

Caetano Ernesto da Fonseca Costa
Décio Nascimento Guimarães
Organizadores

Direitos Humanos e Educação

Diálogos interdisciplinares

2ª edição

encontrografia

Direitos Humanos e Educação

Diálogos interdisciplinares



Caetano Ernesto da Fonseca Costa
Décio Nascimento Guimarães
Organizadores

Direitos Humanos e Educação

Diálogos interdisciplinares

2ª edição

encontrografia

Copyright © 2020 Encontrografia Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização do(s) autor(es).

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D598 Direitos humanos e educação : diálogos interdisciplinares / organizadores Caetano Ernesto da Fonseca Costa e Décio Nascimento Guimarães. – 2ª ed. – Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia, 2020. 120 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-991719-4-9

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9

1. DIREITOS HUMANOS 2. DIREITO À EDUCAÇÃO
3. IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO 4. MEDIAÇÃO
ESCOLAR 5. EDUCAÇÃO JUDICIAL I. Costa, Caetano Ernesto da
Fonseca (org.) II. Guimarães, Décio Nascimento (org.) III. Título

CDD 323.4

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel - UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico - UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Sumário

Prefácio	10
Apresentação	14
1	
A educação judicial e sua relevância na formação humanista da magistratura	18
Caetano Ernesto da Fonseca Costa	
2	
Gênero e diversidade no âmbito da educação na perspectiva dos Direitos Humanos	24
Daniela Bogado Bastos de Oliveira	
3	
Lei nº 13.140/2015: princípios legais para a mediação escolar na perspectiva dos Direitos Humanos	38
Décio Nascimento Guimarães	
4	
Ser jovem na escola: as culturas juvenis e seus modos de expressão	54
Gisele Pessin	
5	
Notas sobre Direitos Humanos, educação e ações afirmativas na perspectiva da população negra	65
Gustavo Henrique Araújo Forde	

6	Diversidade cultural e Direitos Humanos: uma reflexão sobre a pluralidade da condição humana à luz do pensamento político-filosófico de Hannah Arendt	73
	Margareth Vetis Zaganelli	
7	Trabalho, educação e cidadania: os parâmetros normativos da concretização dos direitos de crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro	83
	Maria do Socorro Almeida de Sousa	
8	Os elos entre pensamento, comunicação e cultura de paz: um estudo sobre Diversidade e Interafetividade	93
	Patrícia Teles Álvaro	
9	Ações Afirmativas na Educação: promoção de Direito e Justiça	104
	Shirlena Campos de Souza Amaral	
	Sobre os autores	114

Prefácio

Ao acolher o convite para prefaciá-lo o livro *Direitos Humanos e Educação: diálogos interdisciplinares*, organizado pelos amigos pesquisadores Des. Caetano Ernesto da Fonseca Costa e Prof. Décio Nascimento Guimarães, registro a relevância social e científica, traduzidas na extrema importância que os autores desta obra fazem da defesa dos direitos humanos, em especial num momento em que tais direitos, seus militantes e defensores são rechaçados em praça pública e em ambientes virtuais, numa distorção premeditada de seus fins e amplitude num contexto nacional.

Ao problematizar a presente questão, trago a premissa de Flores (2011), que rebate qualquer tese que relaciona os direitos com a neutralidade, a abstração, o formalismo, ou seja, qualquer tese que conceba os direitos desvinculados/autonomizados das práticas sociais (movimentos sociais, por exemplo), com o objetivo de ocultar as relações sociais e os interesses hegemônicos. Portanto, os direitos são condicionados, social e historicamente, por uma ordem de relações sociais, o que indica que eles se “criam e recriam” (ou podem) no processo de luta contra as desigualdades sociais e na abertura de espaços para luta pela dignidade humana por parte dos marginalizados (FLORES, 2011). A unidade dos direitos humanos está na luta política (HERRERA, 2011).

Ainda de acordo com Flores (2011), todos somos produtores de garantias de nossas lutas no sentido de não se perderem os resultados de nossos embates, mesmo que provisórios. A luta tem um sentido humano, que é a capacidade de nos rebelar, de reagir ao naturalismo e à possibilidade de realizar resistências, recuperando em cada ser sua ação política e seu protagonismo histórico. Essa capacidade de indignação frente à intolerância, ao preconceito e à exploração nos conduz ao encontro com o outro ser humano, diferente de mim, especialmente, quando os direitos humanos e sociais desse outro diferente são desrespeitados.

Depreende-se, portanto, que os direitos não são entidades abstratas, uma vez que estes foram, por um lado, mobilização das classes populares (direitos sociais como conquista) e, por outro, uma ação integradora dessas classes ao Estado (incluídos os direitos civis como expressão da classe burguesa), exigindo a ampliação do repertório de direitos. Assim, os direitos são produto de uma determinada ordem de relações sociais e “[...] afirmação da luta do ser humano por ver completados seus desejos e necessidades em contextos vitais que está situado” (FLORES, 2011, tradução livre) (FLORES, 2011). Isso, quer dizer, no atual contexto, a plena realização da democracia e o desenvolvimento integral e universal dos direitos. Contraditoriamente a essas premissas, vigoram tendências às políticas assistencialistas, focalizadas (SIMÕES, 2013), e até discriminatórias.

Por isso o livro em tela, as ideias apresentadas demarcam a importância do papel ativo dos nossos jovens na construção de uma cultura geral e humanizadora, a defesa do direito à educação igual para todos e todas, o atendimento às políticas de ações afirmativas, a formação do homem integral, o respeito às diferenças e à diversidade humana e o papel transformador do direito e da educação.

Agradeço, honrado, o convite para prefaciar esse livro, uma vez que sinto-me parte desse grupo de pesquisadores, escritores, e, também, de amigos de luta que acreditam em um outro mundo possível. Em diálogo, principalmente, com Joaquín Henrique Flores (*in memoriam*), grande ativista dos direitos humanos, procurei despertar no leitor inquietações sobre questões pertinentes à intersecção das áreas da educação e do direito, procurando deixar claro o compromisso com a educação pública e de qualidade e a luta pela garantia de direitos e contra as violações aos direitos humanos. Mantenho-me na expectativa de poder contribuir para que a educação e o direito possam, cada vez mais, pautar-se em trabalhos numa perspectiva humanizadora e emancipadora dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Outono de 2019 de resistências.

Prof. Douglas Ferrari (Ufes)

Doutor em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes.

Professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Coordenador do Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NAUFES).

Referências

FLORES, Joaquín H. 16 premisas de uma teoria crítica del derecho. *In*: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (org). **Teoria crítica dos direitos humanos**: in memoriam de Joaquín Herrera Flores. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

HERRERA, Carlos Miguel. Filosofía de los derechos humanos en tiempos de globalización. *In*: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (org.) **Teoria crítica dos direitos humanos**: in memoriam de Joaquín Herrera Flores. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 119-129.

SIMÕES, Carlos. **Teoria e crítica dos direitos sociais**: o Estado Social e o Estado Democrático de Direito. São Paulo: Cortês, 2013.

Apresentação

A presente obra, *Direitos Humanos e Educação: diálogos interdisciplinares*, construída e tecida no marco de diálogos interdisciplinares, decorrente de múltiplas percepções e distintos saberes, põe-se e descortina-se como instrumento didático e referencial científico de aproximações críticas de temas em sua essência imbricados e codependentes socialmente à compreensão da figura humana e dos desenhos institucionais, para além da retórica de afirmações de identidades sociais e dos próprios direitos humanos.

