



**EDUCAÇÃO EM
DIREITOS
HUMANOS**

DADOS INSTITUCIONAIS

CNPJ:	17.145.404/0001-76
Razão Social:	CENTRO EDUCACIONAL MALTA LTDA
Nome de Fantasia:	FACULDADE MALTA
Esfera Administrativa:	PRIVADA
Endereço:	Av. Barão de Gurguéia, nº 3333b, Bairro Vermelha
Cidade/UF/CEP:	TERESINA-PI. CEP: 64018-500
Telefone:	(86) 3303-5002
E-mail de contato:	maltafaculdade@gmail.com
Site da unidade:	http://www.faculademaalta.edu.br/

Sobre a Autor(a)

FORMAÇÃO ACADÊMICA



Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPI. Graduado em Bacharelado em Ciências Jurídicas (Direito) – FAPI. Pós Graduado em Docência no Ensino Superior - UNINASSAU Coordenador Pedagógico - Escolas Educompany Supervisor de Atendimento Acadêmico - UNINASSAU (FAP Teresina). Supervisor Acadêmico e Professor universitário do curso de Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP. Atua na FGV como coordenador pedagógico.

Sumário

UNIDADE I - DIREITOS HUMANOS: O QUE SÃO E PORQUE PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO?	6
1. INTRODUÇÃO	6
1.1 Disposições Gerais	6
1.2 História dos Direitos Humanos	6
1.3 Definições dos Direitos Humanos.....	7
o Universalidade e inalienabilidade	7
o Indivisibilidade	7
o Interdependência e inter-relação	7
o Igualdade e não discriminação.....	7
o Participação e inclusão.....	7
o Responsabilização e Estado de Direito	8
1.4 Direitos Humanos no Brasil.....	8
1.5 Violações de Direitos Humanos no Brasil	9
Em 2020, o Brasil registrou cerca de 1 mil denúncias de violação de direitos humanos por dia, por meio do “Disque 100” e “Ligue 180”. As informações foram divulgadas pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH).....	9
UNIDADE II – Teoria do Conhecimento e Epistemologia em Educação.....	22
UNIDADE III – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	33
1. Aspectos gerais do ECA	34
1.1 O direito à educação no ECA	34
1.2 Medidas protetivas.....	36
1.3 Os 30 anos do ECA e os tempos de pandemia.....	38
1.4 CONVERGÊNCIA ECA E EDUCAÇÃO	39
1. 5 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: fenômeno social em debate	42
1.6 Ações coletivas para a superação da violência nas escolas.....	44
1.7 O caminho da garantia dos direitos	44
1.8 O ECA vai a escola.....	45

APRESENTAÇÃO

Caro/a estudante,

Este material didático se destina aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Malta-FACMA. Torna-se de fundamental importância para o profissional da Pedagogia conhecer os conceitos e conhecimentos que irão adquirir nesse componente curricular, principalmente por se referir a **DIREITOS HUMANOS**. A epistemologia construtivista e suas relações com a educação e a ciência. Educação e Direitos humanos: articulações para a construção de um currículo escolar interdisciplinar e transversal; A construção de práticas educativas que considerem a ciência e a cultura como elementos para a construção da justiça, da solidariedade e da democracia. Estatuto da Criança e do Adolescente e os direitos humanos; preconceito, discriminação e prática educativa em situação de cumprimento de medidas socioeducativas.

Na Unidade 1 “DIREITOS HUMANOS: O QUE SÃO E PORQUE PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO?”, você conhecerá os direitos humanos de modo geral e a importância deles na educação;

Na Unidade 2 “TEORIA DO CONHECIMENTO E EPISTEMOLOGIA EM EDUCAÇÃO”, você aprenderá como se dá a teoria do conhecimento e a aplicação dela em nossa vida;

Na Unidade 3 “O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE”, será explanado os direitos à educação que regem as crianças e adolescentes.

Elencamos como necessário nesse processo, a importância à leitura deste material, bem como as leituras de apoio, além do aproveitamento das oportunidades de discussão com os colegas e o tutor/professor(a). Não pretendemos esgotar a discussão sobre tal temática com esta apostila, mas, buscamos incentivar à reflexão e à pesquisa para a construção de novos saberes sobre a temática. Boa aprendizagem!

Daniel Barros.

UNIDADE I - DIREITOS HUMANOS: O QUE SÃO E PORQUE PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO?

1. INTRODUÇÃO

1.1 Disposições Gerais

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos** em breve completará 75 anos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas – ONU, possui uma história rica em conquistas, entretanto de violações também. Desta forma, ainda há muito o que se discutir e abordar sobre os Direitos Humanos.

No Brasil, essa temática é constantemente atrelada e confundida com o jargão de “defesa de bandidos”. O que não se pode assumir como verdade. Na Declaração Universal de Direitos Humanos, em seus 30 artigos, focaliza-se nos princípios de garantias e proteção de/para qualquer pessoa. Considera, ainda, distintas questões e complexidades humanas com impactos na formação individual, social, mental e espiritual das pessoas como: religiosidade, educação, direito à propriedade, deveres com a comunidade e, o mais importante de tudo, a dignidade em si.

1.2 História dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi originada, principalmente, pela barbárie humanitária sucedida no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Essa cicatriz na história da humanidade, apresentou ao mundo situações deprimentes de genocídio que transcenderam os campos de batalha. Ocorreu uma verdadeira aniquilação de pessoas, bilhões delas. Simplesmente pelo fato de existirem e serem quem são, judeus, crianças, mulheres, negros, homossexuais, idosos e camponeses tiveram suas vidas exterminadas.

A exposição sobre tal catástrofe ao mundo, provocou sentimento de revolta e medo que fizeram com que as pessoas buscassem o resgate da racionalidade humana. A intenção era instituir um consenso universal de que todos os seres humanos possuem o direito de viver. Sem exceções, independentemente de onde morem, que línguas falem, qual condição social possuam ou quaisquer outras características.

Desta forma, em 1948, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** foi criada e organizada em 30 artigos propostos à preservação da vida humana para todas e todos.

1.3 Definições dos Direitos Humanos

Em uma visão geral, a Declaração dos Direitos Humanos é fracionada em 6 principais fatores, segundo a ONU:

o Universalidade e inalienabilidade

Os direitos humanos são universais e inalienáveis. Todas as pessoas em todo o mundo têm direito a eles. Ninguém pode voluntariamente desistir deles. Nem outros podem tirá-los dele ou dela.

o Indivisibilidade

Direitos humanos são indivisíveis. Sejam de natureza civil, política, econômica, social ou cultural, eles são todos inerentes à dignidade de toda pessoa humana. Consequentemente, todos eles têm o mesmo valor como direitos. Não existe um direito “menor”. Não há hierarquia de direitos humanos.

o Interdependência e inter-relação

A realização de um direito muitas vezes depende, no todo ou em parte, da realização de outros. Por exemplo, a realização do direito à saúde pode depender da realização do direito à educação ou do direito à informação.

o Igualdade e não discriminação

Todos os indivíduos são iguais como seres humanos e em virtude da inerente dignidade de cada pessoa humana. Todos os seres humanos têm direito a seus direitos humanos sem discriminação de qualquer tipo, como raça, cor, sexo, etnia, idade, idioma, religião, opinião política, origem nacional ou social, deficiência, propriedade, nascimento ou outro status como explicado pelos órgãos dos tratados de direitos humanos.

o Participação e inclusão

Cada pessoa e todos os povos têm direito à participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento civil, político, econômico, social e cultural, por meio do qual os direitos humanos e as liberdades fundamentais podem ser realizados. Têm também direito a contribuir para esse desenvolvimento e a desfrutar do mesmo.

o **Responsabilização e Estado de Direito**

Os Estados e outros detentores de deveres têm de cumprir as normas e padrões legais consagrados nos instrumentos de direitos humanos. Quando não o fizerem, os titulares de direitos lesados têm o direito de instaurar procedimentos para uma reparação adequada perante um tribunal competente ou outro adjudicador, de acordo com as regras e procedimentos previstos na lei.

1.4 Direitos Humanos no Brasil

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil possui outra garantia à vida estabelecida. É o Artigo 5º da Constituição Federal:

“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 [...]”

De fato, na história do Brasil, houve avanços na garantia dos direitos ao longo dos anos. No entanto, o nosso país ainda é uma terra de desigualdades e violações à vida humana. Desde o acesso limitado à educação, ineficiência da saúde pública, exploração irracional e irresponsável dos recursos naturais, até a corrupção, negligência por parte do governo e abuso de poder, que tornam vulnerável grande parte da população.

Especialmente grupos como povos indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e pessoas negras. Estes, constituem estatísticas alarmantes, que podem ser reduzidas com a prática dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição. Portanto, há sim o que discutir e falar sobre esses direitos fundamentais.

1.5 Violações de Direitos Humanos no Brasil

Em 2020, o Brasil registrou cerca de 1 mil denúncias de violação de direitos humanos por dia, por meio do “Disque 100” e “Ligue 180”. As informações foram divulgadas pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH).

No total, foram mais de 350 denúncias relacionadas aos direitos humanos. Ainda é importante destacar que apenas uma ligação aos canais pode conter diversas violações, como maus tratos, tráfico de pessoas ou exploração sexual.

