação dos indivíduos, não podendo abdicar de seu papel de construção do senso crítico, voltado para o conhecimento dos DH enquanto ferramenta de inclusão social e respeito à dignidade humana. Não se pode ignorar que etapas necessitam estar superadas para que bons resultados possam ser alcançados na aplicação da transversalidade dos DH na educação. O primeiro e mais importante é o acesso à educação. Segundo dados do IBGE de 2017, 7% das pessoas com mais de 15 anos não sabiam ler nem escrever; essa porcentagem equivale a mais de 11 milhões de analfabetos. Outro dado é que 27% dos brasileiros são incapazes de compreender e interpretar textos simples, assim chamados analfabetos funcionais.³⁶⁴ Por último, não menos importante, e talvez o mais atroz, quase quatro a cada dez brasileiros de 19 anos não concluíram o ensino médio em 2018.³⁶⁵

Conclui-se que o direito ao acesso à educação é restrito e, constantemente, violado em nossa sociedade, mesmo sendo um direito elencado e garantido pela CF/1988, em seu artigo 6º. Cabe destacar aqui que o direito à educação não é o único a ser banalizado em nossa sociedade; os próprios direitos elencados na DUDH encontram dificuldades para serem compreendidos em nosso país. Justifica-se isso em razão da falta de prática de direitos; a resolução pode dar-se por vários caminhos, particularmente pela educação.

Entender que a transversalidade dos DH deve se iniciar nas escolas e continuar em outros espaços chama-se globalidade, que se dará pela atuação da comunidade local, família e outras instituições e atores sociais, como sujeitos de direitos e deveres que juntos podem construir uma sociedade mais justa e menos desigual.

Assim, a educação é vista além de um direito, mas um meio para que se possa alcançar a compreensão do que são os DH.³⁶⁶ Esse “meio” deve ofertar uma educação de qualidade, pois não se alcançam os DH apenas com a criação de uma nova matéria no currículo do aluno, mas fundamentalmente ao incluir sua reflexão transversalmente nas diversas disciplinas e atividades; conta-se ainda com o respeito dos docentes e demais membros da comunidade acerca dessa temática.

A transversalidade é exatamente a possibilidade de transferir conhecimentos adquiridos pela vivência e globalidade, inicialmente nas escolas e se estendendo a outras instituições, em prol de uma cultura em que os direitos fundamentais e aqueles expressos na DUDH se materializem igualmente para todos.

2.7 SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL (INCISO VII)

A DUDH, de 1948, elenca em seu artigo 3º que todo ser humano tem direito à vida, que deve ser gozada com qualidade. Entre os muitos aspectos que contribuem com um desenvolvimento saudável da vida, encontra-se o meio ambiente, como peça fundamental para o alcance desse objetivo, e sem o qual é impossível a vida humana com dignidade. Sabe-se que os direitos fundamentais ainda são poucos alcançados em nossa sociedade, e o meio

ambiente como direito fundamental não é diferente.

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), entre 2017-2018 ocorreu um aumento de 8,5% da área desmatada na Amazônia. Essa porcentagem equivale a 7.536 km² de desflorestamento. O Inpe divulgou um alerta de aumento de área devastada em 278%; esse dado é alarmante e significa um aumento também no desmatamento ilegal, por meio da extração de madeira.³⁶⁷

As queimadas na Amazônia registradas este ano já totalizaram, entre janeiro e agosto, mais de 32 mil focos de incêndio, e a principal causa não é o tempo seco, e sim o desmatamento, ou seja, não é fogo natural, mas criminoso.³⁶⁸ As consequências desse desmatamento desenfreado serão percebidas em breve, dada a ausência do governo atual. Porém, já é possível notar retaliações de outros países.

A pauta da sustentabilidade surge com a necessidade de encontrar uma forma de desenvolvimento que atenda à necessidade da população, sem comprometer as gerações futuras. Assim, busca-se satisfazer as necessidades da sociedade, com consciência e responsabilidade.³⁶⁹ Nesse horizonte, a Educação Ambiental e o acesso à informação de forma integrada podem contribuir para mudanças nas práticas sociais, visando ao fortalecimento da sustentabilidade socioambiental. De acordo com Pedro Jacobi:

A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental.³⁷⁰

A EDH pode contribuir com um novo horizonte no amanhã, ao estar comprometida com a promoção de uma sociedade que respeite e preserve o meio ambiente. Nas instituições de ensino, ela deve assumir um papel propositivo, de defesa de políticas de proteção ao meio ambiente; com isso, questionar e exigir políticas de desenvolvimento sustentável, de enfrentamento da desigualdade social que permeia o Brasil. Ao mesmo tempo, deve proporcionar um ensino que incentive a democracia participativa na defesa do meio ambiente sustentável.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, com base nas normas internas e internacionais que tratam da EDH, foi possível refletir sobre a importância dos DH na formação acadêmica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, nesse sentido, se caracterizam como um caminho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas, interdisciplinares e transversais que auxiliarão no desenvolvimento de pessoas comprometidas com a cidadania ativa voltada para a transformação social.

A posterior análise dos princípios da EDH permitiu verificar que eles correspondem a um rico material para o trabalho em matéria de formação em DH com os estudantes, com base em uma metodologia que assegure o diálogo e permita a contextualização e a relação entre tais princípios com os DH.

Na sociedade contemporânea, a educação passa por importantes transformações, entre as

quais a mudança do conteudismo para a aprendizagem por competências. Tal mudança exige que a formação do estudante reconheça valores fundamentais para que seja possível evitar que se torne em demasia instrumental. A EDH e seus princípios, por suas características intrínsecas, demonstram ser um elemento valioso para que se garanta uma formação que tenha como grande bússola o valor e a dignidade da pessoa humana.

BIBLIOGRAFIA

- AGRA, Walber de Moura. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2018.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* 18 fev. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- _____. *Educação, democracia e direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/benevid.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP n. 8, de 6 de março de 2012, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. MEC/CNE. *Atos Normativos: Parecer CNE/CP n. 8, de 6/3/2012b*.
_____. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, 2012.
- BRASIL. SDH/PR. *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília: Coord. Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- COSTA, Fabrício Veiga et al. *Conjecturas e proposições críticas sobre a educação e o ensino jurídico no Brasil*. Maringá: IDDM, 2018.
- FASSÒ, G. Jusnaturalismo. In: BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. 11. ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 1998.
- INPE. *INPE consolida 7.536 km² de desmatamento na Amazônia em 2018*. São José dos Campos. Publicado em 25 jun. 2019.
- JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003.
- MAROCCO, A.; RODRIGUES, H. Conhecer Direito IV. In: *Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica*. 2. ed. Chapecó: UnoChapecó, 2017.
- MORAIS, Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa. A liberdade religiosa como direito fundamental no estado democrático de direito em face do ensino religioso. *Revista Plurais Virtual*, Anápolis, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2016.
- NETO, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Publicado em 18 maio 2018.
- OLÉ. *Conceituação: o que é Estado laico?* 2019.
- OLIVEIRA, Elida. Quase 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, aponta levantamento. Publicado em 18 dez. 2018.
- ONU-BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Rio de Janeiro: Unic Rio, 2009.
- _____. *Especiais: direitos humanos*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- _____. *A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004: lições para a vida*. Trad. Gabinete de Documentação e Direito Comparado de Portugal. Portugal: Santos & Almeida, 1999. (Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995-2004, n. 1).
- PESARO, Floriano. A busca pela equidade social. PMS/Secretaria de Desenvolvimento Social. *Artigos e publicações*, 2019.
- QUILICI GONZALES, Everaldo Tadeu. *A formação histórica dos direitos humanos*. Rio Claro: Biblióetica, 2014.
- SADA, Juliana. Direitos humanos e educação: uma relação indissociável. *Centro de Referências em Educação Integral*. Publicado em 10 dez. 2014.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *Constituição, direitos fundamentais e direito privado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.
- SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o ensino religioso nas escolas públicas de um Estado laico: perspectiva jusfundamental. *Revista de Informação Legislativa*, ano 52, n. 206, abr.-jun. 2015.
- SILVÉRIO, Divino et al. Amazônia em chamas: nota técnica do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia. IPAM,

Brasília, 20 ago. 2019.

TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016.

UNESCO-BRASIL/ACNUDH. *Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. 3ª fase. Trad. ONU Brasil. Brasília: Unesco-Brasil, 2015.

15 – Ação efetiva de Educação em Direitos Humanos – Unisal: estudo da evolução dos direitos humanos sob o viés do sistema prisional

*Andressa Patrícia da Silva Zamora Bravo*³⁷¹

*Gabriel Pereira da Silva Rocha*³⁷²

*Rebeca Fraga e Silva Raimondo*³⁷³

*Vagner Cavalcanti Ribeiro*³⁷⁴

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vive uma crise política, econômica, financeira e social que afeta diretamente as camadas menos favorecidas, criando desrespeitos contínuos à dignidade humana e, conseqüentemente, aos direitos humanos preconizados na Constituição,³⁷⁵ amparados, inclusive, por legislações da ONU. A falta de educação e formação continuada, aliada ao real modelo prisional adotado pelos órgãos públicos, aprofunda as crises e os problemas enfrentados para a reinserção dos infratores ao convívio social.

Além disso, a inexistência de projetos políticos a longo prazo, em razão das constantes trocas de lideranças partidárias, impede que ações públicas ou privadas sejam aplicadas nas instituições correcionais, fragilizando o exercício de cidadania e, com isso, as possibilidades de recuperação dos infratores.

Nesse aspecto, vê-se a necessidade de estudos aprofundados sobre a origem e manutenção do atual sistema prisional brasileiro, o perfil dos presos e alternativas para a recuperação da dignidade humana, o resgate dos direitos e a prática de atividades educacionais e profissionalizantes, que poderão garantir o retorno da pessoa à sociedade.

A educação de jovens e adultos no sistema prisional implica a recuperação de direitos humanos fundamentais,³⁷⁶ muitas vezes perdidos pelas condições adversas que atingem grande parte da população brasileira, em suas regiões. Com regularidade, crianças, jovens e até mesmo adultos

sofrem com situações de discriminação, afastados das condições ideais de desenvolvimento humano, social, econômico, entre outros. Constata-se que pensamentos extremistas e conformistas levam a maior parcela da sociedade a considerar irrecuperáveis pessoas que, por inúmeros motivos, tiveram a privação de suas liberdades individuais.

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa pretende analisar a estrutura atual das instituições prisionais brasileiras³⁷⁷ e suas adequações aos conceitos propostos pela Rede Latino-Americana de Educação em Prisões,³⁷⁸ para a educação de jovens e adultos, bem como as características que compõem o atual perfil dos presos.