Os discursos científicos apresentados em efusivos diálogos pelos autores partem de um lugar da intersecção de premissas humanistas, no qual a indiferença com a banalidade do mal não encontra guarida, e a partir do qual a afirmação redimensionada e dialógica de Direitos Sociais, Direitos Cívicos e Direitos Políticos são plasmados na desafiadora ressemantização sintagmática dos Direitos Humanos e em sua concretização pelas escolhas políticas, pelas decisões estratégicas e pelas efetivas ações educativas, conseqüentemente, capazes, ou não, de emanciparem, em igualdade de condições, de respeito e de mútuo reconhecimento em gênero, mulheres e homens para experienciarem uma ecocidadania de seres humanos livres e iguais.

Palmilhando os textos, é visível a preocupação com os debates atuais nas releituras de “conceitos ontologicamente contestados”, tais como democracia, equidade, Justiça social, conflitos e acesso à Justiça.

Insta asseverar que o brilho deste trabalho também ilumina e fustiga o lugar comum e seu conteúdo desconstrói pré-compreensões levianas sobre os próprios direitos humanos compartilhadas em “mediatizadas” vozes da ignorância desprendidas de consistência e de coerência teóricas. E, ao tempo em que presta o relevante papel de desmistificar a desinformação sobre os Direitos Humanos, esta obra marca, por seus autores e autoras, a seriedade que os temas exigem da academia,

dos governantes e, sobremaneira, dos governados: pensar e agir a condição de estar, de se reconhecer e ser reconhecido, e de falar no mundo.

A rica bibliografia indicada permite aos leitores cabedais de fontes de pesquisa, as quais podem e devem ser por si confrontadas ante uma metodologia de “sala invertida” para discussão dos dezessete Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, marcadamente, da (Objetivo 4) Educação de Qualidade, da (Objetivo 5) Igualdade de Gênero, do (Objetivo 8) Trabalho Decente e Crescimento Econômico, da (Objetivo 16) Paz, Justiça e Instituições Eficazes, da (Objetivo 10) Redução das Desigualdades e da (Objetivo 3) Saúde e Bemestar.

A editora Brasil Multicultural, abraçada à sua linha editorial, tem motivos para celebrar mais esta obra que oferece à disposição da sociedade em geral com os fins (1) de elevar os debates sobre as políticas e os sentidos dos Direitos Humanos e sua correlação com a Educação, (2) de identificar e diagnosticar problemas estruturais no funcionamento das instituições e o sentimento de insegurança, (3) de propor uma ruptura ao estado de anomia dessas instituições com visões críticas e caminhos possíveis ao processo de conquista sustentável e de manutenção de Direitos Humanos, mas, sobretudo, (4) de mais práticas sociais de proteção, (5) de acesso e (6) de preservação da dignidade humana, não apenas aos inúmeros profissionais e estudantes da Ciência da Educação, das Ciências Sociais, das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas.

Foi uma honra haver sido escolhido para, em primeira mão, examinar os estudos e convidar-lhe para um instigante debate e uma leitura provocativa dos Direitos Humanos e da Educação, quer no repensarmos as instituições republicanas, quer na inalienável missão de fortalecermos as práticas das gramáticas sociais cotidianas dignificantes do ser humano no cumprimento, no acesso e no efetivo exercício dos Direitos Fundamentais e Humanos.

Rio de Janeiro, abril de 2019.

Cássius Guimarães Chai

Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão

Membro do Ministério Público do Estado do Maranhão

Membro da Comissão de Especialistas E4J, Nairobi, Doha Declaration, UNODC
ONU

Membro da Associação Brasileira de Direito Internacional (Conselho Editorial)

Membro da European Society of International Law
Membro da International Association of Prosecutors
Membro da International Association of Constitutional Law
External Programm of the Hague Academy of International Law 2011
Professor Visitante Normal University of Political Science and Law Shanghai - China
Escola Superior de Guerra, CAEPE 2019

Referências

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. **70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Acesso em: 10 abr. 2019.

1

A educação judicial e sua relevância na formação humanista da magistratura

Caetano Ernesto da Fonseca Costa

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p18-23

Considerações iniciais

A atividade judicante não difere, em essência, de outras que demandam o trato sempre respeitoso do ser humano, vale dizer compromisso de tratá-lo com igualdade e imprescindível dignidade.

A consciência da importância desse paradigma deve estar presente no dia a dia do (a) juiz (a), que, por isso, deve ser o destinatário de uma constante educação, pautada na permanente humanização desse (a) magistrado (a).

Se nos tempos de outrora alguns (mas) juízes (as) confundiam seus ofícios com a atividade divina, agora precisam ser lembrados, a todo momento, que necessitam caminhar no sentido contrário da permanente humanização, para que possam, inclusive, fazer o imprescindível exercício da alteridade na difícil tarefa da interpretação do texto legal.

Se, antes, a preocupação maior era com o conhecimento técnico do (a) juiz (a), hoje esse modelo mudou de sentido e o aperfeiçoamento do (a) magistrado (a) direciona-se à sua formação humanística, à renovação de seu compromisso com a Constituição e com as cláusulas pétreas e o direito fundamental que está a amparar a nossa democracia.

Esse texto tem o propósito de demonstrar ao público que na magistratura atual há a crescente preocupação de suas Instituições, leia-se Tribunais, Escolas Judiciais e da própria ENFAM (Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados), com as diretrizes da formação e especialização dos (as) juízes (as), de modo a comprometê-los (las) com a efetividade das cláusulas pétreas que mantêm a democracia brasileira.

O Judiciário é peça fundamental nesse mister e será preciso que o cidadão exerça a consciência disso, na mesma proporção que o juiz (a) passe a incorporar - o faz principalmente através de sua educação e aperfeiçoamento - sua responsabilidade social.

A formação inicial e o aperfeiçoamento do (a) magistrado (a)

As diretrizes firmadas pela ENFAM obrigam os juízes (as) recém-empossados (as) a participar de um curso de formação por ela previamente cadastrado, com um mínimo de 480 (quatrocentos e oitenta) horas.

Esse curso não é de conteúdo livre, mas vinculado com disciplinas da área das ciências humanas e sociais. Parte-se do princípio de que esse (a) juiz (a), que acabou de se submeter ao concurso e nele foi aprovado já detém o saber técnico e científico necessário, precisando agora aprimorar e desenvolver saberes outros, ligados à parte da interpretação da lei e sua efetivação de ordem prática.

Também não é livre a metodologia de ensino, aplicando-se a técnica especial de “ensinagem”, quando, de forma ativa e por instrutores credenciados e pré-selecionados, são ministrados saberes que possam provocar no aluno-juiz reflexões que o levem a questionar a importância, na prática, dos Princípios basilares de nossa Carta Política.

Trabalha-se com o (a) novo (a) juiz noções de gênero, direitos próprios das minorias e, acima de tudo, a consciência e o dever de reparar o preconceito.

O racismo estrutural vem a ser enfrentado a todo instante, e o curso, via de regra, promove o desenvolver da sensibilidade do (a) novo (a) magistrado que, ao contrário do que se entendeu outrora, não tem que ser rígido, frio e inflexível, mas socialmente comprometido e sensível, dentro, sempre, é óbvio, dos limites da lei e com a inevitável imparcialidade.

Essas técnicas novas de “ensinagem” que tivemos o prazer de conhecer mais a fundo, desde os tempos em que estivemos a dirigir a EMERJ (Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro), no biênio 2015/2016, são de absoluto sucesso para o ensino do magistrado, haja vista que comungam e conciliam a exposição discursiva com técnicas de novel geração, que envolvem discussões em grupo, debates de casos concretos e, até mesmo, simulações de situações da prática da judicatura, como audiências, juris e julgamentos.

Impressiona a adesão dos participantes dos grupos nessas atividades e as reflexões que levam esses (as) juízes (as) na mente e no coração ao término do curso.

Enquanto permanecem vitaliciando, por dois anos, os (as) juízes (as) novos (as) ainda cumprem rigoroso cronograma de cursos e só quando terminam as horas de participação podem ser efetivados.