No topo da lista de casos, estão aqueles envolvendo mulheres. Foram mais de 105 mil denúncias em 2020. Em seguida, estão as violações contra crianças e adolescentes (95 mil registros).

Outros grupos vulneráveis também sofreram com violência em 2020. Entre os povos indígenas os casos de violência aumentaram 150%. 113 indígenas foram assassinados, de acordo com dados oficiais da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI).

Entre as principais violações, estão: ameaças de morte, ameaças de violência física, tentativas de assassinato, violência sexual, lesão corporal, racismo e discriminação étnico cultural, além de mortes por omissão, como suicídio (133 casos) e mortalidade infantil (825 casos).

Já o grupo de pessoas LGBTQIA+ sofreu com 237 mortes violentas, vítimas de homo transfobia e 13 suicídios, segundo o Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil.

Quanto às pessoas negras, 2020 atingiu um recorde nos casos de violência e violações de direitos para esse grupo. Foi mapeado, pelo Atlas da Violência, um crescimento de 11,5% de assassinatos destas pessoas, apenas por serem negras, em 10 anos.

O Brasil precisa, urgentemente, de ações que amenizem o sofrimento vivido por esses e outros grupos. É preciso praticar, além dos diálogos, atitudes reais em favor do respeito e garantia à vida e aos Direitos Humanos.

1.6 Fundamentação teórica

Qual a relevância dos direitos humanos na sociedade brasileira nesse início

do século XXI? O que mudou no modo como entendemos e lidamos com os direitos humanos, decorridos mais de vinte anos do início do processo de redemocratização do país? O Brasil certamente não é o mesmo. Observam-se avanços consideráveis em direção ao fortalecimento do Estado Democrático de direito, especialmente no campo normativo, onde está disponibilizado hoje um conjunto de instrumentos legais que possibilita a mobilização em torno da defesa e da promoção dos direitos humanos.

Contudo, esse ainda é um processo lento e conflituoso. Permanece em nossa sociedade uma distância entre os direitos proclamados e sua real efetivação, ou seja, entre a teoria dos direitos humanos e sua prática cotidiana. Diante de uma sociedade ainda marcada pela desigualdade, violência e práticas autoritárias, como é possível pensar e atuar no sentido da construção de uma cultura de direitos humanos e de que modo isso afeta a qualidade de vida dos brasileiros?

1.7 O contexto histórico dos direitos humanos

Primeiramente, ao se iniciar uma reflexão sobre o papel dos direitos humanos em nossa sociedade, é importante considerar sua dimensão histórica e social, ou seja, o modo como tais direitos evoluíram ao longo do tempo e os contextos onde se inseriam. De acordo com Norberto Bobbio (1992), declarar que os homens nascem livres e iguais em direitos, como fizeram as primeiras declarações de direitos humanos modernas, é uma exigência da razão, mas não um dado histórico ou uma constatação da realidade. De fato, os homens não são livres nem iguais. A efetiva garantia de direitos implica um processo muito mais lento e incerto, permeado por disputas de poder e projetos de sociedade. Um exemplo disso é a própria evolução do que se entende por direitos humanos, ao longo dos séculos, até a formulação da noção contemporânea de direitos humanos que hoje nos serve de referência.

As declarações de direitos humanos do mundo moderno surgiram a partir de correntes filosóficas influenciadas pelo racionalismo e jusnaturalismo, nas quais os intelectuais europeus do século XVIII estiveram imersos. Esse período foi caracterizado como o do apogeu do Iluminismo ou Ilustração. Sustentava-se,

basicamente, que o homem, enquanto tal, teria direitos naturais. Contudo, historicamente, a idéia de direito natural não surge com o jusnaturalismo moderno; remonta, antes, ao pensamento cristão e clássico, aos grandes moralistas, poetas e escritores da Antigüidade, especialmente a Sófocles. Antígona, uma de suas melhores tragédias, trouxe como questão central o confronto entre o direito natural e o direito positivo do Estado e serviu de inspiração e reflexão para pensadores como Hegel, Kant, Rousseau. Nesse sentido, a novidade trazida pelo Iluminismo foi a tradução do direito natural em lei escrita e positiva, por meio das declarações de direito, como a Declaração Americana de Direitos, de 1776, e a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

De acordo com Marilena Chauí,

“A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político” (1989, p. 20).

Nesse momento, predominava, enquanto noção de direitos humanos, uma concepção individualista e liberal de sociedade, em que o indivíduo, dotado de um valor em si, era o seu fundamento, consagrando-se o direito de liberdade como forma de limitar o poder de atuação do Estado em relação à ação do indivíduo. Contudo, no século XIX, definido por Eric Hobsbawm como a “era das revoluções”, a luta por direitos buscou incorporar aos direitos civis e políticos também os direitos sociais. O movimento operário, principal protagonista das transformações ocorridas no período, exigia mais do que a igualdade civil reconhecida pelas declarações de direito até então. Na Declaração Russa dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, de 1918, por exemplo, garantia-se o direito ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia. Altera-se, desse modo, a relação estabelecida entre indivíduo e Estado. De uma idéia de não interferência nos direitos individuais, ou seja, de uma postura negativa do Estado, passa-se a exigir deste uma ação positiva e ativa na garantia dos direitos sociais.

A questão dos direitos humanos assumiu novas dimensões diante dos horrores decorrentes da II Guerra Mundial em meados do século XX, com a emergência do fenômeno do totalitarismo nazista e fascista. Ao final do conflito, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, assume nesse momento pretensões globais e procura articular os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais, estabelecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. Ou seja, incorporou-se na DUDH não apenas aquilo que se convencionou chamar de primeira geração de direitos humanos, que consiste no direito às liberdades fundamentais – de locomoção, religião, pensamento, opinião, aprendizado, voto –, mas também os direitos de segunda geração, que abrangem os direitos econômicos, sociais e culturais como educação, saúde, oportunidades de trabalho, moradia, transporte, previdência social, participação na vida cultural da comunidade, das artes, manifestações artísticas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz ainda, como objetivo comum a ser atingido por todos os povos e nações, que o Estado, cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, por meio do ensino e da educação em geral, por promover o respeito aos direitos humanos proclamados e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A educação, na DUDH, assume papel especial na promoção dos direitos humanos; ela é, ao mesmo tempo, um direito humano em si e condição para a garantia dos demais direitos. Em seu artigo 26, a Declaração especifica algumas características do direito à educação:

“Artigo 26

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico- profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção dapaz.”

Nos anos seguintes, a DUDH e também vários pactos, acordos e convenções foram ampliandoa abrangência de tais direitos e fortalecendo sua apropriação por meio dos Estados signatários, valendo ressaltar, dentre eles:

- Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial(1966);
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher(1979);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (2005).

Recentemente, foi acrescida à noção de direitos humanos também uma terceira geração de direitos, que abrange o direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído, uma qualidade de vida saudável, o direito à autodeterminação dos povos, direito ao progresso, direito à paz, bem como a outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas a toda a coletividade.

No início do século XXI, a noção contemporânea de direitos humanos com a qual se trabalha vem abarcar todas as gerações de direitos, consideradas igualmente fundamentais, sem hierarquizações, prevalecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, a partirde uma postura ativa do Estado como garantidor desses direitos.

1.8 A sociedade brasileira e os direitos humanos

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico do processo de transição democrática e de institucionalização dos direitos humanos. Ao instituir o Estado Democrático de Direito, define como seus fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Vale ainda ressaltar que a República Federativa no Brasil, regendo-se em suas relações nacionais e internacionais pelo respeito aos direitos humanos, traz como seus objetivos fundamentais, dentre outros, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. Indica, desse modo, sua consonância com a concepção contemporânea de direitos humanos, que abrange a garantia não apenas de direitos políticos e civis, mas também de direitos econômicos, sociais e culturais.

Associados no regime militar à defesa dos direitos de presos políticos, diante da violência institucional praticada pelo Estado, os direitos humanos no Brasil se estenderam aos presos comuns e acabaram por ser identificados na sociedade como “direitos de bandidos”. Apesar de essa visão ainda predominar em alguns setores, inclusive como um legado histórico do autoritarismo que marca nossa sociedade, os trabalhos atuais de direitos humanos vêm enfatizando quão reduzida é esta perspectiva diante do que se entende hoje por direitos humanos. Essa é a concepção de direitos humanos presente, por exemplo, no Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) aprovado pelo Governo Federal em 1996 e, especialmente, no Plano revisado em 2002.

No entanto, apesar dos avanços nas declarações de direitos, na elaboração do PNDH e na ampliação do conceito de direitos humanos, ainda são necessários esforços no sentido de sua materialização na sociedade brasileira, promovendo o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país nas várias esferas sociais. Um aspecto a ser enfrentado para que se alcance esse objetivo relaciona-se com o reconhecimento de todo cidadão brasileiro enquanto sujeito de direitos, capaz de participar das decisões do país. Para tanto, é fundamental que se passe de uma cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor – para uma cidadania ativa – aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaços de participação e possibilitar a emergência de novos sujeitos políticos (cf.

Benevides, 1998, p.150).