Em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos³⁷⁹ afirma que todo indivíduo tem direito à educação; a partir de 1955, a ONU insere em sua agenda de discussão os direitos de presos a atividades relacionadas à educação e cultura; posteriormente, em 1966, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc) reforça o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade”³⁸⁰ e o “respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”.³⁸¹

Com base nessas informações, referentes ao objetivo primário, serão abordados os objetivos secundários, a saber: a violação das leis, a formação social dos presos, os projetos desenvolvidos em outros países, a gestão prisional, a capacitação profissional e as ferramentas para a recuperação da dignidade humana.³⁸² Levar-se-á em consideração a coleta de dados secundários, para a confirmação ou refutação da hipótese de que um modelo prisional moderno e inclusivo minimiza as mazelas sociais, possibilitando a recuperação e aceitação dos ex-presidiários na sociedade e, com isso, a diminuição da reincidência criminal.³⁸³

Pretende-se também demonstrar que, nos modelos de gestão profissionalizados (públicos ou privados), a aplicação da andragogia, com base em modelos de ensino e aplicação da capacitação para desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, pode funcionar como um catalisador para a recuperação de um modelo prisional sabidamente falido e injusto.

2. A RESSOCIALIZAÇÃO DOS PRESOS NO SISTEMA PRISIONAL

A ressocialização dos presos não é considerada o principal objetivo do sistema prisional brasileiro.³⁸⁴ Desde os primórdios da estruturação dos presídios, a função básica é a reclusão dos indivíduos. Soma-se a isso o número insuficiente de vagas (superlotação), infraestruturas precárias, condições insalubres, funcionários sem treinamentos adequados e falta de perspectivas no retorno dos presos aos seus lugares de origem, reflexo da atual falência do sistema penitenciário brasileiro.³⁸⁵

Em uma visão interdisciplinar – do direito, da pedagogia e da administração –, faz-se necessário um estudo aprofundado sobre um modelo penitenciário para o Brasil, capaz de garantir aos detentos condições fundamentais de cidadania e de ressocialização. Tal modelo deve possibilitar, assim, condições de alojamento e educação, em combate particularmente a organizações criminosas solidamente instauradas nas prisões em todo o país.

Esse estudo, por sua vez, deve desenvolver-se sem o viés político, mas embasado nas ciências, necessárias para a proposição de ações pontuais a médio e longo prazos; e, com isso, garantir políticas públicas e ações sociais que busquem o resgate dos direitos humanos e a dignidade dos presos, de acordo com a Constituição e os Direitos Humanos Universais.

3. ORIGEM DOS MODELOS DE GESTÃO PRIVATIZANTES

A prisão, com alguns de seus modos arcaicos de manutenção e funcionamento cotidiano, passou a mostrar-se ineficiente na execução de algumas funções. A problemática vai da gerência de trabalhos de reinserção no mercado de trabalho e ressocialização até o cumprimento de ações básicas para seu funcionamento diário, tais como serviços de limpeza, alimentação, saúde, transporte, entre outros.

O aumento da população carcerária e a má administração do sistema, somados à falta de verbas, trouxeram como algumas das substanciais consequências superlotações e condições inadequadas nos presídios, em diversos âmbitos. Diante das evidentes dificuldades da máquina pública em garantir a execução de serviços básicos nas penitenciárias, iniciou-se um processo de busca de novas formas de administração e realização das atividades anteriormente citadas, de maneira a atingir melhores resultados

no desempenho de suas funções.³⁸⁶

Em meados de 1980, quando ocorreu a expansão de políticas neoliberais em diversos países, iniciou-se uma discussão sobre como incluir a iniciativa privada na gestão de algumas funções nas penitenciárias, tendo os Estados Unidos como precursor, seguidos por vários países da Europa, como Portugal, Inglaterra, Itália e França.³⁸⁷

Sobre a inserção do capital privado nas penitenciárias, deve-se esclarecer que não se trata da venda de ações dos presídios, como em uma organização de capital aberto, mas de colaboração mútua para a manutenção desses locais. É importante destacar também que os países indicados acima, apesar de possuírem sistemas prisionais privados, são minorias quando colocados em balança com os sistemas estatais; cada um pratica um modelo diferente de gerenciamento, com variados graus de poderio público nas tomadas de ações, bem como na autoridade de suas atividades internas nos presídios.

Pretende-se agora, a partir da exposição de alguns dos principais modelos adotados, apresentar um panorama para a obtenção de experiências eficientes a longo prazo, sublinhando-se vantagens e desvantagens.

3.1 MODELO NORTE-AMERICANO

O primeiro país a utilizar sistemas penitenciários com gestão privada ou compartilhada foram os Estados Unidos, com variações, porém, em diferentes locais, devido à sua legislação (que concede independência para seus estados, em diversos âmbitos). A redução de gastos públicos, advinda da política liberal do então presidente Ronald Reagan, na década de 1980, resultou na implementação dos primeiros sistemas prisionais, com a participação da iniciativa privada em sua administração.³⁸⁸

Um dos três modelos de maior destaque adotados pelos Estados Unidos é o de arrendamento. Esse primeiro modelo se baseia no financiamento e na construção do presídio por parte de uma empresa privada, arrendado ao governo, mediante retorno financeiro durante determinado período; posteriormente, a propriedade é transferida ao Estado. Em um segundo modelo, dessa vez com participação mais incisiva do empresário, a organização privada tanto constrói quanto administra as penitenciárias, com a mínima participação estatal. O terceiro modelo é gerido de forma compartilhada: há a contratação de empresas privadas para a realização de

diversas funções (terceirização); assim, é estabelecido um contrato com a organização que prestará serviços como os de limpeza, alimentação, saúde, transporte, vestuário, tendo como retorno a mão de obra dos detentos. Esse mercado movimentava bilhões de dólares, e a tendência é a continuação de sua ascensão, dado o crescimento da população carcerária.³⁸⁹

3.2 MODELO INGLÊS

A Inglaterra foi um dos territórios de relevância no aspecto prisional privado, seguindo o modelo adotado pelos Estados Unidos, após o Relatório Ômega (Instituto Adam Smith, 1984³⁹⁰). O país, assim, enfatizou a necessidade da mudança de paradigma no contexto penitenciário ao destacar a experiência norte-americana como alternativa viável para a solução de suas disfunções.

Os dois modelos em questão diferiram-se quanto ao alcance do poder nas mãos do Estado: na Inglaterra, o financiamento ocorre por meio da arrecadação de impostos ou empréstimos à esfera privada, enquanto nos Estados Unidos o poder legislativo aprova a emissão de títulos públicos de valor determinado para a efetivação de tais ações. Nos Estados Unidos, os presos possuem o direito de reclamar judicialmente caso haja infração ou qualquer descumprimento das cláusulas contratuais acordadas entre as esferas pública e privada, sendo os detentos os terceiros beneficiados do contrato. Já na Inglaterra, apenas as partes diretamente envolvidas podem discutir e reclamar (governo e organização privada). Assim, os presos na Inglaterra possuem seus direitos reduzidos se comparados a outros modelos.³⁹¹

3.3 MODELO FRANCÊS

Diante das possíveis ocorrências de problemas oriundos do modelo de gestão norte-americano, surgiu o modelo francês, baseado na cogestão (ou sistema de dupla responsabilidade), que seria posteriormente adotado pelo Brasil, em razão principalmente de questões legislativas.

Pelas mesmas razões pelas quais se adotou a privatização nos Estados Unidos, tais como a superlotação e a busca pela redução de custos, a França também a implantou, com diferentes configurações em alguns aspectos. Para participar do sistema de privatização, a iniciativa privada deve

adentrar-se em um processo de licitação e ser submetida aos requisitos propostos pela esfera pública. No sistema de cogestão, também denominado sistema de dupla responsabilidade, cabe ao grupo privado e ao próprio Estado o gerenciamento e a manutenção conjunta do estabelecimento prisional.³⁹²

A função jurisdicional é indelegável, pois se mantém nas mãos do Estado. Dessa forma, todas as atividades relacionadas a julgamentos, determinação de pena, como e quando ocorrerá a punição sobre o indivíduo não sofrem quaisquer influências do agente privado.

Portanto, na adoção do sistema misto, a iniciativa privada e o Poder Público se unem a fim de propiciar aos detentos melhores condições para sua reinserção na sociedade, garantindo-lhes direitos básicos previstos em lei, até mesmo incentivo para sua reintegração no mercado de trabalho.

3.4 MODELO BRASILEIRO

Para que se desenvolva uma descrição e análise crítica sobre os modelos de gestão prisional no Brasil, faz-se necessário evidenciar alguns pontos inerentes às realidades de âmbitos jurídicos, éticos e políticos do país, que alicerçam e justificam o sistema em questão, tal como está posto.

Em uma mescla jurídica e ética, assim como nas condições de gestão descritas nos modelos internacionais antecedentes, o ato de determinação e execução de penas sobre o indivíduo, no contexto brasileiro, é também indelegável ao poder privado, sendo este de dever único e exclusivo do Estado, com a atuação do primeiro apenas nos itens relacionados a serviços caracterizados como partes da atividade-meio, sem envolvimento de caráter jurídico.³⁹³

Além do ponto de vista legislativo, há a discussão recorrente sobre a possível imposição ou exploração do trabalho do detento por alguma empresa privada. Do ponto de vista político, inerente à questão legislativa, há o apontamento de que as privatizações não poderiam ser adotadas de forma que o Estado se abstinhasse de suas atividades para com o sistema penitenciário.

Os aspectos relacionados às obrigações e competências do agente público na execução de pena e na gestão das prisões, podendo ser vistos como empecilho para a ideia privatizante, estão descritos na Lei de Execução

Penal, criada em 1984.³⁹⁴ Dessa forma, de natureza similar ao modo de administração adotado pela França, o Brasil seguiu, a partir do início dos anos 2000, alguns modelos de gestão compartilhada, inicialmente por meio do estabelecimento de licitações para a participação do agente privado na gestão dos presídios e, posteriormente, em 2004, pela criação da Lei n. 11.079,³⁹⁵ de regulamentação de parcerias público-privadas, também conhecidas como PPPs.

Embora as práticas e os modelos de parcerias ainda não estejam disseminados em todo o país, podem ser citados, como exemplo do modelo brasileiro, o Complexo Prisional Público-Privado Ribeirão das Neves, em Minas Gerais, a Reviver Administração Prisional Ltda, que atua em dez unidades distribuídas em cinco estados (Alagoas, Sergipe, Bahia, Santa Catarina e Amazonas), e a Umanizzare – Gestão Prisional Privada, com cinco unidades no estado do Amazonas). Apesar dos números reduzidos, se analisados percentualmente sobre o número total de presídios existentes são exemplos a serem estudados para estabelecer o alcance da atuação socioeducativa e o cumprimento de obrigações dentro das diretrizes estabelecidas por seus contratos com o Estado e acato para com a legislação brasileira.