Já os (as) juízes (as) vitaliciados (as) submetem-se a outro critério de aperfeiçoamento e, se almejam progredir na carreira, com promoções e remoções, precisam cumprir, ao longo de dois anos, o período letivo mínimo de 80 horas. As Escolas Judiciais têm, pois, essa importante tarefa de ofertar cursos diversos de aperfeiçoamento e colocá-los à disposição de seus (suas) magistrados (as), na forma presencial ou a distância (EAD), coordenados normalmente por outros (as) magistrados (as) que tenham evidentemente se especializado na área de ensino oferecida.

A ENFAM vem exigindo o aperfeiçoamento desse (a) magistrado (a) de forma a treiná-lo nas metodologias ativas que propõe; e a verdade é que esse programa tem demonstrado um enriquecimento significativo no que diz respeito ao treinamento dos (a) juízes (as) já formados.

O trabalho, o dia a dia e as dificuldades desse (a) juiz (a) no cumprimento de seu mister são dados desencorajadores, que reduzem sua energia, o que traz a necessidade de potencializar o seu compromisso e reativar o seu juramento de distribuir justiça.

Os cursos de aperfeiçoamento têm demonstrado que são elementos importantes dessa renovação e que combatem, efetivamente, a acomodação de um (a) magistrado (a) que se deixa desmotivar pelo descrédito com que se apresentam, de maneira geral, as Instituições e os Organismos Públicos de nosso país.

Alteridade com imparcialidade

Acredita-se que o (a) juiz (a) não possui neutralidade nas suas posições pessoais, tal crença não é de hoje.

Nós, juízes, professamos nossas religiões, nossas preferências políticas e nossa moral, tudo como resultado da contínua lapidação do nosso ser no correr de nossa existência.

Somos, como todos, fruto do que fomos, das experiências que vivemos, da nossa educação, do exemplo daqueles que convivemos, enfim, um produto inacabado, que, a par de todas essas características, traz também limitações e preconceitos que, não raro, irão influenciar negativamente na fase de interpretação e aplicação da lei.

Mais comum do que pensamos, esses preconceitos, transformados em estereótipos, prejudicam o entendimento e a compreensão da importância dos direitos fundamentais para a preservação da democracia.

É a tarefa do (a) juiz (a) fazer respeitar os direitos próprios e necessários às minorias, agindo na prática de forma contramajoritária, transformando em desagrado sua atuação em face do pensamento majoritário.

E penso que seja a educação judicial permanente o melhor instrumento de reflexão, que o (a) juiz (a) deva ter a respeito dessa contradição, que, repito, é necessária para o equilíbrio democrático.

A educação contínua provoca no (a) magistrado (a) a inquietude que precisa manter sempre acesa essa verdadeira incerteza sobre sua própria realidade e, naturalmente, a também daqueles (as) que lhes reclamam a jurisdição.

A formação continuada traz o conhecimento que funciona como mola propulsora de um movimento que retira o (a) magistrado (a) de sua zona de conforto para enxergar a possibilidade de que aquele (a) que lhe é diferente possa ter em mãos a verdade, aqui entendida como a própria justiça.

Esse conhecimento trabalha com a sensibilidade que é responsável pelo transporte que há de fazer o juiz (a) de si mesmo para o terreno alheio, no exercício fundamental da alteridade, da capacidade de se colocar no lugar do outro, despidido o mais possível de certezas, para que possa enxergar a real situação de um conflito.

É certo dizer que a alteridade precisa ser exercida e praticada com toda cautela pelo (a) magistrado (a), pois, se é verdade que não pode o (a) juiz (a) dela prescindir, esse (a) há de se preocupar em não perder sua não menos imprescindível imparcialidade.

Aliás, penso que essa seja a grande dificuldade da posição do (a) juiz (a) no exercício de seu trabalho, cumpre dizer, colocar-se na posição do Jurisdicionado, mas sem perder sua imparcialidade. Em outras palavras, deve ser imparcial, mas sem ser neutro, conceitos que definitivamente não se confundem.

Trata-se de um trabalho árduo e necessário, que não tem fim, mas que precisa ser feito continuamente, e penso que seja exatamente isso o que vêm tentando respeitar e cumprir aqueles que acreditam na educação como forma de melhorar a justiça do nosso país.

Considerações finais

Quando falamos em direitos humanos, o Judiciário toma, evidentemente, parte importante no cenário democrático brasileiro, eis que é de sua responsabilidade a efetivação e o respeito a essa classe de direitos, que representa o pilar mais importante de nossa República.

Sabemos que a certeza da transformação e o amadurecimento de nossa ordem democrática exigirá de todos nós uma remodelação estrutural fundamental, que se fará pela educação, e não há outro caminho, e que trará por sua vez o respeito pelo (a) outro (a), o respeito pelas diferenças e a capacidade de sempre buscar o melhor do ser humano, desenvolvendo responsabilidades e um sentimento de solidariedade humana, do qual tanto carece nossa sociedade.

Melhorar o “meu mundo” não é suficiente se não melhorarmos também o do nosso (a) semelhante. As relações estão interligadas e o ser humano precisa descobrir isso.

Dentro desse aspecto, a magistratura vem tentando melhorar, e deve ser reconhecido esse esforço que vem sendo feito pelas Escolas Judiciais, por iniciativa da ENFAM, no terreno do aperfeiçoamento, notadamente das capacidades humanísticas dos (as) juízes (as).

Investir nessa educação é tarefa fundamental do Judiciário para, a fim de contribuir com exemplo, formar a longo e médio prazo juízes (as) preocupados (as) e comprometidos (as) com a miséria alheia que, não raro, se origina do desrespeito, às vezes até oficial, da classe dos direitos fundamentais.

Garantir dignidade ao (à) cidadão (ã) é papel primordial de um (a) juiz (a) dentro da Constituição brasileira e representa o principal compromisso que assumiu com o juramento que fez no ato de sua investidura.

A Educação renova-lhe com certeza esse compromisso e desenvolve a sensibilidade e a importância do papel que representa esse (a) juiz (a) na democracia do nosso país.

2

Gênero e diversidade no âmbito da educação na perspectiva dos Direitos Humanos

Daniela Bogado Bastos de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p24-37

Considerações iniciais

Nos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos – que proclama o reconhecimento da dignidade, da liberdade e da igualdade como fundamentais, visando combater a opressão e promover, por meio do ensino e da educação, o respeito a esses direitos e às liberdades de modo a assegurar a universalização e efetivação dos mesmos – é mister ratificar a densidade normativa e a atualidade das diretrizes expressas, que nos propiciam refletir sobre a promoção dos Direitos Humanos no ambiente escolar, com foco nas questões de Gênero e da Diversidade.

A promoção dos Direitos Humanos no ambiente escolar com foco nas questões de gênero e na temática LGBT

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça que todo ser humano tem capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, diante da proteção contra qualquer forma de discriminação. E, neste

contexto de promoção dos direitos humanos, salienta ainda que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais, gerando a compreensão e a tolerância.

Nesse sentido, há todo um arcabouço jurídico que fundamenta a equidade de gênero, a diversidade sexual e os direitos das minorias, a partir do diálogo das fontes legislativas e por meio de uma interpretação sistemática fundamentada tanto nos princípios da dignidade da pessoa humana, da liberdade, da igualdade, da solidariedade e da vedação ao retrocesso, quanto nos objetivos da República Federativa do Brasil em construir uma sociedade livre, justa e solidária, enfim, pluralista, que, compromissada em reduzir as desigualdades, promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. E, em consonância com esses propósitos, o direito à Educação comunga com o Direito um caráter transformador e emancipatório.