Há que se atentar também em nosso país para a hierarquização entre tipos diferentes de cidadãos de acordo com a classe social à qual pertencem, sendo ainda comum a criminalização da pobreza e a associação generalizada das classes populares ao banditismo e à violência:

“As classes populares são geralmente vistas como ‘classes perigosas’, ameaçadoras pela feiúra da miséria, ameaçadoras pelo grande número, ameaçadoras pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o ‘medo atávico das massas famintas’. (...) Esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos ‘desclassificados’, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios” (Benevides, 2004, p. 50).

A construção e a consolidação de uma cultura em direitos humanos no Brasil implicam, desse modo, enfrentar essa série de desafios e contradições, ainda presente em nossa sociedade, que afeta todos os brasileiros em termos da sua qualidade de vida e das possibilidades de seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa humana. A educação, nesse contexto, aparece como um espaço privilegiado para a promoção dessa cultura de direitos humanos, contribuindo para a difusão de atitudes, valores e práticas coerentes com esses princípios, seja por meio da educação escolar, no nível básico ou superior, seja pela educação não-formal, por meio da atuação de organizações da sociedade civil, pela mídia e os sistemas de justiça e segurança.

1.9 Aspectos teórico-históricos da noção de Direitos Humanos vinculados à educação escolar

A noção de Direitos Humanos traz consigo a expressão de aprimoramentos produzidos nas relações sociais, políticas e humanas entre pessoas e em sociedade. O Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2007) afirma que:

A consciência de que os “direitos humanos” precisam ser respeitados cresce em todos os continentes e constitui um dos pilares da construção de um “outro mundo possível”. Para que essa construção chegue a termo, é indispensável definir “direito humano” como aquele direito inerente à pessoa em si, independentemente da sua nacionalidade, da sua classe social, da sua religião, da sua condição pessoal. Até um criminoso é sujeito de direitos humanos, sem prejuízo da punição que deva receber pelo delito praticado.

Portanto, a noção de Direitos Humanos é ampla e complexa e a sua história e o seu conceito não estão isentos de polêmicas, dificuldades de delimitação e de contradições. Trata-se de uma noção relativamente recente na história dos tratados produzidos pela comunidade internacional, à qual remete as próprias contradições que a vida social proporciona. Três grandes tratados dão base para a formação da noção de Direitos Humanos.

O primeiro é datado do período histórico da Revolução Francesa (1789), com o título Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O segundo tratado se localiza na constituição da Independência NorteAmericana (1787). O mais recente acordo internacional é o documento intitulado Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborado no período posterior à Segunda Guerra (1948).

A expressão Direitos Humanos remete, muitas vezes, a posições de cunho apaixonado, seja em sentido favorável, seja em sentido crítico a esses direitos. Entre aqueles que se dizem seus críticos, é corriqueiro ouvir-se argumentos de que tais direitos defendem apenas os que cometem delitos. Essa visão adota o pressuposto de que certos indivíduos não merecem defesa e, quem sabe, nem merecem atenção por parte dos outros e da sociedade.

Nesse caso, falar em direitos humanos de pessoas que transgrediram a lei ou a norma social significa desrespeitar essas regras e leis. A partir dessa visão, seria preciso punir severamente, até mesmo sem acatar direitos básicos da pessoa que desrespeitou a lei ou regra.

A visão exposta acima é preconceituosa e isso pode ser constatado a partir da ideia de que todas as pessoas têm direito à dignidade humana independente de quem seja, de que característica possua ou de que delitos ela possa ter cometido. Dignidade é algo difícil de definir em poucas palavras, mas pode ser compreendido por aqueles que compartilham de valores de sensibilidade humana ou de identificação subjetiva com o outro, simplesmente por ser humano. Esse fato permite que sejam respeitadas condições básicas como não oprimir, não causar medo, não

expor a outra pessoa a situações que a desqualifiquem ou que sejam humilhantes.

Os seres humanos, embora sejam bastante diferentes entre si, nos seus modos de viver e de ser, bem como quanto às condições materiais e de sobrevivência que possuem, estão em condição de igualdade em relação ao fato de que partilham a fragilidade humana. Somos todos sujeitos a limites físicos, psíquicos e de outras naturezas, limites esses que, quando ultrapassados, causam algum tipo de dor e/ou sofrimento. Portanto, ter dignidade ou exercer a dignidade está diretamente ligado a ter e exercer direitos que são humanos e que se vinculam à tolerância e ao respeito humano.

Maria Vitoria Benevides define dignidade como sendo:

[...] aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo o ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.

Benevides, além de ser pesquisadora, é educadora em e para os Direitos Humanos e está preocupada e comprometida com os processos democráticos que fortaleçam o exercício da cidadania, que para ela, ocorre por meio de práticas sociais na vida política e cultural. Essas práticas precisam enfrentar as desigualdades sociais, os preconceitos, as discriminações e, ao mesmo tempo, afirmar a ética da participação política e da dignidade humana.

Assim, a ideia de dignidade humana tem origem em um posicionamento ético e vemos que:

[...] a ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento humano.

Esse valor ético é universal, ou seja, independe de nações ou comunidades que estabeleçam regras próprias, muitas vezes capazes de conviver ou até promover condições de sofrimento humano. Assim é que se entende que os Direitos Humanos são universais e não nacionais ou locais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, deu início à compreensão contemporânea de Direitos Humanos. Podem-se distinguir os direitos em Direitos

Humanos, mas também em Direitos Fundamentais e em Direitos Sociais. Como entender e diferenciar essas formas de adjetivar o direito a ter direitos? Como garantir e lidar com direitos que são universais, individuais ou, ainda, coletivos no contexto de sociedades culturalmente diversificadas?

Os Direitos Fundamentais que foram instituídos pelas revoluções burguesas, quase dois séculos antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), embora sejam direitos conceitualmente distintos, possuem relações entre si. Aqueles foram fruto da modernidade iluminista, como ficou expresso por meio da Revolução Francesa, e puderam afirmar liberdades e direitos registrados nos textos constitucionais, ou seja, são direitos positivados, transformados em leis.

[...] o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos do ser humanos reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos' guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional).

A relação entre os dois tipos de direitos está basicamente na compreensão de que ambos supõem a existência de bens que são universais para a humanidade: o direito de expressão, pensamento, credo, desde a Revolução Francesa de 1789; e o direito à dignidade humana, independentemente de que pessoa se trate ou que possível delito tenha cometido, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

O processo histórico das sociedades ocidentais criou também a noção de direitos sociais, para além dos direitos civis e políticos e mesmo dos direitos humanos. Os chamados Direitos Sociais são eminentemente coletivos e respondem a necessidades materiais dos indivíduos em sociedade, como é o caso do acesso à saúde, moradia, educação, entre outros.

A ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento humano.

[...] o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos do ser humanos reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional

positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos' guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional). (SARLET, 2006, p. 35 e 36).

Se os direitos fundamentais são direitos positivos, que garantem segurança jurídica por meio de pactos legais, constitucionais existentes nos contextos de estados democráticos, por sua vez, os direitos humanos são conquistados para além do ordenamento jurídico existente. Os Direitos Humanos possuem uma dinâmica intensa, ou seja, são reconhecidos como tais à medida que a sociedade e os segmentos sociais transformam um conflito, em regra de respeito à dignidade humana.

Além do caráter universal, os Direitos Humanos, constituem-se como unidade indivisível, porque não dispensam os direitos de outra natureza que o precederam historicamente, como por exemplo, os direitos civis, políticos e sociais. Recentemente passamos a valorizar a diversidade cultural, constituindo novos direitos.

2. A educação em direitos humanos

A preocupação e o interesse com a promoção de uma educação orientada para os direitos humanos ganham maior projeção em meados dos anos 90 com a definição, em 1995, da década da educação em direitos humanos, encerrada, em 2004, com a aprovação, no ano seguinte, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. Esse debate repercute no Brasil no mesmo período, especialmente no âmbito das organizações da sociedade civil e, em 2003, ganha maior institucionalidade, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o início da elaboração de uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no país, finalmente aprovado em sua forma final em 2006.

Considera-se o PNEDH um instrumento orientador e fomentador das ações de educação em direitos humanos, especialmente por parte das políticas públicas nas áreas da educação básica, superior, educação não-formal, dos sistemas de justiça e segurança e da mídia. O Plano visa, sobretudo, promover e difundir uma cultura de direitos humanos no país. A educação, por sua vez, é entendida como um meio

privilegiado para atuar nessa direção (cf. PNEDH, 2006).

No entanto, o que significa educar em direitos humanos? É possível ensinar direitos humanos? De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

- a) conhecimentos e habilidade: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos” (2006, p. 23).

Considera-se, segundo essa definição, a educação em direitos humanos como uma educação permanente e global, que não trabalha apenas com a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva, mas envolve também aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos, vivenciados. É preciso experimentar os direitos à liberdade, à igualdade, à justiça e à dignidade para entender o que significam e, principalmente, para que se consiga difundi-los (cf. Benevides, 2001). Desse modo, “de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca” (Benevides, 2001, p. 40). Por outro lado, a introdução dessa discussão na escola pode servir para questionar suas próprias contradições e conflitos cotidianos, propiciando a busca de formas para enfrentá-los.