4. ORIGEM DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Até 1830, o Brasil não tinha um Código Penal próprio vigente, pois ainda pertencia, como colônia, a Portugal; submetia-se, assim, às Ordenações Filipinas, que em seu livro V trazia o rol de crimes e penas a serem aplicados no Brasil. Entre as diversas penas, previam-se morte, degredo para as galés (trabalhos forçados) e outros lugares, e penas corporais (como açoite, mutilação, queimaduras). É notório que também não havia o mínimo de respeito aos indivíduos que cometiam as infrações penais. Em alguns casos, era possível o confisco de bens e multa e penas como humilhação pública do réu; não existia a previsão do cerceamento e privação de liberdade, posto que as ordenações são do século XVII e os movimentos reformistas penitenciários começaram só no fim do século seguinte. Os estabelecimentos prisionais do Brasil seguiam o antigo entendimento de prisão como meio de evitar a fuga, e não propriamente como cumprimento da sentença.

Portanto, as penitenciárias do Brasil ainda eram precárias e sofriam variados problemas. Em 1828, a Lei Imperial, de 1º de outubro, criou as Câmaras Municipais e, entre suas atribuições, tem em seu artigo 56:

Em cada reunião, nomearão uma comissão de cidadãos probos, de cinco pelo menos, a quem encarregarão a visita das prisões civis, militares, e eclesiásticas, dos cárceres dos conventos dos regulares, e de todos os estabelecimentos públicos de caridade para informarem do seu estado, e dos melhoramentos, que precisam.³⁹⁶

Essas comissões transportavam a realidade “nua e crua” dos detentos que viviam em situações lastimáveis dentro daquelas prisões.

5. CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

É de suma importância salientar que os detentos do sistema carcerário brasileiro não mantêm as relações sociais preexistentes ao cárcere. Em geral, por esse motivo e outros, como a falta de um programa educativo consistente, acabam se tornando sujeitos de dominação do Estado, separados, então, da própria sociedade.

Ora, o cenário prisional apresenta diversos fatores conflitantes, como a superlotação, a violação de direitos fundamentais e a intensificação de doenças contagiosas. Partindo de uma análise, conseguimos constatar que a população carcerária no Brasil é predominantemente jovem e com um alto nível de analfabetismo, o que convalida a precariedade de investimento do Estado em outros setores da sociedade. Infelizmente, a maioria dos presos, quando conseguem a tão sonhada liberdade, volta ao cometimento de crimes, o que evidencia obstáculos na inserção destes na sociedade. A população ainda mantém o entendimento de que uma vez criminoso, sempre criminoso, sustentando a discriminação social, sem prévia defesa. Ademais, o fator gerador dos altos índices de criminalidade no Brasil é a aceitação legal da exclusão social.³⁹⁷

Vale ressaltar também algumas características que envolvem o contexto do cárcere brasileiro: o grande número de presos e a falta de estrutura para suprir esse índice culminaram na criação e no fortalecimento de facções criminosas no país. Essas facções começaram a se organizar dentro dos presídios de uma forma surpreendente, valendo-se de grande poder, ditando regras, causando terrorismos, tendo acesso a meios de comunicação, provocando, portanto, desordem como forma de retaliação para com as autoridades.

Ainda vale mencionar que, por meio de um balanço parcial de 2018 do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP 2.0), foi demonstrado quais crimes mais levavam os infratores às prisões: o roubo representava 27% dos crimes cometidos pelos infratores no sistema carcerário; o tráfico de drogas, 24% do total de tipos penais atribuídos aos presos brasileiros; o crime por homicídio, 11%. No Cadastro Nacional de Presos pelos tribunais estão publicadas as informações inerentes à idade e à nacionalidade da massa prisional, sendo mais da metade dos presos brasileiros com idade até 29 anos de idade, sendo 30,5% entre 18 e 24 anos e 23,39% do sistema com presos entre 25 e 29 anos.³⁹⁸

Dada a situação atual dos presídios brasileiros, verifica-se que os estabelecimentos, em vez de contribuir para a ressocialização do indivíduo e para a paz social, mais ameaçam a segurança da população, bem como comprometem a própria educação dos detentos.

Verificam-se, entre outros problemas que comprometem a situação decadente dos presídios, o poder das facções criminosas, a péssima estrutura física e o atraso de julgamentos pelo Judiciário. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2017,³⁹⁹ nas políticas de segurança pública não há perspectivas que integrem ações de repreensão qualificada (com inteligência e investigação) com ações (de curto, médio e longo prazos) de prevenção, construídas com a oferta de serviços públicos de qualidade. A cada dia se vê um aumento disparado da criminalidade, e muitas vezes verificam-se depoimentos de conhecidos, familiares ou pessoas próximas que relatam a situação atual, sobre a qual não se vislumbra um resultado positivo.

Um reflexo dessa realidade está, portanto, no sistema carcerário brasileiro, que possui uma das maiores populações de presos do mundo. Aqui sobressai o direito de punição; o caráter ressocializador da pena, por sua vez, fica ofuscado, o que não seria diferente quando o infrator é alocado em um estabelecimento superlotado, sem condição alguma de dignidade humana, princípio esse que deveria ser considerado.

6. ANDRAGOGIA NO SISTEMA PRISIONAL

O Brasil administra um dos maiores sistemas penitenciários do mundo, com pelo menos 812.564 encarcerados em 2018, segundo o Banco de

Monitoramento de Prisões, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ);⁴⁰⁰ em julho de 2019, foram distribuídos em mais de 1.200 unidades cerca de 366.500 mandatos de prisão. O estado de São Paulo, onde a situação é mais grave e mais violenta, possui atualmente 174 unidades prisionais, com pouco mais de 40% dessa população.⁴⁰¹

Apenas 10%, aproximadamente, dos presos no Brasil estudam com recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e recursos complementares resultante dos estados e da União, devendo atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária, com base no artigo 23 da Lei n. 9.394/96.⁴⁰²

O acesso à educação, conforme estabelecido pela Lei de Execução Penal, é um direito garantido à pessoa privada de liberdade e deve ser oferecido pelo Estado na forma de instrução escolar e formação profissional, visando à reintegração, ressocialização e reinserção da população prisional à sociedade. As atividades educacionais, nesse horizonte, são compreendidas como atividades de ensino escolar (alfabetização, formação de ensino básico e superior), cursos técnicos (acima de 800 horas de aula) e curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula); e, ainda, atividades complementares (programas de remição por meio da leitura, esporte, videoteca, lazer, cultura, entre outros).

É importante ressaltar que o ensino para indivíduos em condição carcerária/prisional deve realizar-se de maneira diferente, com metodologia própria. Para isso, é com o uso da andragogia (estudo voltado para adultos) que a educação deve acontecer: a andragogia tem como foco de estudo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de métodos e práticas que contribuam para facilitar a compreensão daqueles que estão aprendendo. Os métodos da andragogia buscam encorajar os alunos a participar, em conjunto com o professor, dos planejamentos das aulas, das dinâmicas, das atividades e até da avaliação. Essa concepção, sem dúvida, desenvolve a autonomia e a independência dos alunos, bem como estimula a cooperação compartilhada de conhecimentos entre todos.⁴⁰³

Nessa perspectiva, vê-se a importância do diálogo e da horizontalidade do discurso para a construção de uma prática democrática e emancipadora em sala de aula, condição necessária para a superação de qualquer postura

autoritária. Deve o educador, em primeiro plano, exercitar posturas e procedimentos democráticos não somente nas salas de aula, mas em todos os espaços em que estiver presente: casa, trabalho, rua, associações, movimentos sociais, igreja, sindicatos etc. Esse comportamento possibilitará a mudança de comportamento das pessoas, com o exercício do diálogo, fato indispensável para a reeducação e reinserção de presos no sistema social.

A andragogia aplicada para a ressocialização de presos no sistema carcerário deve apresentar os seguintes aspectos:⁴⁰⁴

- a. Autonomia: alunos adultos são considerados autônomos em sua aprendizagem; são independentes e capazes de tomar suas próprias decisões.
- b. Experiências: os adultos têm bagagem e experiências de vida; elas são a base para a aquisição de novos conhecimentos.
- c. Engajamento: os adultos buscam aprendizados que lhes sejam úteis; eles serão mais engajados se entenderem a aplicabilidade do conhecimento.
- d. Orientação: como buscam conhecimentos para aplicar em sua vida, estão mais orientados à solução de problemas do que ao conteúdo em si; as soluções para os desafios do dia a dia podem estar relacionadas à vida pessoal ou profissional.
- e. Motivação: os adultos buscam aprendizados que lhes ofereçam melhor qualidade de vida, autoestima e desenvolvimento pessoal e profissional.

CONCLUSÃO

O presente capítulo discutiu, considerando informações e dados levantados, questões de profunda pertinência sobre os direitos fundamentais da pessoa humana, em particular dos indivíduos privados de liberdade. Com isso, apontou ações de educação, gestão e capacitação com base em práticas aplicadas e testadas em outros países, tidas como modelos de formação cidadã. Tais ações devem obrigatoriamente estar alinhadas aos conceitos básicos de direitos humanos e cidadania.⁴⁰⁵

Buscou, assim, despertar uma discussão inicial sobre o sistema prisional brasileiro e a educação dos detentos e apresentar alguns elementos que

possam despertar políticas públicas para o melhoramento do atual sistema prisional brasileiro e, conseqüentemente, de todos os indivíduos envolvidos, como detentos, familiares, agentes públicos e privados etc.

Em suma, o que se espera com as discussões propostas neste trabalho é que as políticas de ação social do sistema carcerário brasileiro – baseadas na legalidade e nos princípios dos direitos humanos – adotem ações em prol da reiteração e efetivação de práticas educativas, capazes de ressocializar os indivíduos em regime penal.