No que tange, então, ao embasamento jurídico para tratar de gênero e diversidade, além de toda uma jurisprudência de vanguarda, temos como nos pautar nas seguintes leis, relacionando-se ou retratando as conquistas relacionadas à equidade de gênero e aos direitos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), para desenvolver essa temática no âmbito escolar-acadêmico:

- Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (art. 1º, III; art. 3º; art. 5º; art. 226; art. 227), que ressalta a dignidade da pessoa humana; a solidariedade; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; a liberdade, a igualdade, a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas; o direito à família; a proteção integral à infância e juventude; o direito à saúde; assim como o direito à educação (compreendido na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, na universalização do atendimento escolar, na promoção humanística e científica);
- Na Lei nº 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com sua Doutrina da Proteção Integral e o direito à convivência familiar (que deixa expresso que os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou

crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem);

- Na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, ressaltando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nas manifestações culturais, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, sendo inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e para o respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Na Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher;
- No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH/2006), que apresenta como ação programática o desenvolvimento de políticas estratégicas de ação afirmativa nas Instituições de Ensino Superior (IES) que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas que são alvos de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e seguimentos geracionais e étnico-raciais;
- No Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3, 2010);
- Na Resolução nº 1/2012 do CNE/CP, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- Na Lei nº 12.852/13, que institui o Estatuto da Juventude, o qual aborda sobre gênero, orientação sexual e diversidade;
- Na Lei nº 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional da Educação, o qual tem entre suas diretrizes a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à formação para a cidadania, com ênfase nos

valores morais e éticos; promoção da cultura e da gestão democrática; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

- Na Lei nº 12.965/14, que dispõe sobre o Marco Civil da Internet, tendo como fundamento os direitos humanos e a diversidade, e, por princípio, o respeito à privacidade e à intimidade.
- Na Resolução nº 2/2015 do CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, correlacionando educação e diversidade (étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional), direitos humanos e cidadania (art. 12, I, i e art. 13, §2º), considerando que a educação em e para os Direitos Humanos é um direito fundamental, constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em Direitos Humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- Na Resolução CNCD/LGBT nº 12/15, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - aos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização;
- Na Lei nº 13.185/15, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*);
- Na Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que menciona o respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;
- No Decreto Federal nº 8.727/16, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta,

autárquica e fundacional. A propósito, a Resolução do MEC homologada em 17 de janeiro de 2018 autoriza o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. A norma busca propagar o respeito e minimizar estatísticas de violência e abandono da escola em função de *bullying*, assédio, constrangimento e preconceitos. Com isso, transexuais podem, por exemplo, adotar o nome social em identificações não oficiais, como crachás, matrículas escolares e na inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);

- Na Lei nº 13.718/18, que alterou o Código Penal para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, que torna pública incondicionada à natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecendo causas de aumento de pena para esses crimes e definindo como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo.

Há, ainda, uma jurisprudência paradigmática:

- STF, ADI 4275 – possibilidade da alteração de nome no registro civil sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo, sendo desnecessária a autorização judicial; ADI 4277 – sobre União Estável Homoafetiva e Recurso Extraordinário 846.102 – sobre adoção por casal homoafetivo.
- STJ, Recurso Especial nº 889.852 – RS – sobre possibilidade jurídica de adoção por casal do mesmo sexo.

Assim sendo, com base no Direito e na Educação, na perspectiva da Educação em e para os Direitos Humanos, de forma transdisciplinar e pedagógica, há a ampliação dos direitos e a efetivação do reconhecimento das minorias, legitimando conquistas jurídicas que se consolidam com políticas afirmativas de gênero e dos direitos LGBT.

A dimensão da relação de gênero, definível como o discurso social do sexo, baseado numa estrutura de poder socialmente organizada ou, segundo Butler (2003 e 2015), numa perspectiva construtivista, como um desempenho que

sinaliza os papéis sociais dos sujeitos, precisa ser levada em conta pelas instituições de ensino.

Conforme elucidado por Sócrates Nolasco (2001, p. 70, 88 e 210), a socialização a que meninos e meninas são submetidos caracteriza as expectativas de desempenho para ambos os sexos, pois tanto as práticas quanto os discursos sociais sobre gênero operam a partir da realidade banal e dos sistemas de crenças e expectativas do que é ser homem e mulher. Se a maternidade sacraliza a imagem feminina, a honra e a dureza consagram a imagem do homem. Afinal, “há, nas práticas e nos discursos sociais, a eficácia simbólica necessária para interferir na organização subjetiva e imprimir nos sujeitos marcas identitárias concernentes aos papéis sexuais”, que representam uma construção cultural “cujo fundamento não é exclusivamente biológico e tampouco a sua negação”. Assim, “os papéis sexuais são operadores de cultura que articulam valores sociais a um determinado tipo de organização subjetiva”. Não é à toa que Simone de Beauvoir expressava que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (questão que, inclusive, foi abordada na prova do Enem em 2015).

Joan Scott (1995, p. 86-87) define gênero a partir de uma conexão de duas proposições: a de gênero como “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “forma primária de dar significados a relações de poder”. Por conseguinte, interrelaciona as representações simbólicas; os conceitos normativos “expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas” que “tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino”; a referência às instituições e à organização social; bem como a identidade subjetiva. Daí a historiadora sugere que “o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça” (SCOTT, 1995, p. 93). Isto reafirma o que Guacira Lopes Louro (2016, p. 31) sublinha ao tratar de uma política pós-identitária para a educação: que a homossexualidade precisa “ser compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc”.

Portanto, o conceito de gênero perpassa e problematiza as relações entre sexo, identidade e política, envolvendo momentos históricos, como o de lutas por reconhecimento das minorias e o da modificação das fronteiras clínicas entre o normal e o patológico (BUTLER, 2015).

Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (2016b, p. 16, 18 e 30) demonstra que “o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres ‘de verdade’”. E isso consistia em se aproximar da norma desejada, pois quem ocupa a posição central, “normal” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc), apresenta-se como padrão, arrogando-se no direito de representar, por negação ou por subordinação, as manifestações dos demais grupos. Nota-se que “as memórias e as práticas atuais podem nos contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade”, apontando as estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços públicos ou nos cantos escondidos, “é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. E outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça, também praticam essa pedagogia, “seja coincidindo na legitimação e denegação dos sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios”. Contudo, o fato é que há distintas e divergentes representações circulando e produzindo efeitos sociais.

Por isso que é possível “afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas”, uma vez que as “formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder”. Daí, a política identitária leva à contestação da hegemonia das identidades tidas como “normais”. Com isso, a maior visibilidade de lésbicas, homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais, bem como a expressão pública dos movimentos sociais LGBT, coloca essas questões em novas bases: ora de maior aceitação, ora de acirramento das manifestações antigays, revigorando o conservadorismo. E, em meio a tais disputas, os discursos sobre a sexualidade continuam se modificando e multiplicando (LOURO, 2016b, p. 29 e 32).

Ressalta-se que, segundo Morin (2011, p. 95 e 99), a democracia supõe, nutre e necessita da diversidade; que a escola deveria ser na prática um laboratório de vida democrática e que a sala de aula, sobretudo, precisa ser um espaço do debate argumentado (com noção das regras necessárias à discussão), “da compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas”. Isso porque a comunicação humana – que requer ética e a aprendizagem da compreensão – deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático, o que implica em compreensões

mútuas, bem como enaltece o papel da educação para a transformação das mentalidades.

Como salienta Guacira Louro (2016b, p. 18), as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos, mas sim às situações do cotidiano e às experiências comuns, ou extraordinárias, que vivemos nas instituições de ensino com colegas e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, do período escolar têm a ver com a construção de nossas identidades sociais, inclusive nossas identidades de gênero e sexual.