A proposta é que a educação em direitos humanos seja um eixo central do trabalho desenvolvido nas escolas e permeie o currículo como um todo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da instituição, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e de avaliação e as metodologias e práticas desenvolvidas no conjunto do espaço escolar. Como observa Vera Candau (2003), é essencial enfatizar processos que utilizem metodologias participativas e de construção coletiva, superando estratégias pedagógicas meramente expositivas, e que empreguem uma pluralidade de linguagens e materiais de apoio, orientados para mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas.

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de

conteúdos; inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino- aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em direitos humanos, em que os direitos humanos são praticados e vividos na comunidade escolar e demais instituições públicas, em interação com a comunidade local. Para tanto, é essencial garantir que o ensino ea aprendizagem da educação em direitos humanos ocorram em um ambiente direcionado para os direitos humanos. É fundamental assegurar que os objetivos, práticas e organização das instituições sejam consistentes com os seus valores e princípios. Uma escola assim orientada caracteriza-se pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade; almeja a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a auto- estima de todos os membros da comunidade escolar (cf. PMEDH, 2005).

Considera-se, por fim, que a defesa, a proteção e a promoção da educação em direitos humanos, como práticas a serem difundidas pelas várias esferas da sociedade, exigem que as escolas e demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país, consolidando o Estado Democrático de direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

UNIDADE II – Teoria do Conhecimento e Epistemologia em Educação

*Texto de Alexsandro M. Medeiros / Adaptado
CNPQ, 2018.*

A educação, informal ou formal, tem como matéria prima o conhecimento. Em outras palavras, aprender ou ensinar é lidar, necessariamente, com o conhecimento. Dentro desta perspectiva, promover um espaço de reflexão sobre a relação entre a teoria do conhecimento, a *epistemologia* (sobre a epistemologia, veja mais em: Pesquisa Social e Epistemologia) e processos de ensino e aprendizagem torna-se relevante para qualquer projeto que vise à transformação do processo educativo. A epistemologia, por tratar da origem do conhecimento, é um campo vasto de estudo das várias áreas, inclusive na área pedagógica, na medida em que lança luzes para evidenciar o entendimento da prática docente e das intervenções a serem realizadas frente à complexidade do ensino/aprendizagem.

Todo educador tem uma interpretação, nem sempre consciente e reflexiva, sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele. Fala-se aqui de uma teoria do conhecimento ou gnosiologia (de gnosis=conhecimento), depois filosofia da ciência e mais recentemente, epistemologia (episteme=ciência). Toda prática pedagógica tem subjacente uma concepção de conhecimento e supõe uma teoria de aprendizagem.

O problema do conhecimento é a pedra angular da epistemologia. Ainda que não seja recente refletir epistemologicamente sobre a Educação, só nos últimos tempos é mais comum na pesquisa educacional usar o termo epistemologia para fazer referência às reflexões filosóficas sobre o conhecimento, à relação sujeito-objeto, às

estratégias de pesquisa, à interface teoria-prática, à cientificidade dos conhecimentos educacionais etc.

A questão do conhecimento tem um papel central em qualquer teoria da aprendizagem ou educacional. A questão fundamental é: como o ser humano constrói seu conhecimento? Ou ainda: o que é aprender? O que é conhecer? Como se relacionam aprender e conhecer? O que é necessário para aprender um assunto completamente novo? Como se passa de um conhecimento mais simples para um mais complexo?

Filósofos, psicólogos e pedagogos tentam entender estas questões, para que possam entender o próprio processo de ensino-aprendizagem. Desde a mais alta antiguidade os filósofos estiveram, de alguma forma, envolvidos com a questão do conhecimento. Na modernidade, pensadores como René Descarte, John Locke, se ocuparam de algumas destas questões. Contemporaneamente a psicologia também procura responder tais questionamentos, como na Epistemologia Genética de Jean Piaget ou o Interacionismo Sócio-Histórico de Vygotski.

Filósofos empiristas (a palavra *empirismo* tem sua origem no grego, *empeiria*, e significa *experiência*) como John Locke enfatizavam todas as nossas ideias (e, por consequência, todo nosso conhecimento) são provenientes de nossas percepções sensoriais. Já os filósofos racionalistas como Descartes atribuíam maior confiança ao poder da razão como fonte de conhecimento, uma vez que o conhecimento que recebemos através dos sentidos não são confiáveis e podem nos induzir ao erro. Procurando conciliar as ideias empiristas com as ideias racionalistas, o filósofo alemão Immanuel Kant afirmava que todo conhecimento começa com a experiência e que a razão é uma espécie de ordenadora dos dados sensoriais, ou seja, sem a razão, não há conhecimento, assim como não há conhecimento sem a experiência. Kant considerava que o conhecimento não podia fundamentar-se unicamente na razão, como pretendiam os racionalistas, mas também não podia reduzir-se unicamente aos dados da experiência.

Na visão de Kant (Crítica da razão pura. São Paulo, Nova Cultural: 1999, p. 32),

O nosso conhecimento procede de duas fontes fundamentais do espírito: a primeira é o poder de receber as representações (a receptividade das impressões), a segunda, o de conhecer o objeto por meio dessas representações (espontaneidade dos conceitos). Pelo primeiro, um objeto é-nos dado; pelo segundo, ele é pensado em relação com esta representação (como simples determinação do espírito). (...) Se chamamos sensibilidade à receptividade do nosso espírito, a capacidade que tem de receber representações na medida em que é afectado de alguma maneira, deveremos, em contrapartida, chamar entendimento à capacidade de

produzirmos nós mesmos representações ou à espontaneidade do conhecimento. (...) Nenhuma destas duas propriedades é preferível à outra.

O verdadeiro conhecimento pressupõe a experiência como modo do homem contatar com a realidade, e do fato de existirem conceitos e categorias que são *a priori* (anterior à experiência) e, como tal, possuem as características de universalidade e de necessidade.

1. As Bases Epistemológicas de Toda Teoria Educacional

No que diz respeito aos pressupostos epistemológicos de toda teoria educacional é possível constatar basicamente três diferentes formas de representar a relação ensino-aprendizagem: o empirismo, o inatismo e o construtivismo, que correspondem, respectivamente, a três modelos pedagógicos, a saber, a pedagogia diretiva, a não-diretiva e a relacional. Antes de nos determos em cada um destes modelos pedagógicos, vejamos os seus pressupostos epistemológicos.

A tradição empirista concebe o sujeito, ao nascer, como uma *tabula rasa* ou um *papel em branco*; o conhecimento (conteúdo e estrutura) é algo adquirido do meio físico e social, podendo ser transmitido. Dentro desta perspectiva o professor é visto como aquele que ensina e o aluno como aquele que aprende. O professor deverá depositar o conhecimento na mente do aluno que deixará, então, de ser um *papel em branco*. A crítica a esta visão se deve ao fato de que este modelo pedagógico acaba por reproduzir sujeitos passivos, em que o lugar para questionamentos e o próprio ato de pensar é relegado a um segundo plano, já que o conteúdo e sua transmissão são vistos como aspectos centrais do processo. Numa concepção exclusivamente empirista, o conhecimento é exterior ao sujeito e é apreendido por este através dos sentidos. Na relação professor-aluno esta concepção se reflete na forma de uma *educação bancária*, onde o professor detém o saber e o deposita na mente do aluno. O aluno é passivo, mero receptor de informações, próprio da pedagogia tradicional. O conhecimento aparece, aqui, como tributário de uma fonte externa ao sujeito. A teoria vem de fora trazida pelo professor; não se questiona sobre a sua origem; ela deve ser transformada em objeto sensível para ser aprendida. A prática é um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem; não se interroga a respeito de suas condições prévias. Os questionamentos, se

existem, terminam por aí. Trata-se de uma concepção estática, empirista do conhecimento.

Na concepção epistemológica inatista (oriunda do racionalismo), o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética (daí a palavra inatismo). A grande questão a ser posta em relação a este modelo epistemológico é sobre o papel da educação em relação as determinações inatas, desconsiderando e diminuindo o papel dos fatores e interações socioculturais.

Finalmente uma concepção epistemológica construtivista ou interacionista vê o professor, necessariamente, como um mediador na relação aluno-conhecimento. A respeito destas duas visões, faremos uma análise mais detalhada, pouco mais a diante.

A partir destes pressupostos epistemológicos podemos falar de modelos pedagógicos a partir da ênfase dada no papel do professor, do aluno ou da relação entre ambos.

A Pedagogia diretiva e o seu pressuposto epistemológico. Neste modelo, o conhecimento e a capacidade de conhecer dos estudantes viriam do meio físico e social, o que se enquadra epistemologicamente no empirismo e também está em conformidade as ideias comportamentalistas (behavioristas) do americano B. F. Skinner. O professor segue a crença do mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe pode ser transferido para o estudante, ficando este submetido à fala do professor. Podemos falar aqui de uma pedagogia centrada no professor.