BIBLIOGRAFIA

- A PRIVATIZAÇÃO dos presídios. *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/a-privatizacao-dos-presidios/>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- ASSIS, Rafael Damaceno de. Privatização de prisões e adoção de um modelo de gestão privatizada. *DireitoNet*, 23 maio 2007. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3483/Privatizacao-de-prisoos-e-adocao-de-um-modelo-de-gestao-privatizada>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- BARBOSA, Rejane Silva. *Sistema carcerário brasileiro e o problema da ressocialização do indivíduo*. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2012.
- BNMP. Banco Nacional de Monitoramento de Prisões. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/01/57412abdb54eba909b3e1819fc4c3ef4.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 34. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2011.
- _____. Império do Brazil. *Lei de 1º de outubro de 1828*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-1-10-1828.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- _____. *Lei de Execução Penal*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- _____. *Lei n. 11.079, de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecUniDirHum.html>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- CORREIA, Lílian Rocha. *Sistema penitenciário brasileiro: falência nas prisões*. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010.
- COSTA, Tailson Pires. *A dignidade da pessoa humana diante da sanção penal*. São Paulo: Fiúza Editores, 2013.
- INSTITUTO ADAM SMITH. *Relatório Ômega – Justiça*. Disponível em: <<https://www.adamsmith.org/research/omega-report-justice>>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- LOPES, Raphael Ribeiro. Terceirização e sistema de cogestão: uma forma de ressocialização nos presídios. *JurisWay*, 5 jan. 2011. Disponível em: <https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5303>. Acesso em: 20 jun. 2019.

- PARCERIA público privada no sistema prisional brasileiro: causas, consequências e possibilidades. *Jus*, out. 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/61193/parceria-publico-privada-no-sistema-prisional-brasileiro>. Acesso em: 20 out. 2019.
- QUIRINO, Gabriel Manganaro Ramos. Andragogia: a arte e a ciência de fazer o adulto aprender. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ed. 2, ano 2, v. 1, maio 2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/andragogia-arte-e-ciencia-de-fazer-o-adulto-aprender>>. Acesso em: 12 set. 2019.
- OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos na penitenciária de Uberlândia (MG). *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out.-dez. 2013.
- OSTERMANN, Fábio Maia. A privatização de presídios como alternativa ao caos prisional. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ressevera/wp-content/uploads/2010/08/v02-n01-artigo02-privatizacao.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- RAIO X do sistema prisional em 2017. *G1*, 6 jan. 2017. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2017/raio-x-do-sistema-prisional/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA. *Unidades Prisionais*. Disponível em: <<http://www.sap.sp.gov.br/>>. Acesso em: 21 out. 2019.
- SENADO FEDERAL. *Desconfiança e preconceito da sociedade dificultam ressocialização de presos*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/desconfianca-e-preconceito-da-sociedade-dificultam-ressocializacao-de-presos>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- SIGNIFICADOS. *O que é andragogia*. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/andragogia/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- STF. *Coletânea Temática de Jurisprudência – Direito Penal e Processual Penal*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/DirPenal_ProcPenal.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- TAKADA, Mário Yudi. Evolução histórica da pena no Brasil. *Étic – Encontro de Iniciação Científica*, v. 6, n. 6, 2010.
- UNESCO. RedLECE – *Rede Latino Americana de Educação em Prisões*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/networks/specialized-communities/specialized-communities-ed/redlece/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- UNITED NATIONS. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>>. Acesso em: 20 out. 2019.

Posfácio

Sem dúvida, a formação integral do indivíduo tem recebido cada vez maior valor e destaque em nossa sociedade, particularmente nas instituições de ensino. Nesse sentido, somados à formação técnico-profissional, os diversos aspectos inerentes à vida humana devem ser desenvolvidos e aprimorados.

Nesse contexto, demonstrou-se revigorante a leitura da obra *Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos: perspectivas para uma formação integral* não só pela temática, mas principalmente por encontrar como autores docentes e discentes, unidos na investigação e discussão da formação integral. Em cada capítulo, os autores discutiram os principais desafios no cenário brasileiro, o âmbito do Ministério da Educação, a formação de professores e a formação de alunos.

A divisão e apresentação dos capítulos, organizada com primor, conduziu-nos ao conhecimento e à contextualização do atual *status* de cada tema, de forma objetiva e crítica. Esse panorama inicial demonstrou-se de suma importância para a abordagem dos capítulos seguintes, dada a oportunidade de refletirmos profundamente sobre a real prática desenvolvida na formação de docentes e discentes no Brasil.

A conclusão de cada tema coroou-se com uma “Ação efetiva Unisal”. Trata-se, como foi possível identificar, da apresentação de projetos desenvolvidos por alunos e professores do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), em seus Programas de Bolsas de Iniciação Científica (BIC-Sal) e de Extensão (Bext-Sal). São trabalhos desenvolvidos em total sintonia com as demandas da sociedade, na busca de soluções para problemas reais e aplicação dos conceitos aprendidos durante o percurso formativo do aluno, explicitando o que o subtítulo do livro nos apresenta: “perspectivas para uma formação integral”.

Para o tema de Educação Ambiental, foi-nos apresentado o projeto “Empreendedorismo e gestão voltados aos resultados e à qualidade de vida dos colaboradores de uma cooperativa de materiais recicláveis”. O projeto, de forma muito criativa, expôs propostas de solução às demandas de uma comunidade de cooperados, unindo gestão e qualidade de vida em um

contexto amplo e desafiador; para o tema Educação Étnico-Racial, o projeto, de reflexão extremamente atual e realista, “*Black is beautiful? A imagem da mulher negra na moda brasileira*”, no qual alunos e professores utilizam a estética e o estilo do vestuário para análise e discussão sobre a mulher negra; para o tema Educação em Direitos Humanos, o projeto “Estudo e evolução dos direitos humanos sob o viés do sistema prisional”, no qual o grupo, com alunos e professor, discutiu a realidade de um presídio e suas perspectivas sobre os direitos dos detentos.

Portanto, a obra conduziu-nos a uma leitura enriquecedora, tanto pela perspectiva dos temas abordados quanto pela apresentação dos exemplos reais, que evidenciam a importância desses temas na formação de alunos e professores. Teoria e prática realmente integradas!

Eliana Rodrigues

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)

- 1 – Aluna do Curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim. Integrante do Grupo de Pesquisa de Direito Ambiental do Programa do Mestrado em Direito.
- 2 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim. Integrante do Grupo de Pesquisa de Direito Ambiental do Mestrado em Direito.
- 3 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim. Integrante do Grupo de Pesquisa de Direito Ambiental do Mestrado em Direito.
- 4 – Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; pós-doutora pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP; professora na Graduação e no Programa de Mestrado em Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal. Coordenadora do Núcleo em Educação Ambiental na mesma instituição.
- 5 – FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. *Curso de direito ambiental brasileiro*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- 6 – BULOS, Uadi Lammêgo. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- 7 – BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007*. Brasília: MMA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental). Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/publicacao/20_publicacao04062009105709.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- 8 – BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Educação Ambiental por um Brasil sustentável*: ProNEA, marcos legais e normativos. 5. ed. Brasília: MMA; MEC, 2018. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea_final_2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- 9 – GUIMARÃES, Mauro. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, Sandra Baptista da; GUERRA, Antônio José Teixeira (Org.). *A questão ambiental: diferentes abordagens*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- 10 – JONAS, Hans. *O princípio de responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marjane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006. p. 32.
- 11 – Artigo 2º da Lei n. 9.795/99: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”; artigo 10º: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. BRASIL, 1999.
- 12 – PROFICE, Christiana Cabicieri. Educação Ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro. *Revista Eletrônica do Prodema*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 22-37, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistarede.ufc.br/rede/article/view/320/94>>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- 13 – MARQUES, Ronaldo; GONZALEZ, Carlos Eduardo Fortes; XAVIER, Claudia Regina. As dificuldades da inserção e da prática em Educação Ambiental no currículo escolar, 2017. *Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental*. Disponível em: <<http://www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/05/140-E4-S13-AS-DIFICULDADES-DA-INSER%C3%87%C3%83O-1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- 14 – BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Conceitos de Educação Ambiental*. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. 20[-]. Acesso em: 29 ago. 2019.
- 15 – MILARÉ, Édís. *Direito do Ambiente: a gestão ambiental em foco*. Doutrina. Jurisprudência. Glossário. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. p. 81.
- 16 – CARVALHO, L. M. D.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. D., 2009, p. 13-27 apud PROFICE, Christiana Cabicieri. Educação Ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro. *Revista Eletrônica do Prodema*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 22-37, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistarede.ufc.br/rede/article/view/320/94>>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- 17 – Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. BRASIL, 1988.
- 18 – § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. BRASIL, 1988.
- 19 – Art. 2º da Lei n. 6.938 de 1981 – A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: X – educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. BRASIL, 1981.
- 20 – Art. 1º da Lei n. 9.795 de 1999 – Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. BRASIL, 1999.
- 21 – Art. 2º da Lei 9.795 de 1999 – A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. BRASIL, 1999.
- 22 – Art. 10 da Lei 9.795 de 1999 – A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. BRASIL, 1999.
- 23 – MILARÉ, Édís. *Direito do Ambiente: a gestão ambiental em foco*. Doutrina. Jurisprudência. Glossário. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. p. 631-632.
- 24 – MACHADO, Ailton Cavalcanti; TERÁN, Augusto Fachin. Educação Ambiental: desafios e possibilidades no Ensino Fundamental I nas escolas públicas. *Revista Educação Ambiental em Ação*, n. 66, 6 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3522>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- 25 – JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003, p. 196. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- 26 – SIRVINSKAS, Luís Paulo. *Manual de Direito Ambiental*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p.163-164.
- 27 – MACHADO, Ailton Cavalcanti; TERÁN, Augusto Fachin. Educação Ambiental: desafios e possibilidades no Ensino Fundamental I nas escolas públicas. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3522>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- 28 – OLIVEIRA, Elísio Marcio. O que fazer interdisciplinar. In: *A Educação Ambiental: uma possível abordagem*. Brasília: Edições Ibama, 2000, apud MACHADO, Ailton Cavalcanti; TERÁN, Augusto Fachin. Educação Ambiental: desafios e possibilidades no Ensino Fundamental I nas escolas públicas. *Revista Educação Ambiental em Ação*, n. 66, 6 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3522>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- 29 – JACOBI, Pedro. *Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade*. p. 192.
- 30 – MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. p. 104.
- 31 – PADILHA, Paulo Roberto et al. *Educação para cidadania planetária: currículo interdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 11.
- 32 – POLÍTICAS. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, ICMBio, 20[-]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- 33 – Doutor em Geociência – Geologia Regional pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp; docente no Curso de Direito e membro do Núcleo de Educação Ambiental do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal.
- 34 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Americana, *Campus* Maria Auxiliadora.
- 35 – Aluno do Curso de Direito do Unisal, Unidade Americana, *Campus* Maria Auxiliadora.
- 36 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Americana, *Campus* Maria Auxiliadora.
- 37 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Americana, *Campus* Maria Auxiliadora.
- 38 – BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 9 de ago. 2019.
- 39 – BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 6 ago. 2019.
- 40 – MEADOWS, Donella. *Conceitos para se fazer Educação Ambiental*. Trad. Maria Julieta A. C. Penteado. 2. ed. Brasília: MEC, SMA, Unesco e Unicef, 1997. p. 115.
- 41 – GIMENEZ, João Augusto Magari. *A Educação Ambiental como disciplina curricular no ensino formal como importante fator para a efetivação do princípio da participação*. Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Direito. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unisal, Americana, 2017. p. 24.
- 42 – GRANZIERA, Maria Luiza Machado. *Direito Ambiental*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 145.
- 43 – GIMENEZ, João Augusto Magari. *A Educação Ambiental como disciplina curricular no ensino formal como importante fator para a efetivação do princípio da participação*, p. 23.
- 44 – *Ibid.*, p. 25.
- 45 – *Ibid.*, p. 28.
- 46 – ANTUNES, Paulo de Bessa. *Manual de Direito Ambiental*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 45.
- 47 – MILARÉ, Édís. *Direito do ambiente: doutrina, jurisprudência, glossário*. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007. p. 132.
- 48 – *Ibid.*, p. 135.
- 49 – *Ibid.*, p. 140.
- 50 – MELLO, Soraia Silva de; THAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- 51 – GIMENEZ, João Augusto Magari. *A Educação Ambiental como disciplina curricular no ensino formal como importante fator para a efetivação do princípio da participação*, p. 29.
- 52 – MELLO, Soraia Silva de; THAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- 53 – *Ibid.*, p. 15.
- 54 – GIMENEZ, João Augusto Magari. *A Educação Ambiental como disciplina curricular no ensino formal como importante fator para a efetivação do princípio da participação*, p. 18.
- 55 – MARIAGA, Jandira Turatto. *Educação e meio ambiente*. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/viewFile/1435/1165>>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- 56 – *Ibid.*, p. 143.
- 57 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Institucional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- 58 – MELLO, Soraia Silva de; THAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- 59 – *Ibid.*
- 60 – BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 6 jun. 2019.
- 61 – *Ibid.*
- 62 – VIANA, Lucila Pinsard (Org.). *Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental*. Brasília: MEC; SEF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