Frisa-se, ainda, a dimensão dialógica da educação (PIMENTA, 2013, p. 44-45) para a promoção dos direitos humanos, com foco nas questões de gênero e na temática LGBT, nas escolas e universidades. Afinal, o diálogo propicia a humanização, o respeito e a valorização da dignidade e da alteridade, servindo como instrumento de mediação na articulação dos direitos e na consideração da diferença. Assim, o processo educativo tem como implementar: o acesso à informação; o conhecimento da legislação que define os direitos e que auxilia no desenvolvimento de uma autoestima positiva que gera empoderamento, argumentações, reivindicações e defesa dos direitos; a importância da experiência da cidadania ativa e participativa no dia a dia, desde o âmbito local (na comunidade acadêmica, no município) até o nacional ou global.

A Judicialização da Igualdade de Gênero na perspectiva da Diversidade

O debate atual em torno da “ideologia de gênero” e da “escola sem partido”, com argumentos distorcidos e generalizados, mistificados, contrários à diversidade e aos estudos de gênero, pautados num discurso de ódio e de intolerância, calcados numa cultura sexista, heteronormativa e homofóbica, que tenta deslegitimar o movimento feminista e o movimento LGBT, somados a um cenário político polarizado, acarreta a judicialização desta temática e a seguinte reflexão: como superar as distorções da deturpada ideologia denominada “ideologia de gênero” e da “escola sem partido” sobre os estudos de gênero? Como articular os direitos das minorias e promover uma educação e uma cidadania em prol dos direitos humanos?

A judicialização da política e das relações sociais demonstra que temas polêmicos, de larga repercussão social, têm sido enfrentados e decididos pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com seu papel contramajoritário.

Segundo Will Kymlicka (2006, p. 8-10), a justiça é também uma questão de interpretação cultural e o que se busca numa teoria de justiça é que ela seja coerente. “Nossos julgamentos de justiça vêm de uma compreensão ou percepção tácita de adequação que nos diz como reagir a circunstâncias específicas”. Esse autor compreende a argumentação moral, na sua visão cotidiana, como uma “questão de recurso às convicções que consideramos”, pois “todos nós temos crenças morais,” que podem ser certas ou erradas, e nós temos razões para acreditar que elas são certas ou erradas. Daí importa “avaliar a força e coerência” desses argumentos a favor da correção dessas visões. Ademais, qualquer concepção deve ter espaço para valores superimportantes que se aplicam às instituições políticas como “a democracia, a igualdade e a tolerância”.

Diante da consciência da complexidade humana, que nos leva a compreensão do outro e a simpatia em relação ao outro, através da compaixão, Edgar Morin (2011, p. 88-89), para ensinar a compreensão como um dos saberes necessários à educação do futuro, trata dos graus para a interiorização da tolerância.

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1995) esclarece que a tolerância não é concessão, condescendência e indulgência. É o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo, da democracia e do Estado de Direito, sendo uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro, não podendo ser invocada para justificar lesões a valores fundamentais, implicando na rejeição do dogmatismo. Por isso, em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam pela diversidade (de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores), têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. No âmbito do Estado, a tolerância exige justiça e imparcialidade na legislação, na aplicação da lei e no exercício dos poderes judiciário e administrativo. Exige também que todos – que têm o direito de ser diferentes - possam desfrutar de oportunidades econômicas e sociais sem nenhuma discriminação, para evitar que a intolerância, por meio

da exclusão e da marginalização dos grupos vulneráveis, possa conduzir à frustração, à hostilidade, à violência e ao fanatismo.

Recentemente, em agosto de 2018, a Ministra Rosa Weber realizou audiência pública sobre a descriminalização do aborto por considerar que é um tema jurídico relevante e delicado por envolver razões de ordem ética, moral, religiosa e de saúde pública relacionada à tutela de direitos fundamentais individuais.

Em 2017 e em 2018, por conta de Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental, ministros suspenderam leis municipais que queriam proibir o ensino de gênero e de orientação sexual nas escolas, seja por contrariar diversos preceitos constitucionais, como: o princípio da construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o princípio da igualdade; a vedação à censura em atividades culturais; a laicidade do Estado ou o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; seja por violar, ainda, a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Como ressaltado pelo Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot, nas ADPFs (nº 460, 462, 465, 466 e 467) ajuizadas contra leis municipais que vedam políticas de ensino sobre diversidade de gênero e orientação sexual, “se gênero é categoria que concorre para explicar a diversidade sexual, igualdade de gênero é princípio constitucional que reconhece essa diversidade e proíbe qualquer forma de discriminação lesiva”. Portanto, ao se pretender vedar que escolas utilizem material didático que articule discussões sobre gênero, as normas atacadas contrariam princípios conformadores da educação brasileira, em especial as liberdades constitucionais de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Afinal, tais “princípios asseguram que o ambiente escolar seja pluralista e democrático quanto a ideias e concepções pedagógicas, o que impossibilita que determinados temas sejam, *a priori*, banidos dos estabelecimentos escolares, ainda que mediante iniciativa legislativa”.

Conforme divulgado no site do STF, Luís Roberto Barroso, como relator da ADPF 461, a proibição de tratar conteúdos em sala de aula sem uma justificativa plausível conflita com os valores supracitados, “além de impor aos educandos o desconhecimento e a ignorância sobre uma dimensão fundamental da experiência humana, e impedir que a educação desempenhe seu papel fundamental de transformação cultural e de promoção da igualdade”.

Ademais, “a transexualidade e a homossexualidade são um fato da vida que não deixará de existir por sua negação e que independe do querer das pessoas”. Considera-se que “a educação é o principal instrumento de superação da incompreensão, do preconceito e da intolerância que acompanham esses grupos ao longo de suas vidas”. Daí, “impedir a alusão aos termos gênero e orientação sexual na escola significa conferir invisibilidade a tais questões. Proibir que o assunto seja tratado no âmbito da educação significa valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação”.

Também Dias Toffoli, na ADPF 526, ressaltou o indispensável “direito ao saber”, sustentou que “falar e promover a igualdade de gênero na escola não é anular as diferenças ou promover ideologias, mas garantir que qualquer cidadão e qualquer cidadã brasileira viva e se apresente da forma como quiser”. Trata-se, portanto, do direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (CF/88, art. 206, incisos I e II).

No informativo nº 808 do STF, em razão do Recurso Extraordinário 845779/SC, julgado em 2015, discutiu-se a Identidade de Gênero, sinalizando a seguinte tese para efeito de repercussão geral: “os transexuais têm direito a serem tratados socialmente de acordo com sua identidade de gênero, inclusive na utilização de banheiro de acesso público”. A decisão foi fundamentada com base nos princípios da igualdade e da dignidade que inclui o valor intrínseco de todos os seres, na sua dimensão ontológica, de terem reconhecimento, com direito ao respeito e à consideração. Afinal, a ótica da igualdade como reconhecimento visa justamente combater práticas culturais enraizadas que inferiorizam e estigmatizam grupos sociais. Ademais, outra dimensão da dignidade da pessoa humana tem a ver com a autonomia do indivíduo, o que consubstancia o livre arbítrio das pessoas, sua autodeterminação, sua capacidade de fazer escolhas existenciais essenciais e de desenvolver sua personalidade. Assim, deixar de reconhecer a um indivíduo a possibilidade de viver a sua identidade de gênero seria privá-lo de uma das dimensões que dariam sentido à sua existência; sem dizer que um Estado democrático em sua dimensão substantiva tem o dever constitucional de proteger os direitos fundamentais das minorias.

Já no informativo nº 882 do STF, por conta da ADI 5543, julgada em 2017, declarou-se a inconstitucionalidade da restrição da doação de sangue por homossexuais, asseverando que não é a orientação sexual ou o gênero que define

a inaptidão para a doação de sangue, pois não há um grupo de risco baseado na orientação sexual ou no gênero.