A Pedagogia não-diretiva e o seu pressuposto epistemológico. A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é chamada de inatismo ou apriorismo. Está baseada na ideia de que o conhecimento ocorre através de estruturas prévias a qualquer experiência (como no caso da teoria do filósofo Kant). Um dos estudiosos mais conhecidos defensores do inatismo é Noam Chomsky. Ele evidencia que, no sujeito, a competência implica atividade criadora, de forma que, nenhuma teoria, empirista e comportamentalista, explica a *competência* linguística de uma criança, por exemplo. Podemos falar aqui de uma pedagogia centrada no aluno. Outro exemplo dessa visão podemos encontrar na psicologia de Carl Rogers.

A Pedagogia relacional e o seu pressuposto epistemológico. Parte da premissa de que não se transmite o conhecimento, este se constrói por força do sujeito sobre o objeto e pelo retorno desta ação sobre o sujeito. Uma pedagogia centrada na relação

professor-aluno tende a descentralizar os polos da relação pedagógica (razão e experiência, por exemplo), dialetizando-os. Nenhum dos polos dispõe de hegemonia prévia. O professor traz sua bagagem, o aluno também. São bagagens diferenciadas que entram em relação. Nada, a rigor, pode ser definido previamente devido à infinidade de níveis possíveis dessas diferentes bagagens. O processo pedagógico não está centrado nem no professor, nem no aluno, mas na relação entre ambos, e esta era a visão de Jean Piaget e Lev Vygotsky (sobre as ideias de Vygotsky, veja o texto: O sócio interacionismo de Lev Vygotsky).

O *Construtivismo* é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

Esta concepção do conhecimento e da aprendizagem que derivam, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Vygotsky parte da ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

Nesta concepção o conhecimento não se traduz em atingir a verdade absoluta, em representar o real tal como ele é, mas numa questão de adaptação (noção trazida da biologia) do organismo a seu meio ambiente. Assim, o sujeito do conhecimento está o tempo todo modelando suas ações e operações conceituais com base nas suas experiências. O próprio mundo sensorial com que se depara é um resultado das relações que se mantém com este meio, de atividade perceptiva para com ele, e não um meio que existe independentemente.

O ensino baseado em pressupostos construtivistas introduz um novo ambiente de ensino e de aprendizagem, que apresenta dificuldades novas e insuspeitadas ao professor, que precisa sentir e tomar consciência desse novo contexto e do novo papel que deverá exercer em classe, exigindo novas práticas docentes e discentes na nossa cultura escolar.

Epistemologia Genética Piagetiana

Jean Piaget foi um professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, tendo estudado inicialmente biologia, e, posteriormente, se dedicado, sobretudo, à área da Psicologia e Epistemologia.

Piaget revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo interessando-se fundamentalmente pelas relações que se estabelecem entre o sujeito que conhece e o mundo que tenta conhecer. Considerou-se um epistemólogo genético porque investigou a natureza e a gênese do conhecimento nos seus processos e estágios de desenvolvimento.

A Epistemologia Genética é a teoria desenvolvida por Jean Piaget, e consiste numa síntese das teorias então existentes: o apriorismo, o racionalismo e o empirismo. Piaget não acredita que o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, como postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca, como postula o empirismo.

Para Piaget, o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com os objetos. O método psicogenético de Piaget tem como objetivo compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos.

Na visão de Piaget, o homem é possuidor de uma estrutura biológica que o possibilita desenvolver o mental, no entanto, esse fato *per se* não assegura o desencadeamento de fatores que propiciarão o seu desenvolvimento, haja vista que este só acontecerá a partir da interação do sujeito com o objeto a conhecer. Por sua vez, a relação com o objeto, embora essencial, da mesma forma também não é uma condição suficiente ao desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que para tanto é preciso, ainda, o exercício do raciocínio. Por assim dizer, a elaboração do pensamento lógico demanda um processo interno de reflexão. Tais aspectos deixam à mostra que, ao tentar descrever a origem da constituição do pensamento lógico, Piaget focaliza o processo interno dessa construção.

Piaget afirma que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. Quer isto dizer que o processo evolutivo da filogenia humana tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social - que o rodeia. As formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela

psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer.

Na base desta epistemologia genética encontramos as seguintes questões: Como os homens constroem o conhecimento? Como é que a lógica passa do nível elementar para o nível superior? Como se dá o processo de elaboração das ideias? Como a elaboração do conhecimento influencia a adaptação à realidade?

Para responder a estas perguntas Piaget formulou a ideia de que o ser humano passa por diferentes estágios de desenvolvimento e cada estágio possui características específicas como veremos a seguir.

Estágios de desenvolvimento

Para Piaget, o desenvolvimento humano obedece a certos estágios hierárquicos, que ocorrem do nascimento até se consolidarem por volta dos 16 anos. A ordem destes estágios (ou estádios) seria invariável a todos os indivíduos, embora a faixa etária possa variar de pessoa para pessoa, em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido.

Estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 ou 3 anos): o universo que circunda a criança neste período é conquistado mediante a percepção e os movimentos (como a sucção, o movimento dos olhos, por exemplo). A criança desenvolve um conjunto de *esquemas de ação* sobre os objetos, que lhe permitem construir um conhecimento físico da realidade. Nesta etapa desenvolve o conceito de permanência do objeto, constrói esquemas sensório-motores e é capaz de fazer imitações, iniciando as representações mentais. A criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeiam. Esse estágio é chamado sensório-motor, pois o bebê adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas. Por exemplo: se um bebê de cinco meses estiver brincando com um objeto e se este for coberto por um pano, imediatamente ele volta sua atenção para outra coisa, agindo como se o primeiro objeto, por ter sido coberto, deixasse de existir. Só mais tarde, aos oito meses, o bebê se apercebe que o objeto está ali, debaixo do pano. Experimenta grande satisfação com este fato, escondendo o objeto com o pano e descobrindo-o, várias vezes. As principais características observáveis durante essa fase que vai até os dois anos de idade da criança são: a exploração manual e visual do ambiente; a experiência obtida com ações, a imitação; a inteligência prática (através de ações); ações como agarrar,

sugar, atirar, bater e chutar; as ações ocorrem antes do pensamento; a centralização no próprio corpo; e, finalmente, a noção de permanência do objeto.

Estágio pré-operatório (ou intuitivo) (dos 2/3 aos 6/7 anos): o que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem. A criança inicia a construção da relação causa e efeito. É a chamada idade dos porquês e do faz-de-conta. Nesse período, as características observáveis mais importantes são: inteligência simbólica; o pensamento egocêntrico, intuitivo e mágico. Sobre o pensamento egocêntrico temos o exemplo: Adulto: - quantos irmãos você tem? Criança: - eu tenho só um irmão. Adulto: - E seu irmão, quantos irmãos tem? Criança – Meu irmão?! Ora, nenhum... (a lógica do seu pensamento não lhe permite se colocar do ponto de vista do outro sendo, portanto, egocêntrica). Outras características são: a confusão entre aparência e realidade; a noção de irreversibilidade; o raciocínio transdutivo (aplicação de uma mesma explicação a situações parecidas); a característica do animismo (seres inanimados).

Estágio operatório-concreto (dos 6/7 aos 10/11 anos): a criança começa a construir conceitos, através de estruturas lógicas, consolida a conservação de quantidade e constrói o conceito de número. Seu pensamento, apesar de lógico, ainda está preso aos conceitos concretos, não fazendo ainda operações com proposições puramente verbais. Por volta dos 7 anos, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação torna-se mais estável. Surge a capacidade de se fazer análises lógicas. A criança ultrapassa o egocentrismo, ou seja, dá-se um aumento da empatia com os sentimentos e as atitudes dos outros. Além disso, se no período pré-operatório a criança ainda não havia adquirido a capacidade de reversibilidade, i.e., a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se transvaza o conteúdo de um copo A para outro B, de diâmetro menor), tal reversibilidade será construída ao longo dos estágios operatório concreto e formal.

Estágio operatório-formal (dos 10/11 em diante): fase em que o adolescente constrói o pensamento abstrato, conceitual, conseguindo levar em conta as hipóteses possíveis, os diferentes pontos de vista e sendo capaz de pensar cientificamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio abstrato. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos.

Vale salientar que há aprendizagem em todos os níveis de desenvolvimento. O desenvolvimento é resultado da interação com o meio e depende da riqueza do ambiente como estimulador (observa-se que milhões de indivíduos não alcançam as

etapas mais altas de desenvolvimento mental, sobretudo em sociedades subdesenvolvidas). Por isso o sistema escolar deve preocupar-se com a construção de um *ambiente estimulador*. Todas as atividades do organismo, para Piaget, são processos de equilibração entre o organismo e o meio.

Estrutura e aprendizagem

Na concepção piagetiana, a aprendizagem só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento, portanto a aprendizagem sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior.

O desenvolvimento humano, no modelo piagetiano, é explicado segundo o pressuposto de que existe uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Esses fatores que são complementares envolvem mecanismos bastante complexos e intrincados que englobam o entrelaçamento de fatores que são complementares, tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilibração do organismo ao meio. Vamos nos deter de forma mais específica no conceito de equilibração, que traz, implicitamente em conjunto, os conceitos de assimilação e acomodação. O conceito de equilibração torna-se especialmente marcante na teoria de Piaget pois ele representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em sua essência, um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido.