- 63 – Ibid.
- 64 – DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 4. ed. São Paulo: Gaia, 1992. p. 47.
- 65 – Ibid., p. 57.
- 66 – Aluna do Curso de Administração do Unisal, Unidade Campinas, *Campus São José*.
- 67 – Aluna do Curso de Psicologia do Unisal, Unidade Campinas, *Campus Liceu Salesiano*.
- 68 – Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Metodista de São Paulo; docente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal; membro do Núcleo de Educação Ambiental.
- 69 – Aluna do Curso de Administração do Unisal, Unidade Campinas, *Campus São José*.
- 70 – SILVEIRA, M. A. *Gestão da sustentabilidade organizacional: desenvolvimento de ecossistemas colaborativos*. V. 1. Campinas: Centro de Tecnologia da Informação ‘Renato Archer’ (CTI), 2011.
- 71 – BRASIL. *Política Nacional de Educação Ambiental* (Pnea). Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- 72 – BRAUN, J. Demagogia ecológica. *Veja*, n. 27, ed. 2641, ano 52, jul. 2019, p. 51.
- 73 – GOUVÊA, G. R. R. *Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental*. Curitiba: Educar, 2006.
- 74 – SORRENTINO, M. et al. *Educação Ambiental como política pública*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.
- 75 – GOUVÊA, G. R. R. *Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental*.
- 76 – BOWERSOX et al. *Gestão logística da cadeia de suprimentos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- 77 – Ibid.
- 78 – BOWERSOX et al. *Gestão logística da cadeia de suprimentos*.
- 79 – BRASIL. *Política Nacional de Resíduos Sólidos* (PNRS). Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- 80 – LEITE, P. R. *Logística reversa: meio ambiente e competitividade*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- 81 – MOURAD, A. L. *Avaliação do Ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002. p. 8.
- 82 – COLTRO, L. *Avaliação do Ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002.
- 83 – BRASIL. *Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- 84 – XAVIER, L. H.; CORRÊA, H. L. *Sistemas de logística reversa*. São Paulo: Atlas, 2013.
- 85 – PEREIRA, M. *Relatório de Pesquisa – Ecoeletrônico: transformando seu resíduo em sustentabilidade*. Campinas: Unisal, *Campus São José*, 2016.
- 86 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Lorena, *Campus São Joaquim*.
- 87 – Especialista em Gestão Universitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal; coordenadora de Extensão do Unisal, Unidade Lorena, *Campus São Joaquim*.
- 88 – Aluno do Curso de Direito do Unisal, Unidade Lorena, *Campus São Joaquim*.
- 89 – Mestre em Filosofia pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma; docente em cursos de Graduação e Pós-Graduação e coordenador da Missão Institucional (CMI) do Unisal, Unidade Lorena, *Campus São Joaquim*.
- 90 – Aluno do Curso de Direito do Unisal, Unidade Lorena, *Campus São Joaquim*.
- 91 – GADOTTI, M. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2013. p. 81-82.
- 92 – DIAS, G. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2013. p. 80.
- 93 – Ibid., p. 50.
- 94 – Ibid., p. 15.
- 95 – BRASIL. *Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Coleção de Leis da República Federativa do Brasil. Brasília, 27 abr. 1999.
- 96 – MILARÉ, E. *Direito do Ambiente*. 8. ed. São Paulo: Ed. Rev. dos Tribunais, 2013. p. 246.
- 97 – DIAS, G. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2013. p. 113.
- 98 – NUNES, Marilene. *Educação Ambiental no Brasil*. Portal Ambiente Legal, 2015. Disponível em: <<http://www.ambientelegal.com.br/educacao-ambiental-no-brasil/>>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- 99 – Ibid.
- 100 – Ibid.
- 101 – SEGURA, Denise de S. Baena. *Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2001. p. 71.
- 102 – BARBA, C. H. de. *Ambientalização curricular no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia – campus de Porto Velho*. (Tese Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus de Araraquara*, 2011. p. 61.
- 103 – JACOBI, Pedro. *Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade*. São Paulo: USP, 2003. p. 189-205.
- 104 – ALMEIDA, Diego. *Plano Institucional de Sustentabilidade*. Lorena. 2016/2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17jhdJqJ0_e7myspdA9PoUqo4eMygiOhJ8/view>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- 105 – ALMEIDA, Diego. *Plano Institucional de Sustentabilidade*, p. 3-7.
- 106 – Redução de 29,30% nos gastos de energia em 2018, em relação aos anos de 2016 e 2017. Média de consumo de copos descartáveis em 2016: 200 mil unidades; média de consumo de copos descartáveis em junho de 2017, ao final do primeiro ano: 8 mil unidades.
- 107 – Criado pelo curso de Engenharia Ambiental, no *campus Dom Bosco*, em Americana-SP: <<http://unisal.br/hotsite/recicle/>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- 108 – PAULA, Lilian. *Ecoplug: Celeritas promove energia sustentável no Unisal*. Lorena, 2019. Disponível em: <<http://unisal.br/hotsite/recicle/ecoplug-celeritas-promove-energia-sustentavel-no-unisal/>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- 109 – Equipe de pesquisa salva tartaruga marinha com canudo preso no nariz. Disponível em: <<http://coolriodades.com.br/equipe-salva-tartaruga/>>. Acesso em: 17 set. 2019.
- 110 – O mundo está sendo “inundado” por lixo plástico, diz secretário-geral da ONU. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/mundo-esta-sendo-inundado-por-lixo-plastico-diz-secretario-geral-da-onu/>>. Acesso em: 17 set. 2019.
- 111 – PEROVANO, Dalton Gean. *Manual de metodologia da pesquisa científica* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2016. p. 250.
- 112 – Link da pesquisa respondida pelos alunos: <<https://docs.google.com/forms/d/1Utmkbec361d9LzBMBByypexguP3z6h5mC7grY0TOPs/edit#responses>>. Acesso em: 15 set. 2019.
- 113 – PEROVANO, Dalton Gean. *Manual de metodologia da pesquisa científica*, p. 250.
- 114 – Ibid., p. 250.
- 115 – Aluna do Curso de Administração do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.
- 116 – Aluna do Curso de Administração do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.
- 117 – Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep); docente e coordenador de Extensão e Pós-Graduação em Gestão no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, Unidade Americana.
- 118 – Aluno do Curso de Administração do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.
- 119 – PORTILHO, F. *Representações sociais de profissionais do lixo: para além de estigmas, repulsas e tabus*. Saúde e Direitos Humanos. São Paulo: Multifoco, 2006. p. 32.
- 120 – SARAIVA, Luiz Alex Silva; PIMENTA, Solange Maria; CÔRREA, Maria Laetitia. Globalização e reestruturação produtiva: desafios à indústria têxtil brasileira. *Revista Adm.*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 68-82, jan.-mar. 2005, p. 74.
- 121 – SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. *Cooperativas de crédito*. Brasília, Sebrae, 2009. p. 18. (Série Empreendimentos Coletivos).
- 122 – RAMBO, Arthur B. *O associativismo teuto-brasileiro e os primórdios do cooperativismo no Brasil*. São Paulo: Perspectiva Econômica, 1988. p. 65.
- 123 – FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 43.
- 124 – SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. *Disciplina de empreendedorismo*. São Paulo: Manual do Aluno, 2007. p. 5.
- 125 – MC INTYRE, J. P.; BERGONSI, S. M.; FORTIN, M. E. Proposta de modelo de intercooperação de incubação de cooperativa. *Revista UNICOOP*, v. 2, n. 4, 2017.
- 126 – ALIANZA COOPERATIVA INTERNACIONAL PARA LAS AMÉRICAS. Disponível em: <<https://www.ica.coop/es/>>. Acesso em: 21 set. 2019.
- 127 – Disponível em: <<http://www.camara-americana.sp.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2019.
- 128 – MICHAEL J. *Benchmarking*. São Paulo: Makroon Books, 1993. p. 32.
- 129 – Grupo Gaia, sociedade civil sem fins lucrativos.
- 130 – O Programa ViraSer realiza atividades destinadas à capacitação de cooperados e catadores que atuam no segmento de materiais recicláveis.
- 131 – BRASIL. *Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010*. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.
- 132 – Aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*; pós-graduanda em Psicopedagogia e membro do Grupo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, Unisal.
- 133 – Aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*; pós-graduanda em Psicopedagogia e membro do Grupo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, Unisal.
- 134 – Aluna do Curso de Pedagogia do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*; membro do Grupo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, Unisal.
- 135 – Doutora em Antropologia Visual pela Unicamp; mestre em Psicologia da Educação pela Unicamp; professora do Curso de Pedagogia do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*; membro do Grupo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, Unisal.
- 136 – MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. p. 44.
- 137 – PASSOS, Joana Célia. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. (Tese de Doutorado em Educação). UFSC, 2010. p. 54.
- 138 – COQUEIRO, Edna Aparecida. Educação das relações étnico-raciais: desnaturalizando o racismo na escola e para além dela. *Educação e Literatura*, 2016, p. 9. Disponível em: <<http://www.diaduaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- 139 – AURÉLIO. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- 140 – Ibid.
- 141 – MARTINS, Edna et al. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Série Pensando o Negro*. Florianópolis: Atilênde, 2012. p. 46.
- 142 – SILVA, Lucia H. O.; ALEGRO, Regina C. Ideias fora do lugar na aula de História: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. *Revista História & Perspectivas*, v. 23, n. 42, 2010, p. 17.
- 143 – FLORESTAN, Fernandes. *A integração do negro na sociedade de classes* [relatório]. São Paulo, 1978. p. 58.