Daí, diante do paradoxo da igualdade na diferença (no qual se entende que não se pode usar a diferença para inferiorizar, nem para manter a desigualdade) e da compreensão da liberdade e da igualdade como direitos fundamentais, importa considerar que a liberdade requer um mínimo de igualdade e que devemos interpretar qual o tipo de liberdade e/ou de igualdade que está em questão: a liberdade de ir e vir, de expressão, de manifestação do pensamento, de crença religiosa, de profissão? A igualdade de gênero, étnico-racial, de classe, de oportunidade?

Will Kymlicka (2006, p. 1-7) trata do desenvolvimento de novas perspectivas como o feminismo e demonstra que a ênfase recente da filosofia política tem caído sobre os ideais de justiça e liberdade que são invocados na avaliação de instituições e procedimentos políticos. O filósofo fala da inadequação da teoria política ocidental, na qual esquerda e direita são distinguidas pelas suas visões de liberdade e justiça nas esferas, tradicionalmente dominadas pelos homens; e do governo e da economia que ignora e/ou negligencia questões importantes como a equidade ou a liberdade das esferas, tradicionalmente femininas, do lar e da família. Segundo ele, “uma teoria adequada da igualdade sexual envolverá considerações que simplesmente não foram enfrentadas nos tradicionais debates esquerda-direita.” Ademais, outro “problema diz respeito à estreiteza do retrato tradicional”, que desconsidera “questões da nossa ‘inserção’ histórica e comunal” e que precisa ser revista para aceitar a pluralidade de valores fundamentais, bem como partes da maioria das teorias existentes, uma vez que toda teoria política plausível baseia-se de algum modo na igualdade por pautar-se na ideia de tratar todas as pessoas como “iguais”, ou seja, na ideia de que cada pessoa tem importância igual.

Assim, as teorias igualitárias requerem que o governo trate seus cidadãos com igual consideração, pois cada cidadão tem direito a interesse e respeito iguais. Nesse sentido, uma teoria é igualitária se aceita que os interesses de cada membro da comunidade têm igual importância. Enfim, a ideia abstrata da igualdade permite ser interpretável de variadas maneiras, seja ela de renda, de riqueza, de oportunidades, de liberdade ou de direitos. Enquanto a visão tradicional nos diz que o argumento fundamental na teoria política é aceitar ou não a igualdade como valor; essa visão revista nos diz que o argumento fundamental não é aceitar ou não a igualdade, mas interpretá-la. (...) Assim, a

ideia de um patamar igualitário para a argumentação política é potencialmente mais capaz de acomodar a diversidade.

Portanto, uma concepção de justiça como equidade deve levar em conta a heterogeneidade e a consequente multiplicidade de perspectivas (VIEIRA, 2001, p. 48 e 49).

Como a cidadania não é apenas um conjunto de direitos formais, mas sim um modo de incorporação de indivíduos e grupos no contexto social, o respeito à diversidade e ao pluralismo social deve ser parte integrante do discurso da cidadania e de uma educação (em direitos humanos) para o exercício dessa cidadania.

Considerações finais

As questões de gênero e de orientação sexual fortalecem e contribuem com a democracia e com o exercício da cidadania, estando presentes na agenda política contemporânea, incrementando, assim, o debate jurídico e acadêmico, num viés transversal.

A capacidade de aperfeiçoamento humano através da educação em Direitos Humanos propicia à dignidade humana concretude, especialmente através da interpretação da liberdade e da igualdade como princípios que otimizam a diversidade.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e a subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência da ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- KYMLICKA, Will. **Filosofia política contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.
- _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011.

- NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homer Simpson**: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- OLIVEIRA, Daniela Bogado Bastos de. **Famílias contemporâneas**: as voltas que o mundo dá e o reconhecimento jurídico da homoparentalidade. Curitiba: Juruá, 2011.
- _____. Escola e famílias contemporâneas: a temática LGBT em foco. *In: Escola na Família: diálogos pela educação*. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2016, p. 70-95.
- _____. Educação, direito e cidadania no contexto da sociedade em rede. *In: Escola hoje: contexto contemporâneo da educação*. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2016, p. 86-107.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Educação em direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- VIANNA, Luiz Werneck [*et al.*]. **A judicialização da política e das relações sociais**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania**: a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

3

Lei nº 13.140/2015: princípios legais para a mediação escolar na perspectiva dos Direitos Humanos

Décio Nascimento Guimarães

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p38-53

Considerações iniciais

O Brasil é organizado no âmago de uma complexa dinâmica social, na qual realidades distintas se entrecruzam em um emaranhado de relações heterogêneas e plurais. Tendo em vista tal diversidade, é praticamente impossível evitar que esses contatos, por vezes, não sejam tensos, conflituosos. Quando resultam em atitudes violentas, culturalmente nutridas pela intolerância, pela impetuosidade e pela dificuldade de diálogo, os cidadãos recorrem ao poder judiciário para transporem o impasse, entendendo sua competência para solucionar problemas.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, compreendendo esse contexto, facilitou o acesso da população aos tribunais, para que os brasileiros se assegurassem de que poderiam resolver as suas questões pela via oficial. Essa abertura, entretanto, apesar de benéfica e relevante, provocou a judicialização exacerbada das relações entre os sujeitos e prejudicou o rito dos processos nas instâncias judiciais, pois o volume de ações que passaram a receber as impede de pôr fim aos litígios em tempo adequado. O desdobramento disso foi, naturalmente, a incapacidade de pacificar as relações antes que elas tomassem maiores proporções.

Nesse contexto, passou-se a buscar outros modos de resolução de conflitos que não trilhaassem a via tradicional e que diluíssem tanto a morosidade do rito quanto seu distanciamento dos sujeitos. Este trabalho tem como objetivo promover um desses meios, a mediação, em que os indivíduos que compartilham de situação litigiosa são convidados a construir soluções consensuais para controvérsias. Ademais, traz à discussão como essa prática também pode contribuir para a pacificação de questões antagônicas no ambiente escolar, inspirada nos princípios legais especificados na Lei nº 13.140/2015.

A primeira seção faz uma breve apresentação do panorama da mediação de conflitos no âmbito do judiciário brasileiro, enfatizando seus principais marcos legais e sua repercussão social. A segunda seção trata, especificamente, da mediação no âmbito escolar, seus benefícios e desafios de implementação no território brasileiro. Já a terceira seção aborda os princípios legais que devem ser observados na aplicação das atividades de mediação escolar, para que se garanta sua efetividade e para que se alcancem os objetivos propostos.

É importante ressaltar que este capítulo não pretende esgotar as discussões sobre a mediação e sobre suas repercussões no ambiente escolar, mas contribuir para firmá-la como uma alternativa adequada para a resolução de conflitos e promoção dos direitos humanos, orientada nos princípios legais extraídos da Lei nº 13.140/2015, almejando auxiliar na desjudicialização dos conflitos escolares, no empoderamento e emancipação dos educandos.

A mediação de conflitos no Brasil

A mediação entre pares é uma saída para a pacificação de conflitos que ganha notoriedade a partir de 1976, com os estudos do professor de direito de Harvard Frank Sander, que desenvolve tal alternativa dentro do conceito de Tribunal Multiportas, também criado por ele. A ideia inicial é que os tribunais, em vez de encaminharem os casos que lhes chegam à porta tradicional, a da judicialização, os examinem primariamente a fim de se descobrir se tais pleitos podem ser direcionados a outras entradas, são elas mediação, arbitragem, negociação e “med-arb” (combinação de mediação e arbitragem). Nessa etapa inicial, deve-se levar em consideração se há algum tipo de taxonomia para aplicar aos conflitos, ou seja, se se pode enquadrá-los em categorias, cujas características já apontem para a porta mais adequada ao seu direcionamento, o que não é uma tarefa fácil de ser realizada (SANDER; CRESPO, 2012).