Vejamos, pois, como a aprendizagem se dá através do equilíbrio entre a *assimilação* e a *acomodação*, resultando em adaptação. Segundo este esquema, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, mas uma vez que já tem uma estrutura mental que não está *vazia*, precisa adaptar esses dados à estrutura mental já existente. Uma vez que os dados são adaptados a si, dá-se a acomodação. Para Piaget, o homem é o ser mais adaptável do mundo. Este esquema revela que nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração pela nossa parte. Ou seja, tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido.

Acomodação no sentido formulado por Jean Piaget pode ser entendida como um dos mecanismos da adaptação que estruturam e impulsionam o desenvolvimento cognitivo. É o processo pelo qual os esquemas mentais existentes modificam-se em função das experiências e relações com o meio. É o movimento que o organismo realiza para se submeter às exigências exteriores, adequando-se ao meio. O outro mecanismo da adaptação é a *Assimilação*, que consiste no processo mental pelo qual os dados das experiências se incorporam aos esquemas de ação e aos esquemas operatórios existentes, num movimento de integração do meio no organismo. O processo de regulação entre a assimilação e a acomodação é a *equilibração*. Em algumas atividades mentais predomina a assimilação (jogo simbólico) e em outras predomina a acomodação (reprodução).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está sempre passando por equilíbrios e desequilíbrios. Isso se dá com a mínima interferência, seja ela orgânica ou ambiental. Para que passe do desequilíbrio para o equilíbrio são acionados dois mecanismos: o de assimilação e acomodação. Por exemplo, a inteligência seria uma assimilação, pois incorpora dados da experiência no indivíduo. Assim, uma vez que ele assimilou intelectualmente uma nova experiência, vai formar um novo esquema ou modificar o esquema antes vigente. Então, na medida que ele compreende aquele novo conhecimento ele se apropria dele e se acomoda, aquilo passa a ser normal. Então, volta novamente ao equilíbrio. Esse período que a pessoa assimila e se acomoda ao novo é chamado de adaptação. Pode-se dizer que, dessa forma, se dá o processo de evolução do desenvolvimento humano.

O trabalho de Piaget leva em conta ainda a atuação de 2 elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariantes e os fatores variantes:

(a) Os fatores invariantes: Piaget postula que, ao nascer, o indivíduo recebe como herança uma série de estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que permanecem constantes ao longo da sua vida. São essas estruturas biológicas que irão predispor o surgimento de certas estruturas mentais. Em vista disso, considera-se que o indivíduo carrega consigo duas marcas inatas que são a tendência natural à organização e à adaptação, significando entender, portanto, que, em última instância, o *motor* do comportamento do homem é inerente ao ser.

(b) Os fatores variantes: são representados pelo conceito de *esquema* que constitui a unidade básica de pensamento e ação estrutural do modelo piagetiano, sendo um elemento que se transforma no processo de interação com o meio, visando à adaptação do indivíduo ao real que o circunda. Com isso, a teoria psicogenética deixa à mostra que a inteligência não é herdada, mas sim que ela é construída no processo

interativo entre o homem e o meio ambiente (físico e social) em que ele estiver inserido.

Concluindo, podemos reafirmar que o processo de equilíbrio pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa a levar o indivíduo a construção de uma forma de adaptação à realidade. A concepção do desenvolvimento humano, na linha piagetiana, deixa ver que é no contato com o mundo que a matéria bruta do conhecimento é *construída*, pois que é no processo de construções sucessivas resultantes da relação sujeito-objeto que o indivíduo vai formar o pensamento lógico. Essa construção depende das condições do sujeito – indivíduo sadio, bem-alimentado, sem deficiências neurológicas etc. – e das condições do meio em que o sujeito vive.

UNIDADE III – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Texto de Ana Luiza Santos e Edgar Jacobs, 2020 / Adaptado

Antes de focarmos no direito à educação no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - sugerimos aos nossos leitores uma visita ao site do Ministério Público do estado do Paraná para visualizar a linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

O material é interessante, começando na época em que havia no país as Rodas dos Rejeitados, nos idos 1726, e a atenção às crianças tinha caráter meramente religioso. A sequência dos acontecimentos nos mostra o quão recentes são as medidas do Estado para controle da assistência dos menores em escala nacional.

Somente em 1941 foi instituído um Serviço de Assistência a Menores (SAM), que atendia aos "menores abandonados" e "desvalidos", encaminhando-os às instituições oficiais existentes. Os "menores delinquentes" eram internos em colônias correccionais e reformatórios.

Em 1979 tivemos um Código de Menores, que trazia um pouco da doutrina da proteção integral presente na concepção futura do ECA, mas somente com a Constituição Federal de 1988 que se estabeleceu como dever da família, da sociedade e do Estado "assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". Foi também aí que o direito à educação foi consagrado pela primeira vez como um direito social.

A Constituição de 88 e seus novos ares permitiu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Marco legal sobre o assunto no país, reuniu reivindicações de movimentos sociais que trabalharam por décadas em defesa da ideia de que crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e proteção.

Isso significa reconhecer que são pessoas em formação de sua personalidade, de sua integridade física e moral e que estes aspectos são fundamentais para o seu desenvolvimento humano. Uma verdadeira mudança de paradigma.

1. Aspectos gerais do ECA

Para facilitar, o ECA foi dividido em cinco direitos fundamentais:

- I. Direito à Vida e à Saúde
- II. Direito à Liberdade, Respeito e Dignidade
- III. Direito à Convivência Familiar e Comunitária
- IV. Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer
- V. V – Direito à Profissionalização e Proteção no Trabalho.

Os eixos centrais da lei são a sobrevivência, o desenvolvimento pessoal e social, e a integridade física, moral, psicológica e social do menor.

As políticas prioritárias são a saúde, a educação e a proteção especial; e são direitos fundamentais garantidos o direito à vida, à saúde e à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer e à profissionalização.

A convivência familiar e comunitária, a liberdade, a dignidade e o respeito também são direitos garantidos pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

1.1 O direito à educação no ECA

A educação, portanto, é uma das políticas prioritárias da lei que, ao contrário dos dizeres populares alardeados pela mídia, não ameaça a autoridade do sistema educacional nem os pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, sendo, na verdade, um contentor das negligências promovidas contra elas e importante ferramenta de trabalho para os profissionais da educação em suas ações pedagógicas. É também um instrumento que garante as políticas públicas necessárias à infância e à juventude em situações de risco e vulnerabilidade social.

Segundo o ECA, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A lei assegura:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Direito de ser respeitado por seus educadores;
- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- Direito de organização e participação em entidades estudantis, e
- Acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O estatuto também estipula os deveres do Estado para que sejam assegurados os direitos apontados, quais sejam:

- Garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- Assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- Oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- Garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- Ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- Promover atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Vale lembrar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, o que quer dizer que, caso o Poder Público não o garanta ou não o faça de maneira regular, o cidadão tem a possibilidade de exigí-lo judicialmente.

Todos os poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário - e níveis da federação - União, Estados e Municípios - devem efetivar os direitos e garantias previstos, bem como

fiscalizar seu cumprimento, para o quê devem existir órgãos capacitados e competentes para tal.

Temos hoje, por exemplo, Coordenadorias de Educação (escolas municipais), Diretorias Regionais de Ensino (escolas estaduais), Secretarias de Educação (estadual e municipal), Defensoria Pública, Ministério Público, Poder Judiciário, Conselhos Tutelares, e Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente.

Reforçando: prefeituras, governos estaduais e governo federal têm como uma de suas funções principais promover a política social básica da Educação e são obrigados a oferecer e cuidar de uma rede constante de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação chegou em 1996 para especificar que à União cabe a função de estabelecer uma política nacional de educação, que aos Estados cabe oferecer o ensino fundamental gratuito e priorizar o ensino médio e que aos municípios cabe prover o ensino infantil (creche e pré-escola), priorizando o ensino fundamental.



1.2 Medidas protetivas

O ECA determina a possibilidade de aplicação de medidas protetivas sempre que os direitos nele previstos forem ameaçados ou violados. Isso vale tanto para as ameaças aos direitos pelo Estado, pela sociedade ou pela própria família.

Nesse caso a atuação da Defensoria Pública ou do Ministério Público serão essenciais, sem falar nos Conselhos Tutelares, órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos definidos no Estatuto.

Caso os pais, por exemplo, não encontrem vagas nas escolas para os filhos, o Conselho Tutelar pode ser acionado, solicitando ao serviço público o atendimento da demanda. Da mesma maneira, o Conselho pode exigir dos pais a matrícula e a frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino. Afinal, ainda não há lei que regule a educação domiciliar no Brasil, sendo obrigatório o ensino em instituição adequada dos 4 a 17 anos de idade, compreendendo três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A propósito, o ECA também prevê medidas socioeducativas, direcionadas exclusivamente aos adolescentes que tenham praticado atos infracionais e, ainda que o adolescente esteja cumprindo sanção pela prática de algum ato, seu direito à educação em nada é afetado.

Por fim, vamos lembrar que uma das obrigações impostas aos gestores escolares é comunicar ao Conselho Tutelar, sob pena de cometer infração administrativa, casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar e elevados níveis de repetência, após esgotados os recursos escolares de solução pedagógica dos casos específicos.