- 144 – GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. *Representações sociais sobre a Educação Étnico-Racial de professores de Ituiubata e suas contribuições para a formação docente*. (Tese de Doutorado). Unicamp, 2011. p. 40.
- 145 – MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. *Cadernos PENESB*, Niterói, Intertexto, 1999, p. 54.
- 146 – MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 63.
- 147 – Ibid.
- 148 – CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, 2002, p. 72.
- 149 – BRASIL. *Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- 150 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*. Parecer CP/CNE 01_2004, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03_2004, homologação publicada no DOU Seção 1, p. 19.
- 151 – GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, maio-ago. 2003, p. 75-85.
- 152 – ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 21.
- 153 – NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Cultura em movimento*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2008. p. 28. (Série O Pensamento Negro em Educação).
- 154 – SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola*. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis, 2007. p. 21.
- 155 – LADSON-BILLINGS, Glória. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 165.
- 156 – Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal.
- 157 – Aluna do Curso de Direito do Unisal.
- 158 – Aluna do Curso de Direito do Unisal.
- 159 – Aluna do Curso de Direito do Unisal.
- 160 – PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2007. p. 39.
- 161 – GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n. 1, jan.-abr. 2011, p. 112-113.
- 162 – RODRIGUES JUNIOR, Emilio. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2016. p. 40.
- 163 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP, n. 003/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 164 – BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução N. 1, de 17 de junho de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 165 – “O Racismo após o fim da escravidão implicou no desajustamento psicológico, cultural e econômico de um grupo historicamente oprimido, pois não houve nenhuma preocupação com a integração socioeconômica das vítimas diretas e indiretas do cativeiro, os negros e seus descendentes. Os negros viveram momentos difíceis, após a abolição da escravidão, sofrendo desarranjos sociais e abandonados à própria sorte. Todas as intempéries que os negros passaram e passam até hoje, principalmente em relação ao mercado de trabalho, exercendo as ocupações mais simples e mal remuneradas são frutos de todos os descasos sofridos por eles na época da escravidão e no pós-abolição”. JUNIOR, Emilio Rodrigues. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*, p. 24.
- 166 – CONSTITUIÇÃO Federal. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/COM1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 3 set. 2019.
- 167 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 3.
- 168 – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei 10.639/2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.
- 169 – LANA, Rita de Cássia; MARQUES, Sílvia César Moral. Quem se diploma em diversidade étnica? História e cultura afro-brasileiras e seus desafios para a formação dos professores de História. In: EVANGELISTA, Francisco; MICAELA, Lucinéia Chrispim Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina. *Africanidades, afrodescendências e educação*. Curitiba: CRV, 2017. p. 105.
- 170 – “É preciso que a escola/professor encare a insuficiência de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e reconheça a visão deformada que nos foi cedida sobre o negro no Brasil. Logo, é necessária uma nova escuta educacional dando voz à criança negra nas experiências da sua comunidade de origem, nas suas singularidades como o estilo do cabelo que é tão evidenciado na sala de aula”. PRADO, Dirce Pereira. O educador frente às relações étnico-raciais. In: EVANGELISTA, Francisco; MICAELA, Lucinéia Chrispim Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina. *Africanidades, afrodescendências e educação*. Curitiba: CRV, 2017. p. 204.
- 171 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 4.
- 172 – PIOVESAN, Flávia. *Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos*, p. 40.
- 173 – CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.
- 174 – GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 38, n. 151, jul.-set. 2001, p. 135.
- 175 – CONVENÇÃO Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>. Acesso em: 6 set. 2019.
- 176 – TERCEIRO Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <https://pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3>. Acesso em: 6 set. 2019.
- 177 – CONVENÇÃO Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelLutContDiscEsfEns.html>. Acesso em: 6 set. 2019.
- 178 – CONFERÊNCIA das Nações Unidas contra o Racismo. Disponível em: <http://bit.ly/2XA3fnC>. Acesso em: 6 set. 2019.
- 179 – JUNIOR, Emilio Rodrigues. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*, p. 43.
- 180 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 5.
- 181 – Ibid., p. 5.
- 182 – GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira*, p. 112.
- 183 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 5.
- 184 – GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira*, p. 111.
- 185 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 6.
- 186 – Ibid., p. 6.
- 187 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 6-8.
- 188 – Ibid., p. 8.
- 189 – JUNIOR, Emilio Rodrigues. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*, p. 28.
- 190 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 9-11.
- 191 – JUNIOR, Emilio Rodrigues. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*, p. 27.
- 192 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, p. 11-13.
- 193 – Ibid., p. 13-16.
- 194 – JUNIOR, Emilio Rodrigues. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*, p. 29.
- 195 – JUNIOR, Emilio Rodrigues. *Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior*, p. 35.
- 196 – Aluno do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Unisal; pós-graduado em Gestão Estratégica de Negócios MBA.
- 197 – Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Unisal; Especialista em Cultura Afro-Brasileira, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia; membro do Grupo de Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária (Gepesac), Unisal.
- 198 – Pós-doutorando em Educação, Arte, História e Cultura pela Universidade Mackenzie; doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano São Paulo (Unisal); membro do Grupo de Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária (Gepesac) e do História da Prática Educativa Social e Comunitária (Hipe), Unisal; coordenador do Núcleo Educação das Relações Étnico-Raciais, Unisal. Editor da *Revista Ciências da Educação*.
- 199 – Aluna do Programa de Educação Sociocomunitária do Unisal; pós-graduada em Educação Especial.
- 200 – BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- 201 – Ibid., p. 2.
- 202 – Ibid., p. 2.
- 203 – MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2016. p. 176.
- 204 – Ibid., p. 176.
- 205 – FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 177.
- 206 – BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- 207 – SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. *Rev. Educ.*, Campinas, v. 21, n. 2, maio/ago. 2016, p. 256.
- 208 – BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* – DCN. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013. p. 115.
- 209 – BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* – DCN. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013. p. 115.
- 210 – MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. São Paulo: Papyrus, 1989. p. 14.
- 211 – Ibid., p. 15.
- 212 – FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 27.
- 213 – FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 111.
- 214 – CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 23.
- 215 – Ibid., p. 23.
- 216 – BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.

217 – BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

218 – Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); professor no Curso de História; membro do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim.

219 – Aluno do Curso de História do Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim.

220 – Aluno do Curso de História do Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim.

221 – CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

222 – FREYRE, Gilberto. *Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.

223 – PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

224 – SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

225 – SODRÉ, Nelson Werneck. *Quem é o povo no Brasil?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

226 – FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Negros são 78% entre os mais pobres e somente 25% entre os mais ricos. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2018/11/30/negros-sao-78-entre-os-mais-pobres-e-somente-25-entre-os-mais-ricos/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

227 – A CULTURA da escravidão ainda está grudada nos poros da sociedade. *Brasil 247*, 13 maio 2018. Disponível em: <https://www.brasil247.com/cultura/cut-a-cultura-da-escravidao-ainda-esta-grudada-nos-poros-da-sociedade/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

228 – MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Vol. 2, p. 46.

229 – MOURÃO liga índio à indolência e negro à malandragem. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-alandragem,70002434689/>. Acesso em: 3 set. 2019.

230 – ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

231 – BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 743, 2016. Disponível em: <http://sbct.unime.it/it/documenthome/materialnews/dispensa4_bastos/>. Acesso em: 18 set. 2019.

232 – IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015/>. Acesso em: 5 set. 2019.

233 – GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thais Regina de. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: uma proposta, múltiplas possibilidades. *PerCursos*, v. 14, n. 26, p. 40-57, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/198472461426201340/2563/>. Acesso em: 5 set. 2019.

234 – ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1459/500/>. Acesso em: 5 set. 2019.

235 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2005.

236 – Aluna do Curso de Moda do Unisal, Unidade Americana, *Campus* Dom Bosco.

237 – Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal); professor do Curso de Moda, Unisal.

238 – Aluna do Curso de Moda do Unisal, Unidade Americana, *Campus* Dom Bosco.

239 – Aluna do Curso de Moda do Unisal, Unidade Americana, *Campus* Dom Bosco.

240 – SIMMEL, G. Fashion. *International Quarterly October*, n. 1, (22), 1904. Disponível em: <http://modetheorie.de/fileadmin/Texte/s/Simmel-Fashion_1904.pdf/>. Acesso em: 21 out. 2019.

241 – SOUZA, G. de M. *O espírito das roupas: a moda no século dezoito*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

242 – KOTLER, P. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991. p. 317.

243 – BONADIO, Maria Claudia. As modelos negras na publicidade de moda no Brasil dos anos 1960. *Visualidades*, [S.l.], v. 7, n. 2, abr. 2012, p. 70. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18190/10845/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

244 – IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Pnad Contínua 2012-2018*. Rio de Janeiro, 2018.

245 – IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Pnad Contínua 2017*. Rio de Janeiro, 2017.

246 – ESTARQUE, Marina. Cinco anos depois, avanços do Estatuto da Igualdade Racial são controversos. *Carta Capital*, 21 jul. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/cinco-anos-depois-avancos-do-estatuto-da-igualdade-racial-sao-controversos-7252/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

247 – BILENKY, Thais. Thalma de Freitas: Beleza negra fortalece a moda. *Palmares Fundação Cultural*, 22 abr. 2009. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=3455/>. Acesso em: 12 maio 2019.

248 – GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. Cachê menor: modelos negras fazem protesto por cotas no SP Fashion Week. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/modelos-negras-fazem-protesto-por-cotas-no-sp-fashion-week/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

249 – TOSCANI, Oliviero. *A publicidade é um cadáver que nos sorri*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

250 – SILVA, Ana Beatriz Fernandes Lima. *Visibilidades e invisibilidades: a mulher negra e a moda na sociedade brasileira*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

251 – BONADIO, Maria Claudia. As modelos negras na publicidade de moda no Brasil dos anos 1960. *Visualidades*, [S.l.], v. 7, n. 2, abr. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18190/10845/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

252 – LURIE, Alison. *A linguagem das roupas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

253 – Aluno do Programa de Mestrado em Direito – Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim.