Mesmo sabendo que a aplicação do conceito comentado não é tão simples, é necessário que ele seja posto em prática, pois torna os tribunais mais eficientes, céleres e próximos à população e, por consequência, socializa o acesso à justiça. Santos (2014) comenta que o fato de o judiciário ser marcado pela tensão entre dois setores é uma barreira para que estratégias como a comentada tornem-se reais, pois o grupo mais tradicional, conservador, muitas vezes, atua na neutralização de avanços democráticos, por conta da sua afinção com a elite política e econômica, enquanto o progressista, que é o que poderia propor intenções mais populares de organização social, menos centralizadoras e autoritárias, exaure-se no exercício de resistência às investidas do primeiro setor, lutando para que não se percam os direitos já adquiridos.

Os meios adequados de resolução de conflitos são contemplados, no Brasil, pela Resolução CNJ nº. 125, de 29 de novembro de 2010, marco legal que institui a Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses, estabelecendo diretrizes para o cumprimento efetivo das normas e práticas relacionadas ao tema. Além disso, determina que os tribunais, na mesma perspectiva Multiportas, ofereçam outros meios de solução de controvérsias, mais especificamente os consensuais, dentre os quais se destaca a mediação, como alternativa do cidadão ao rito tradicional.

O Novo Código de Processo Civil (BRASIL, 2015a), observando o estabelecido na Resolução nº 125/2010, também considera os meios adequados de solução de controvérsias no âmbito do judiciário, estimulando juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público a adotarem tais práticas, pautados em sete princípios, são eles independência, imparcialidade, autonomia da vontade, confidencialidade, oralidade, informalidade e decisão informada (BRASIL, 2015, art. 166). Cabe, ainda, salientar que o referido código regula a aplicação da conciliação e da mediação no curso processual.

Com a promulgação da Lei nº 13.140, em 26 de junho de 2015, a mediação de conflitos recebe normatização específica, com abrangência judicial e extrajudicial. A presente norma define mediação de conflitos entre pares como “atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia” (BRASIL, 2015b, art. 1º).

Considerando o disposto nos textos legais, de acordo com Santos (2014), tal movimento objetiva ampliar as acepções do que se entende por resolução de

litígios, concebendo os tribunais como um conjunto integrado que pode solucionar as diversas questões conflituosas presentes na sociedade não só da forma clássica, mas, também, percorrendo caminhos que podem, tranquilamente, distar das possibilidades tradicionais de se lidar com tais situações, o que se relaciona diretamente com o Tribunal Multiportas proposto por Sander.

É importante ressaltar que os meios de resolução de conflitos como a mediação devem anteceder a busca de soluções conservadoras oferecidas pelo judiciário, já que, como destaca Reis (2017), essas não são naturais, e, por consequência, resultam em uma dependência, por vezes desnecessária, da intervenção estatal nas relações pessoais. Isso impacta negativamente na vivência dos sujeitos, pois padrões que não são instintivos, espontâneos, tendem a ocasionar uma conjuntura de sujeição permanente dos indivíduos.

A mediação para pacificação de litígios também pode ser realizada de forma extrajudicial, conforme mencionado, ou seja, sem que um juiz, tribunal, ou órgão de justiça se envolva na resolução de determinado caso. Guilherme (2016) enfatiza o emprego da autocomposição nesses casos, que consiste na resolução dos conflitos apenas entre as partes envolvidas, sem que haja a participação de qualquer agente externo à situação. Nesses casos, um dos lados normalmente cede em alguma reivindicação para que o acordo se realize. Esse modelo privilegia a emancipação dos sujeitos, além de potencializar a construção coletiva do desfecho do processo.

A autocomposição também satisfaz o proposto por Flores (2009), que considera fundamental formas de atuação que apostem nos direitos humanos e promovam a criatividade e a liberdade. Afirma, ainda, que o ser humano se torna digno quando é capaz de analisar, elucidar e fazer visível, como acontece na autocomposição. O autor também sublinha (2009) que os indivíduos devem ser estimulados a acreditar que a realidade pode ser transformada por suas ações e que, também, podem transformar a si mesmos, para que, assim, sejam encorajados a compor novos horizontes de sentido, sempre tendo em mente que uma situação conflituosa pode ser bem aproveitada, uma vez que a verdade nas relações é construída no desacordo.

Já é consenso entre os órgãos de justiça europeus, por exemplo, que a proposta que este trabalho discute, de mediação, é a mais indicada para dotar a justiça de contornos mais democráticos. Faltam, por lá, experiências exitosas que façam com que as personagens envolvidas em situações litigiosas confiem

o suficiente nessa solução, para que estejam dispostas a enfrentar os riscos de constrangimento que ela envolve (SANTOS, 2014).

No Brasil, por outro lado, há diversas ações bem-sucedidas que já têm posto em prática o conceito de mediação de conflitos, e, conseqüentemente, contribuído para uma maior eficiência na resolução dos casos, haja vista a celeridade adquirida quando os processos deixam de tramitar pela via tradicional para serem acordados nos espaços de mediação e a abertura democrática que tal mudança promove.

O Judiciário brasileiro tem buscado, como pode-se depreender dessas iniciativas, oferecer respostas diferenciadas a situações de conflito, que passam pela alternativa da mediação, o que destitui, por meio da promoção do consenso, a centralidade tradicional e a substitui por um potencial emancipatório dos sujeitos, auxiliando no amadurecimento da democracia brasileira, que passa, obrigatoriamente, pelo empoderamento dos cidadãos.

Pode-se notar, em síntese, que uma das “portas” comentadas por Sander e Crespo (2012), a da mediação de conflitos entre pares, encontra fôlego no contexto do Judiciário brasileiro, que tem caminhado no sentido de efetivar as leis existentes que determinam a prática de ações que estimulem ou promovam a prática, como via de solução de controvérsias, por meio de diversas ações que propõem caminho alternativo ao processo tradicional e por meio de atividades de capacitação junto à sociedade, munindo-a de conhecimentos necessários para a resolução pacífica e cooperativa de conflitos. Para que o país avance ainda mais na implementação desse modelo, é necessário que a “cultura do litígio” se transforme em um conjunto de pensamentos e práticas sociais baseadas na pacificidade e na cooperação.

Mediação no âmbito escolar

A multiforme teia das relações sociais não pode ser analisada sob um viés simplista, como se fosse constituída apenas por indivíduos que interagem de forma igualitária e harmônica. Nesse sentido, a escola, como reflexo da sociedade, também está permeada de situações de conflito envolvendo distintos sujeitos que vão discordar de algo em algum momento. Para Charlot (2014a), a sociedade é organizada em estruturas e instituições que lhe impõem formas previamente concebidas de interação e em classes sociais que se enfrentam.

Isso faz com que nela aflorem conflitos irredutíveis, mal-entendidos, tensões pessoais ou dificuldades de comunicação. A mediação, defendida neste trabalho, surge, exatamente, como tentativa de se encontrar a via mais adequada para a resolução dessas naturais relações “desencontradas” que ocorrem em qualquer contexto social, já que é um meio que celebra democraticamente a pacificação de questões antagônicas.

As instituições escolares, como as outras, também têm-se servido da mediação de conflitos. A experiência teve início na década de 1980, nos Estados Unidos, e, ao longo do tempo, contribui de forma significativa para a pacificação das relações vivenciadas dentro delas, o que as faz cumprir seu papel social de serem o espaço destinado à construção, à discussão e à aplicação de qualquer mudança que visa atingir a realidade como um todo (TORREMO-RELL, 2019).