Essa é uma das grandes questões que envolvem o debate sobre o momento adequado do retorno às aulas presenciais, inclusive, pois enquanto a criança e o adolescente estão dentro de sala de aula encontram-se em apoio psicossocial. Sem escola muitas vezes não têm com quem ficar, se privam da merenda escolar, sofrem mais violência doméstica e gravidez precoce.

Outro eixo de promoção do direito à Educação consolidado pelo ECA é a família, sendo os pais e/ou responsáveis compelidos a matricular as crianças e adolescentes nas instituições de ensino e garantir a permanência deles até o final do período compulsório. Alguns programas públicos de distribuição de renda, inclusive, condicionam o benefício à frequência escolar.

O não cumprimento dessas obrigações também pode acarretar sanções de natureza civil e penal. Na esfera cível, responsabilidade em razão do poder familiar e, na penal, sujeição à infração do art. 2464 do Código Penal, pelo crime de abandono intelectual.

1.3 Os 30 anos do ECA e os tempos de pandemia

Trinta anos se passaram desde a promulgação do ECA e não se pode negar que houve enormes avanços na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

O ECA promoveu mudanças culturais, como a forma de ver o trabalho infantil. A partir do estatuto não pôde mais haver trabalho até os 16 anos, salvo em condição de aprendizagem, a partir dos 14 anos. A violência física como instrumento mediador da educação familiar também passou a ser repudiada, existindo, inclusive, outras leis a respeito do tema.

Entre outros avanços está o crescimento dos percentuais de crianças e adolescentes na escola. O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2020 demonstra que 98,1% da população de 6 a 14 anos frequenta ou já concluiu o ensino fundamental e 73,1% dos adolescentes de 15 a 17 anos frequentam ou já concluíram o ensino médio.

Apesar de a educação brasileira ainda ter que superar o desafio da qualidade, os índices anteriores ao ECA eram muito menores, sem contar a inexistência do Conselho Tutelar, que ampliou a rede de proteção à infância. O antigo Código de Menores – de 1979 - identificava crianças e adolescentes como indivíduos com menos direitos e apenas depois da vigência do Estatuto tivemos órgãos competentes para lidar tanto na prevenção de violação de direitos quanto no enfrentamento dos inúmeros problemas ainda existentes.

Com a pandemia, o ECA ganhou novos e inéditos desafios. Agora a preocupação é o não agravamento da vulnerabilidade social das crianças e adolescentes fora das escolas há mais de 06 meses.

A crise não é de pouca monta: já se percebe queda nos indicadores de aprendizagem dos alunos menos favorecidos e, num segundo momento, é previsto o aumento das desigualdades. Milhares de estudantes não conseguiram continuar os

estudos, seja pela escola não poder propiciar o ensino remoto, seja pela inviabilidade de acessar o conteúdo ou pela necessidade de, em plena pandemia, trabalhar para ajudar a família em desespero econômico. O aumento na evasão escolar também é aguardado, já que houve quebra do vínculo aluno/escola.

Em recente relatório, a OCDE afirma que o Brasil, devido ao tratamento dado à pandemia, fez com que os alunos ficassem mais tempo sem aulas presenciais se comparado a várias outras nações. Há a crítica de que outros países, como Portugal, por exemplo, frearam a reabertura de outros serviços para priorizar o retorno às escolas, enquanto nós fizemos o contrário.

Enfim, é importante lembrar que, após os 30 anos de existência, o ECA já foi alvo de mais de 20 leis que modificaram sua redação original e ainda estão em análise na Câmara dos Deputados mais de 300 propostas que pretendem alterar o estatuto. Muitas mudanças vieram para modernizar a norma, mas, em relação a novos projetos, pelo menos um quarto deles tem o interesse de endurecer a punição aos adolescentes infratores.

Fato é que, apesar de uma constante desinformação dentro do próprio país sobre sua adequação e eficiência, o Estatuto da Criança e do Adolescente é visto como referência mundial na defesa dos direitos da infância e da adolescência.

Lei que nasceu com essência democrática, levando em consideração perspectivas de especialistas de diversas áreas; lei que protege a infância e a Educação e que, por consequência, protege a sociedade inteira.

1.4 CONVERGÊNCIA ECA E EDUCAÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente propõe uma discussão e revisão de ações de políticas pedagógicas para a formação do educando e do educador, refletindo o compromisso ético-político e profissional, garantindo a participação do aluno e de seus familiares na definição de novas estratégias a serem operacionalizadas na escola, com vistas à superação da violência escolar.

A escola detém um grande desafio a ser superado na busca de um modelo de gestão escolar que privilegie a permanência do educando na escola. Os educadores

devem adotar como referência a legislação, com atenção especial à Constituição Federal e à Lei no 9.394/96 – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A educação, direito universal, um direito humano, inalienável e irrenunciável, independentemente do reconhecimento, consubstanciado na LDB. Com esse suporte legal, o País está formulando e implementando políticas públicas que lhe permitam enfrentar problemas na área educacional.

A Constituição de 1988 é clara quanto à valorização da educação ao dispor, no artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No art. 206, inciso I, a CF dispõe: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

Será que nós podemos dizer que no Brasil existe igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, quando os pais ou responsáveis passam a noite em filas procurando assegurar uma vaga para seu filho estudar?

O Estado cria e promulga leis e garante sua efetivação. Por outro lado, a população ainda não incorpora a educação como direito, ao aceitar que não há vaga, ao passar a noite na fila, ao deixar o filho fora da escola e ainda sentir culpa por isso.

Desconhece os canais competentes para denunciar a omissão do Estado, a negação de um direito constitucional.

O adolescente que chega ao Pólo Unama de Liberdade Assistida para cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida, na maioria das vezes, não está estudando.

Aí começa o nosso trabalho, encaminhamos o adolescente para ser matriculado em uma escola pública da comunidade, raras são as vezes em que o nosso encaminhamento é aceito. Na maioria das vezes precisamos recorrer à 2ª Vara da Infância e Juventude da Capital para que possamos garantir escola ao adolescente, um direito constitucional dele e um dever do Estado. O que temos vivenciado ao longo de 13 (treze) anos de existência do Pólo Unama de Liberdade Assistida é uma escola que exclui esses adolescentes, eles são tratados de modo diferenciado, porque estão cumprindo a medida socioeducativa de liberdade assistida, portanto, são adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional. Nesse caso, a escola deveria acolher esses adolescentes e compreender que eles estão em uma

situação de infração e possibilitar, pela via da educação, que eles possam lidar com as adversidades e construir um novo projeto de vida.

Sabe-se que a lei por si só não garante a qualidade de ensino nem a permanência do aluno na escola, dependendo de efetiva ação e postura ética dos profissionais envolvidos na Educação, bem como de um Projeto Pedagógico que atenda a necessidade de inclusão, consolidando, assim, o art. 53 do ECA:

“A criança e o adolescente têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis.

V – acesso à escola pública e gratuita e próxima de sua residência.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”

O artigo 54, do mesmo Estatuto, explicita a competência do Poder Público:

“É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º . O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º . Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

Completando a esfera das responsabilidades, prevê o artigo 55 do ECA: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” Esses dois artigos, 54 e 55, são interessantes no sentido de

democratizar a educação. Não se ignora a desigualdade e as injustiças sociais existentes no Brasil e a rede escolar não está fora desse contexto.

A convergência entre o ECA e a Educação é de fundamental importância no processo de prevenção, identificação e intervenção prática em situações de violação dos direitos que interferem no pleno desenvolvimento infanto-juvenil.

É necessário considerar que no contexto escolar a relação professor-aluno sofre influência de fatores bloqueadores, pois muitos professores sentem-se impotentes frente às problemáticas da relação ensino-aprendizagem, dentre elas: violência física e sexual; trabalho infantil; gangues; uso de substâncias psicoativas; tráfico e uso de drogas dentro e fora da escola; conflito familiar e problemas de aprendizagem e ato infracional.

O ECA propõe uma discussão e uma revisão das ações e políticas pedagógicas e psicopedagógicas para a formação do educando e do educador, refletindo sobre sua postura e ética profissional.

A escola detém um grande desafio a ser superado na formação e qualificação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, as características sociais, pessoais e individuais do educando. Em se tratando de interface Educação e ECA, faz-se necessário repensar uma política educacional que zele pela inclusão, pelo convívio dos pares, pelo conhecimento científico e pelo conhecimento da realidade que possibilite agir sobre ela e transformá-la. Essa transformação implica numa sociedade mais justa, mais solidária, mais fraterna, na qual as crianças e adolescentes tenham acesso à cultura e à cidadania na busca da felicidade. Isto significa que a Política Educacional deve ter como objetivo uma escola pública de qualidade. Um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador deve ser construído participativamente.

A democratização da educação significa o acesso à escola, a democratização da gestão e do conhecimento com a garantia de um ensino de qualidade para todos. A Escola é um direito do cidadão, deve ser um espaço de produção e recriação do conhecimento, socialização do saber e de ampliação das relações sociais. Portanto, espaço de inclusão social. Entretanto, hoje a escola se constitui em espaço de exclusão social, produtora de evasão escolar.