254 – Pós-doutora pela Universidade Nacional de Córdoba (UNC-CEA – Centro de Estudos Avanzados), Argentina. Doutora em Direito; mestre em Direitos Difusos e Coletivos; professora titular do Programa de Mestrado em Direito, de Graduação e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim; professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Direito do Unisal. Professora doutora III da EEL USP; líder do Grupo de Pesquisa “Direitos Sociais, Direitos Fundamentais e Políticas Públicas”, da linha de pesquisa “Direitos sociais, econômicos e culturais”, do Programa de Mestrado em Direito do Unisal; coordenadora do Núcleo de Educação em Direitos Humanos do Unisal.

255 – Aluno do Curso de Direito do Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim; membro do Grupo de Pesquisa “Direitos Sociais, Direitos Fundamentais e Políticas Públicas”, da linha de pesquisa “Direitos sociais, econômicos e culturais”, do Programa de Mestrado em Direito do Unisal.

256 – Aluno do Curso de Direito – Unisal, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim; membro do Grupo de Pesquisa “Direitos Sociais, Direitos Fundamentais e Políticas Públicas”, da linha de pesquisa “Direitos sociais, econômicos e culturais”, do Programa de Mestrado em Direito do Unisal.

257 – MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da Educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: MEC/SEDH, 2010. p. 103.

258 – DEOPS/SP. Memória política e resistência. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoriapolitica/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

259 – BARBA, Mariana Della; WENZEL, Marina. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas “estarrecidos” e leva OAB a pedir sua cassação. Disponível em: <https://www1.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

260 – SOLANO, Esther. *Mascarados: a verdadeira história dos adeptos da tática Black Bloc*. São Paulo: Geração Editorial, 2014. p. 66.

261 – CORTINA, Adela. *Apofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2017. p. 58. (Tradução nossa).

262 – SILVA, Antonio Wardison C.; TEIXEIRA, César. Quando a dignidade e os direitos humanos escapam: razões para uma educação consequente. In: SILVA, Antonio Wardison C. et al. (Orgs.). *Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos: questões desafiantes*. São Paulo: Ideias e Letras, 2018. p. 220.

263 – MEC. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2002*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rp001_12.pdf/>. Acesso em: 23 out. 2019.

264 – Disponível para preenchimento pelas IES que aderissem ao Pacto, no site: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>.

265 – O Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos aponta cinco eixos prioritários para a Educação em Direitos Humanos no ambiente universitário. O primeiro é o ensino, que visa apoiar e orientar a inclusão, nos projetos pedagógicos dos cursos, na formação inicial e em suas atividades curriculares, da temática dos direitos humanos e promover a formação continuada. O segundo é a pesquisa, que busca promover uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas nas temáticas da diversidade, com foco na análise da situação de discriminação e a intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade. Na sequência vem a extensão, responsável por apoiar o desenvolvimento de atividades junto às comunidades, com foco na Educação em Direitos Humanos. A gestão busca incorporar os direitos humanos na cultura e na gestão organizacional e institucional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações. Por fim, a convivência universitária e comunitária deve conjugar esforços para o respeito à diversidade, em suas inúmeras vertentes, para o desenvolvimento de uma ética de respeito à alteridade. Disponível em: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>. Acesso em: 20 out. 2019.

266 – SALDANA, Paulo. MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior. *Folha de S.Paulo*, 14 maio 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-abandona-pacto-de-direitos-humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior.shtml/>. Acesso em: 23 out. 2019.

267 – Ibid.

268 – ONU. As chamas do discurso do ódio. Disponível em: <https://naoacoesunidas.org/artigo-as-chamas-do-discurso-do-odio/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

269 – Ibid.

270 – GUTERRES, António. *As chamas do discurso do ódio*. Disponível em: <https://unaids.org.br/2019/07/as-chamas-do-discurso-do-odio-por-antonio-guterres/>. Acesso em: 23 out. 2019.

271 – Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal.

272 – Aluno do Curso de Psicologia do Unisal, Unidade Campinas, *Campus* Linceu.

273 – Aluna do Curso de Psicologia do Unisal, Unidade Campinas, *Campus* Linceu.

274 – Aluna do Curso de Psicologia do Unisal, Unidade Campinas, *Campus* Linceu.

275 – A questão sobre os direitos humanos aponta para uma concepção polissêmica, de múltiplas interpretações e concepções. Por isso, não pode ser entendida unicamente em um plano metafísico, mas na concretude da vida ordinária, por referir-se a necessidades básicas e vitais de qualquer pessoa, em sua condição de humano. SARMENTO, Dirleia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos humanos: uma construção histórica. In: _____. *Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas*. Porto Alegre: Cirkula, 2018. p. 11.

276 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Parecer CNE/CP, n. 8/2012, p. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pec008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192/>. Acesso em: 23 out. 2019.

277 – Ibid., p. 2.

278 – NUNES, César. O direito à educação e a educação como direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, César; POLLI, José Renato. *Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticos políticos para uma pedagogia humanizadora*. Jundiaí: In House; Brasília, 2018. p. 35.

- 279 – SANTANA, Fernando de Souza et al. A inserção da disciplina Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura: o caso de uma IES na zona da mata mineira. *IX Congresso de Pesquisa e Extensão e VI Semana de Ciências Sociais da UEMG*, Barbacena, p. 2. Disponível em: <file:///C:/Users/antonio.silva/Downloads/2016-6211-1-SM.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 280 – Como também de crianças e adultos, isto é, de todos aqueles inseridos na educação, em qualquer modalidade e faixa etária.
- 281 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, p. 2.
- 282 – De acordo com o Capítulo III: Da Condição, da Cultura e do Desporto; Seção I, Da Educação: artigos 205-214. BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Minicódigo de direitos humanos*. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2010, p. 32-34.
- 283 – Lei n. 9.394 – 20.12.1996. BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Minicódigo de direitos humanos*, p. 120-136.
- 284 – BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 285 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, p. 3-4.
- 286 – BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. p. 20-24.
- 287 – NUNES, César. *O direito à educação e a educação como direito*, p. 38.
- 288 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, p. 9.
- 289 – *Ibid.*, p. 9ss.
- 290 – SANTANA, Fernando de Souza et al. A inserção da disciplina Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura, p. 4. Ou, na perspectiva de Paulo Freire, compreendida “como a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores de liberdade, justiça, solidariedade, paz e tolerância”. VERAS, Renata et al. Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas: um estudo de caso na UFBA. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, 2019, p. 3. Disponível em: <file:///C:/Users/antonio.silva/Downloads/2235-Texto%20Artigo-7894-1-10-20190701%20(1).pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 291 – Infelizmente, os direitos humanos ainda são interpretados como “direitos de bandidos”; na mesma medida, os militantes dos direitos humanos são vistos como “defensores de bandidos”. Tal é a importância, no ambiente universitário, da discussão, valorização e garantia dos direitos humanos para todos, independentemente da situação em que possa encontrar-se a pessoa. MARREIRO, Liana Siqueira do Nascimento et al. Educação em Direitos Humanos: reflexões contemporâneas nas Instituições de Ensino Superior. *XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento*. Mar del Plata, 22-23 nov. 2017, p. 4. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/132122076.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.
- 292 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, p. 10.
- 293 – VANZELLA, José Marcos Min; PIMENTA, Eraclides Reis. O desenvolvimento da identidade salesiana e a afirmação dos direitos humanos. In: ALKIMIN, Maria Aparecida; VILLAS BOAS, Regina Vera. *Direitos humanos e sistema educacional de Dom Bosco*. São Paulo: Clássica, 2013, p. 79.
- 294 – *Ibid.*, p. 80.
- 295 – BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIN, Rosendo Freitas; REGO, Emny Coelho. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. *Contexto & Educação*, ano 33, n. 104, jan-abr. 2018, p. 305-306. Disponível em: <file:///C:/Users/antonio.silva/Downloads/6985-Texto%20do%20artigo-34162-1-10-20180221.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 296 – MARREIRO, Liana Siqueira do Nascimento et al. Educação em Direitos Humanos, p. 4.
- 297 – SANTANA, Fernando de Souza et al. A inserção da disciplina Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura, p. 5.
- 298 – ZENAIDE, Maria de Nazaré T. *A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Universitária, 2005, p. 29.
- 299 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, p. 12.
- 300 – É facilmente observável, nas instituições de ensino, o currículo acadêmico voltado para o ensino técnico, sem projetos efetivos para a formação do sujeito como cidadão, apto para lutar por seus direitos e deveres. Devem, então, as instituições pautar seu currículo para a emancipação do sujeito, para que ele seja capaz de valorizar e defender a dignidade humana e todos os direitos que dela procedem, sejam individuais ou coletivos. MARREIRO, Liana Siqueira do Nascimento et al. Educação em Direitos Humanos, p. 8.
- 301 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, p. 15ss.
- 302 – VERAS, Renata et al. *Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas*, p. 1.
- 303 – BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIN, Rosendo Freitas; REGO, Emny Coelho. *Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior*, p. 310.
- 304 – BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, p. 16ss.
- 305 – A inserção dos direitos humanos em diretrizes curriculares para a formação de professores faz-se necessário “não somente como fundamentação para a formação de cidadãos criticamente ativos na luta pela defesa a ampliação de seus direitos, mas também possibilita que estes estejam aptos, sob o aspecto teórico-metodológico, a operacionalizar em suas práticas docentes a inserção destes conteúdos, e do ponto de vista ético-político, incorporem os direitos humanos em sua prática social, considerando que a EDH não se restringe, pelo contrário, extrapola a apreensão dos conhecimentos específicos desta área”. BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIN, Rosendo Freitas; REGO, Emny Coelho. *Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior*, p. 311.
- 306 – ZENAIDE, Maria de Nazaré T. *A formação em Direitos Humanos na universidade*, p. 30.
- 307 – Aluno do Curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Unisal, Unidade Campinas, *Campus São José*.
- 308 – Aluno do Curso de Engenharia de Computação, Unisal, Unidade Campinas, *Campus São José*.
- 309 – Aluna do Curso de Administração do Unisal, Unidade Campinas, *Campus São José*.
- 310 – Aluno do Curso de Engenharia de Computação, Unisal, Unidade Campinas, *Campus São José*.
- 311 – Pós-doutor em Engenharia Elétrica (Unicamp); doutor e mestre em Engenharia Elétrica (EPUSP); MBA em Gestão (FGV); especialista em Inovação (HSM) e em Educação (FGV); físico (UEM), pedagogo (UNIP) e graduando em Administração (Unip); docente e membro do Núcleo de Educação em Direitos Humanos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).
- 312 – UNESCO. 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples. 16 fev. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>. Acesso em: 2 set. 2019.
- 313 – COMPARATO, F. K. *A afirmativa histórica dos direitos humanos*. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- 314 – DUHIGG, C. *O poder do hábito*. São Paulo: Objetiva, 2012.
- 315 – O FENÔMENO global do suicídio. *Gazeta do Povo*, 4 maio 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/fenomeno-global-suicidio/>. Acesso em: 4 set. 2019.
- 316 – AMNESTY INTERNATIONAL. Human rights friendly schools. Disponível em: <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/human-rights-friendly-schools/>. Acesso em: 4 set. 2019.
- 317 – BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- 318 – BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Educação em Direitos Humanos: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. [S. l.]: Governo Federal. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- 319 – BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 3. ed. Brasília: [s. n.], 2018.
- 320 – PNEDH. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/educacao_superior.htm>. Acesso em: 4 set. 2019.
- 321 – *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, 2018, p. 18.
- 322 – GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- 323 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.
- 324 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.
- 325 – Aluna do Curso de Direito do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.
- 326 – Aluno do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Unisal, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*; graduado em Direito.
- 327 – Doutorando em Direito – Núcleo de Filosofia do Direito (PPGD – PUC-SP); bolsista Capes; professor do Curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.
- 328 – BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP n. 8, de 6 de março de 2012, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, 2012.
- 329 – A Organização das Nações Unidas foi criada em 24 de outubro de 1945, por meio da Carta das Nações Unidas, após a Segunda Guerra Mundial.
- 330 – ONU-BRASIL. *Especiais: direitos humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 331 – ONU-BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Rio de Janeiro: Unic Rio, 2009, p. 4.
- 332 – ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 406.
- 333 – BRASIL-SDH/PR. *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília: Coord. Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013, p. 27.
- 334 – BRASIL-SDH/PR. *Educação em Direitos Humanos*, p. 28.
- 335 – ONU-PORTUGAL. *A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004: lições para a vida*. Trad. Gabinete de Documentação e Direito Comparado de Portugal. Portugal: Santos & Almeida, 1999, p. 77. (Série Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004, n. 1).
- 336 – *Ibid.*, p. 51.
- 337 – UNESCO-BRASIL/ACNUDH. *Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. 3ª fase. Trad. ONU Brasil. Brasília: Unesco-Brasil, 2015.
- 338 – *Ibid.*, p. 11.
- 339 – *Ibid.*, p. 11.
- 340 – BENEVIDES, Maria Victória. Educação, democracia e direitos humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/benevid.htm>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- 341 – BRASIL-SDH/PR. *Educação em Direitos Humanos*, p. 37.
- 342 – TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). *A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 27-78.
- 343 – BRASIL-MEC/CNE. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- 344 – De acordo com a história da filosofia jurídico-política, existem pelo menos três versões, mesmo que com variantes, referentes aos direitos naturais: 1) “uma lei estabelecida por vontade da divindade e por esta revelada aos homens”; 2) “uma lei natural em sentido estrito, fisicamente conatural a todos os seres animados à guisa de instinto”; 3) “uma lei ditada pela razão, específica, portanto do homem que a encontra autonomamente dentro de si”. FASSÓ, G. Jusnaturalismo. In: BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. 11. ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 1998, p. 656.
- 345 – Art. 1º da DUDH: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. ONU-BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Rio de Janeiro: Unic Rio, 2009.
- 346 – BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

- 347 – SARLET, Ingo Wolfgang. *Constituição, direitos fundamentais e direito privado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. p. 286.
- 348 – BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo*, 2010.
- 349 – AGRA, Walber de Moura. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2018.
- 350 – Ibid.
- 351 – QUILLICI GONZALES, Everaldo Tadeu. *A formação histórica dos direitos humanos*. Rio Claro: Biblióteca, 2014.
- 352 – BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- 353 – BRASIL-MEC/CNE. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012.
- 354 – BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? 18 fev. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- 355 – PESARO, Floriano. A busca pela equidade social. PMSP/Secretaria de Desenvolvimento Social. *Artigos e publicações*, 2019.
- 356 – OLÉ. *Conceituação: o que é Estado laico?* 2019.
- 357 – MORAIS, Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa. A liberdade religiosa como direito fundamental no estado democrático de direito em face do ensino religioso. *Revista Plurais Virtual*, Anápolis, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2016. p. 218-230.
- 358 – ONU-BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*, Rio de Janeiro: Unic Rio, 2009. p. 10.
- 359 – SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o ensino religioso nas escolas públicas de um Estado laico: perspectiva jusfundamental. *Revista de Informação Legislativa*, ano 52, n. 206, abr.-jun. 2015.
- 360 – BRASIL-MEC/CNE. *Atos Normativos: Parecer CNE/CP n. 8, de 6/3/2012b*.
- 361 – BRASIL-SDH/PR. *Educação em Direitos Humanos*, p. 11-45.
- 362 – BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? 18 fev. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- 363 – COSTA, Fabrício Veiga et al. *Conjecturas e proposições críticas sobre a educação e o ensino jurídico no Brasil*. Maringá: IDDM, 2018.
- 364 – NETO, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Publicado em 18 maio 2018.
- 365 – OLIVEIRA, Elida. Quase 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, aponta levantamento. Publicado em 18 dez. 2018.
- 366 – SADA, Juliana. Direitos humanos e educação: uma relação indissociável. *Centro de Referências em Educação Integral*. Publicado em 10 dez. 2014.
- 367 – INPE. *INPE consolida 7.536 km² de desmatamento na Amazônia em 2018*. São José dos Campos. Publicado em 25 jun. 2019.
- 368 – SILVÉRIO, Divino et al. Amazônia em chamas: nota técnica do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia. *IPAM*, Brasília, 20 ago. 2019.
- 369 – MAROCCO, A.; RODRIGUES, H. Conhecer Direito IV. In: *Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica*. 2. ed. Chapeco: Unochapecó, 2017.
- 370 – JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003, p. 190.
- 371 – Aluna do Curso de Direito do Unisal; bolsista de Iniciação Científica – BIC-Sal, Unisal.
- 372 – Aluno do Curso de Administração do Unisal; bolsista de Iniciação Científica – BIC-Sal, Unisal.
- 373 – Aluna do Curso de Direito do Unisal; bolsista de Iniciação Científica – BIC-Sal, Unisal.
- 374 – Mestre em Administração pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul; professor e coordenador dos cursos de Administração e Pós-Graduação em Gestão e Negócios do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).
- 375 – BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. 34. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2011.
- 376 – OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos na penitenciária de Uberlândia (MG). *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out.-dez. 2013.
- 377 – RAI0 X do sistema prisional em 2017. *G1*, 6 jan. 2017. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2017/raio-x-do-sistema-prisional/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- 378 – UNESCO. *RedLECE – Rede Latino Americana de Educação em Prisões*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/networks/specialized-communities/specialized-communities-ed/redlece/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- 379 – UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- 380 – UNITED NATIONS. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- 381 – CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecUniDirHum.html>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- 382 – TAKADA, Mário Yudi. Evolução histórica da pena no Brasil. *Etic – Encontro de Iniciação Científica*, v. 6, n. 6, 2010.
- 383 – BARBOSA, Rejane Silva. *Sistema carcerário brasileiro e o problema da ressocialização do indivíduo*. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2012.
- 384 – COSTA, Tailson Pires. *A dignidade da pessoa humana diante da sanção penal*. São Paulo: Fíuzza Editores, 2013.
- 385 – CORREIA, Lílían Rocha. *Sistema penitenciário brasileiro: falência nas prisões*. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010.
- 386 – PARCERIA público privada no sistema prisional brasileiro: causas, consequências e possibilidades. *Jus*, out. 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/61192/parceria-publico-privada-no-sistema-prisional-brasileiro>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- 387 – A PRIVATIZAÇÃO dos presídios. *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/a-privatizacao-dos-presidios/>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- 388 – ASSIS, Rafael Damasceno de. Privatização de prisões e adoção de um modelo de gestão privatizada. *DireitoNet*, 23 maio 2007. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3483/Privatizacao-de-prisoas-e-adoacao-de-um-modelo-de-gestao-privatizada>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- 389 – OSTERMANN, Fábio Maia. A privatização de presídios como alternativa ao caos prisional. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/resservera/wp-content/uploads/2010/08/v02-n01-artigo02-privatizacao.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- 390 – INSTITUTO ADAM SMITH. *Relatório Ômega – Justiça*. Disponível em: <<https://www.adamsmith.org/research/omega-report-justice>>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- 391 – Ibid.
- 392 – LOPES, Raphael Ribeiro. Terceirização e sistema de cogeção: uma forma de ressocialização nos presídios. *JurisWay*, 5 jan. 2011. Disponível em: <https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5303>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- 393 – STF. *Coletânea Temática de Jurisprudência – Direito Penal e Processual Penal*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacao/legislacaoAnotada/anexo/DirPenal_ProcPenal.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- 394 – BRASIL. *Lei de Execução Penal*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- 395 – BRASIL. *Lei n. 11.079, de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/l/lei/11079.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- 396 – BRASIL. Império do Brasil. *Lei de 1º de outubro de 1828*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/1-10-1828.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- 397 – SENADO FEDERAL. Desconfiança e preconceito da sociedade dificultam ressocialização de presos. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/desconfianca-e-preconceito-da-sociedade-dificultam-ressocializacao-de-presos>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- 398 – BNMP. Banco Nacional de Monitoramento de Prisões. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/01/57412abdb54eba909b3e1819fc4c3ef4.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- 399 – Ibid.
- 400 – RAI0 X do sistema prisional em 2017. *G1*, 6 jan. 2017. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2017/raio-x-do-sistema-prisional/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- 401 – SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA. Unidades Prisionais. Disponível em: <<http://www.sap.sp.gov.br/>>. Acesso em: 21 out. 2019.
- 402 – BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- 403 – QUIRINO, Gabriel Manganaro Ramos. Andragogia: a arte e a ciência de fazer o adulto aprender. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ed. 2, ano 2, v. 1, maio 2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/andragogia-arte-e-ciencia-de-fazer-o-adulto-aprender>>. Acesso em: 12 set. 2019.
- 404 – SIGNIFICADOS. *O que é andragogia*. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/andragogia/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- 405 – COSTA, Tailson Pires. *A dignidade da pessoa humana diante da sanção penal*. São Paulo: Fíuzza Editores, 2013.