1. 5 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: fenômeno social em debate

A violência nas escolas é um fenômeno social que hoje está em pauta na agenda social brasileira e que por muito tempo ficou relegada à situação subterrânea e invisível. Tem diversas formas de expressão, dentre elas demarcamos a violência estrutural. A violência estrutural é aquela produzida pelo sistema de saúde, pela escola, pela família, por uma cultura de gênero e por uma cultura racista. Estas se configuram em variadas formas de violência estrutural que são produzidas de forma tão sutil que passam despercebidas. No caso de crianças e adolescentes, a violência estrutural se concretiza na negação de seus direitos sociais básicos, chamada por alguns estudiosos de vitimização.

O mais importante é que não se perca a dimensão cotidiana desta violência, que está presente no cotidiano das instituições e em especial nas escolas. Existe um mundo adulto muito agressivo para com as crianças e os adolescentes. Também não podemos camuflar a existência de adolescentes agressores e são exemplos disso os adolescentes que cumprem a medida de liberdade assistida no Pólo Unama, que ao cometerem uma prática delituosa são promotores da violência – embora também sejam vítimas da própria violência estrutural. E, nesse vai-e-vem da violência estrutural, é importante lembrar que essa violência é uma das formas de expressão que não deixam marcas físicas.

Muitos atos de violência estrutural acontecem dentro da escola e contribuem para a violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes, tendo como rebatimento a evasão escolar, a perda da produtividade futura dos educandos vítimas dos atos de violência e comprometendo, assim, a formação desses sujeitos. A violência nas escolas toma as mais diversas formas, se manifesta através de balas perdidas, de depredações do patrimônio da escola, de brincadeiras agressivas, de brigas entre gangues e outras formas de violência que estão presentes não só nos espaços físicos das escolas, mas também no seu entorno, ameaçando a paz e a vida dos educandos e educadores e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade da educação.

A presença dessas práticas autoritárias, repressoras e agressivas no interior da escola não pode deixar de ser reconhecida, mostrando que, contraditoriamente, a escola vem atuando como agente e como vítima da violência. Temos que desnaturalizar as desigualdades, bem como desnaturalizar esta violência estrutural sistemática e persistente, que afeta, de forma desproporcional, crianças e adolescentes, independente de raça, etnia, religião, sexo e orientação sexual.

1.6 Ações coletivas para a superação da violência nas escolas

1. Identificação e apoio de iniciativas de mobilização social com vistas à redução da violência nas escolas e a construção da cultura de paz.
2. Identificação e apoio de experiências exitosas de enfrentamento à violência nas escolas.
3. Fortalecimento das organizações que promovem ações voltadas para o protagonismo juvenil.
4. Discussão no Conselho Escolar sobre ações específicas ao caso/estratégias e procedimentos para conduzir o problema.
5. Utilização de publicações, vídeos, debates sobre o ECA junto às organizações escolares e comunidade local quanto à aprendizagem de novas posturas, valores e comportamentos preventivos e reparadores das violações.
6. Preparação da equipe escolar (professores, gestores e pessoal de apoio) através de reflexões, oficinas de trabalho e interpretação do ECA sobre o que, como, quando fazer e com quem articular, colocando em prática os objetivos em favor do cumprimento da lei (ética e responsabilização).
7. Inclusão no currículo escolar dos temas Cidadania, Políticas Públicas, Trabalho Infantil, Ato Infracional, Abuso e Exploração Sexual, Violência contra Criança e Adolescente e outros temas transversais.
8. Inclusão currículo escolar, como tema transversal, do combate a todas as formas de violência e discriminação praticadas contra as crianças e os adolescentes.
9. Inclusão do Estatuto da Criança e do Adolescente na estrutura curricular das escolas, com capacitação específica dos professores.
10. Inclusão de assistentes sociais e psicólogos no quadro funcional das escolas públicas e privadas.
11. Fomentar, através da escola, o exercício de cidadania plena da criança e do adolescente, da comunidade escolar e de seus familiares, em um processo de construção da cultura da paz, implementando, na educação básica, práticas pedagógicas relacionadas aos direitos humanos e, em especial, em relação ao ECA.

1.7 O caminho da garantia dos direitos

O que se deve fazer:

- ✓ Identificar a violação;
- ✓ Identificar o violador; conhecer as causas, os motivos que levaram às violações;
- ✓ Buscar soluções conjuntas;
- ✓ Articular com a rede de serviços sociais para encaminhamentos;
- ✓ Acionar o Conselho Tutelar em primeira instância e acompanhar o caso em questão.

Enfim, a escola deve refletir sobre suas competências e definições de novos instrumentos sociais de transformação de fenômenos sociais em que crianças e adolescentes são protagonistas, no âmbito da exploração do trabalho infantil, da violência doméstica, do abuso e da exploração sexual, da falta de perspectiva de vida, do preconceito e dos maus tratos psicológicos, do analfabetismo, das repetências e das situações de pauperização.

O grande desafio é a construção de um projeto de escola que seja pública, democrática, acolhedora, transformadora e libertadora. Uma escola que seja um lugar de inclusão social e de construção da cidadania.

1.8 O ECA vai a escola

Segundo o ECA, os direitos e alunos ficam assegurados perante a justiça a partir do momento em que são estabelecidos quando necessários diante de uma adversidade ou não, pois é necessário que os cidadãos conheçam a lei que defende o menor de idade, já que estes possuem um documento que os defenda e que deve ter prioridade durante a infância e a adolescência.

O Estatuto, prevê a legitimação dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes que são prioridade, pois seu desenvolvimento necessita ser assegurado perante a sociedade.

Segundo as Disposições Preliminares do ECA, em seu artigo 13 (2005)

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, ECA, 2005, p.13)

Nesse artigo, fica priorizado que a criança tem direito assegurados em Lei e que estes são imprescindíveis para a manutenção de seu bem-estar. Assim, é necessário que todos os cidadãos conheçam e cumpram os direitos das crianças e dos adolescentes.

O ECA estabelece em Lei que as crianças tem os mesmos direitos independente de ser biológico ou adotado, como é o caso do registro de nascimento, que lhe é priorizado ainda no momento em que esta no hospital, no ato do nascimento.

A necessidade de se trabalhar a importância do ECA no ambiente escolar, pois possibilitou aos pais, alunos e professora da escola ter conhecimento não só de seus direitos, mas também de seus deveres, já que suas atribuições não são apenas de prevenção, e sim de intervenção também para que lhe sejam garantidos perante a Lei.

Muitas crianças e adolescentes acreditam que sua prioridade é ter apenas direitos, mas desconhece que os deveres também são cobrados quando estes praticam algo ilícito, sempre tendo como base que enquanto for menor, seus pais e ou responsáveis são responsabilizados por estes perante a Lei, já que enquanto for menor de idade, não responde por si.

Ainda no ECA, no que se refere ao Direito a Educação, a cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seu Art. 53,

Art.53, II- direito de ser respeitado por seus educadores. III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer as instancias escolares superiores, V- acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Assim, o direito a escola e a ser respeitado no ambiente escolar deve ser prioridade para a manutenção da educação das crianças e dos adolescentes.

Piaget, um dos teóricos mais significativos do método construtivista, acreditava no potencial da criança, no que ela traz em si enquanto herança de sua própria ação e de seu comportamento, o poder nela interiorizado de absorver as informações obtidas do mundo exterior e acomodá-las, isto é, alterar sua forma, para que assim ela possa entender a realidade na qual está inserida. Basicamente, o saber é sempre produzido pelo ato de construção, o qual deve sempre ser estimulado no aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. **Código Civil**. 11. Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
GRANGEIRO, Cândido. **Sociedade: juntar gente, criar o mundo**, 3. ano/ Cândido Grangeiro; ilustrações Carolina de Bassi... (et al.). Curitiba: Positivo, 2008.
2. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90). '**Vamos fazer acontecer no nosso Estado**'. Leitura Poética. Fórum DCA/Roraima. Boa Vista-RR.
3. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei n.8.069/1990). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Brasília-DF. 2004.
4. OLIVER, Nelson. **Dicionário de nomes**/ Nelson Oliver-2 ed.- Rio de Janeiro: 2 ed. Best Bolso, 2010.
5. www.infoescola.com > Educação, disponível em 09.02.2013, as 11 50 min.
6. educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho.../aprendizagem-significativa.htm, disponível em 09.02.2013. as 12 05 min.
7. Vale, Maria Jose. Paulo Freire, **educar para transformar**. Almanaque histórico; Maria Jose Vale, Sonia Maria Gonçalves Jorge, Sandra Benedetti. São Paulo. Mercado Cultural, 2005.
8. BRASIL, Leis, decretos, etc. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n.8.069, de 13 de julho de 1990, 2. tir. Boa Vista-RR, CEDCAR.GER, 2000.
9. COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 1999.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2001.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Direitos humanos fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2014.
- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. Revista de Educação, v. 36, p. 21- 27; Rio Grande do Sul: PUC-RS, 2013.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- NILMÁRIO, Miranda. Por que Direitos Humanos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. São Paulo: Max Limonad, 2000. PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. São Paulo: Max Limonad, 2003. SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2005.



**Av. Barão de Gurguéia, 3333B - Vermelha
Teresina - Piauí**

  **/malta**faculdade

 **www.faculdademalta.edu.br**