A inserção desse mecanismo no âmbito escolar traz muitos benefícios, pois conscientiza os alunos de que a existência de conflitos é inevitável e de que o importante é adquirir habilidades necessárias para administrá-los, sempre baseadas no respeito à diversidade. Além disso, o educando passa a notar que o contraditório nem sempre é negativo, ao contrário, pode significar um movimento de interação social que resulta em avanços nas relações entre sujeitos diferentes, aflorando, assim, um sentimento de cooperação e fraternidade que aumenta o senso crítico e o autoconhecimento desses alunos, uma vez que são convidados a assumir o protagonismo da resolução dessas questões.

A mediação mostra-se eficaz, também, quando se leva em conta o poder que ela tem, segundo Chrispino e Chrispino (2011), de melhorar a qualidade das relações entre docentes, discentes, funcionários, dirigentes da escola, o que desencadeia um desenvolvimento assertivo do “clima” institucional, tornando o ambiente muito mais apropriado e receptivo às atividades de natureza pedagógica. Consolida, também, sistemas organizados para gerir conflitos e prevenir a violência.

É importante registrar que os termos citados (conflito e violência) podem, à primeira vista, parecer sinônimos, mas, efetivamente, não são. Na verdade, a má condução do primeiro pode desencadear o segundo. Na visão de Chrispino e Chrispino (2011), a violência consiste na negação do respeito e do diálogo. Já o conflito, para Charlot (2014a), é algo inevitável no contexto das relações sociais; faz parte dele. O autor, indo além (2014b), destaca que lutar

contra eles seria acabar com a própria vida. Dessa luta, em vez de dimanar uma realidade viva e pacífica, decorreria uma cultura de morte e silêncio, de contenção das possibilidades dos indivíduos.

O que se objetiva, portanto, com a implementação da mediação escolar, não é pôr fim aos conflitos, mas proporcionar que sejam encarados como oportunidade de promoção e de fortalecimento da diversidade, valorizando a pluralidade cultural brasileira. Dessa forma, interrompe-se o ciclo de atitudes violentas, gerando os avanços nas relações culturais enfatizados por Chrispino e Chrispino (2011). É necessário, para que assim seja, um plano pacífico, horizontal e democrático de se conviver com os dilemas, que resulta no diálogo proposto pela mediação.

Para melhor compreender os embates intramuros da escola e lidar com eles, torna-se relevante assumir o entendimento de que tal instituição não está imune à realidade de seu entorno. Nesse sentido, Candau *et al.* (2014) ressalta que, com a universalização do acesso à educação, por exemplo, a escola passou a receber uma diversidade muito grande de estudantes, exigindo dela uma reorganização de suas vivências, a fim de se cultivar uma atmosfera de respeito e harmonia na diversidade, em vez de reproduzir passivamente a forma violenta com que as diferenças são tratadas afora dela. Mais uma vez, promover e praticar a mediação de conflitos entre pares auxilia no cumprimento desse objetivo.

O professor, nesse âmbito, é um dos profissionais de que mais se exige habilidades e competências para, de alguma forma, conduzir essas relações dentro da escola. Os docentes são, tradicionalmente, responsabilizados pelo descontrole de tais interações ou pela incapacidade de as instituições de ensino lidarem com a multiplicidade, com a diversidade e com os dilemas que chegam até elas. Imersos nessa espécie de crise e levando sobre si esse fardo, educadores passam a desconhecer sua identidade profissional, já que percebem que a simples função de ensinar os conteúdos formais não é suficiente, não dá conta de levar o estudante a um verdadeiro aprendizado e, menos ainda, de provocar uma melhora no contexto de sua escola e na vida de cada um de seus alunos.

Charlot (2014b), ao analisar tal conjuntura tensa e difícil, sustenta que o professor, carregado de disputas de valor e de interpretações, deve resignificar sua identidade, assumindo que o exercício de sua profissão é uma prática

complexa, dotada de conflitos que exigem dele posições éticas e políticas para que se firme como mediador de tais incompatibilidades. A partir disso, será capaz de, também, ressignificar a identidade dos valores postos em xeque pela atual realidade escolar, bem como as interpretações contraditórias e impetuosas sobre esses tantos aspectos. Arroyo (2017a), em concordância, assevera que essa agenda se impõe a todos os níveis de organização da escola, para que ela compreenda saberes que reconheçam a importância de grupos que não são reconhecidos pelo discurso oficial e, a partir disso, em vez de promover uma conformação desses setores a conhecimentos que os subjugam, produza pedagogias que os vejam como sujeitos sociais e os forme intelectual, cultural e politicamente.

O conflito, em suma, é uma característica natural das relações sociais e só se torna problemático quando é tratado de forma violenta pelos que dele compartilham. Sua resolução via mediação entre pares se apresenta como um caminho democrático e pacífico e tem sido adotada por diversos setores da sociedade. A escola, inserida nessa tendência, passa a incorporar a proposta, o que demanda um amplo movimento de abertura da instituição ao contexto de que faz parte, bem como a ressignificação do papel dos educadores, que devem ir além dos conteúdos. Com isso posto, espera-se que os educandos finalmente sejam reconhecidos como protagonistas de suas vidas e do processo dinâmico de aprendizagem. Observa-se que vem do judiciário a inspiração para que a escola comece a trilhar o caminho em prol da desjudicialização das relações humanas.

Princípios legais no âmbito escolar

Observa-se que a Lei nº 13.140/2015, em seu artigo 42, estende a aplicação de seus dispositivos a outros segmentos da sociedade, dentre os quais destaca-se o âmbito escolar. Por certo, uma das contribuições mais significativas da mencionada norma são os princípios da mediação, estabelecidos no artigo segundo, sendo esses: imparcialidade do mediador; isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade; boa-fé (BRASIL, 2015b, art. 42).

É necessário compreender que não basta, apenas, aplicar a mediação escolar, mas, com base nos princípios, implementá-la na perspectiva de uma

educação crítica, que possibilite aos educandos um protagonismo na condução de sua própria vida e a participação da comunidade escolar no debate, para que, de maneira democrática, esses atores possam construir um modelo apropriado à sua realidade.

A **imparcialidade do mediador** é uma característica básica de qualquer processo de mediação. De acordo com o Manual de Mediação do CNJ (2016), ele não pode tomar partido de nenhum dos argumentos apresentados, pois não está ali para julgá-los, mas para auxiliar o melhor entendimento de suas perspectivas, interesses e necessidades. Esse preceito deve ser percebido de forma muito clara e segura pelos mediandos. O mediador precisa buscá-lo ativamente (imparcialidade ativa), embora Almeida (2014) destaque que a total adequação por parte do agente de mediação a esse princípio não é possível, já que ele, naturalmente, tenderá a se identificar com alguns discursos, posturas.

Ao ser imparcial, o mediador participa de forma equilibrada no processo, bem como facilita a escuta e o acesso à informação, já que a relação está permeada por uma sensação de confiança tanto no responsável pela mediação, quanto no processo de diálogo, o que aumenta a expectativa de se chegar a uma solução adequada para o conflito em questão.

Charlot (2014b, p. 226), ao analisar esse princípio, afirma que vivenciá-lo no contexto escolar é bastante difícil, pois:

[...] a escola não respeita os Direitos do Homem e do Cidadão. Segundo estes, ninguém pode ser ao mesmo tempo juiz e parte em um litígio. Ora, quem presta justiça quando o professor e aluno brigam? É o professor, parte no conflito. De mesmo modo, é norma fundamental do Direito que ninguém deve ser condenado sem ser ouvido e que o acusado tem sempre o direito de ser defendido por um advogado. Será que essa norma vigora na escola?

Nessa direção, pode-se constatar que é difícil para o professor/profissional da educação, muitas vezes, na condição de parte do conflito, ter o distanciamento necessário da situação, que garanta sua imparcialidade sobre a controvérsia a eles trazida, ao contrário, em diversos casos, eles próprios estão inseridos no dilema que “mediam”, o que desmonta qualquer ideia de isenção. Visto isso, faz-se necessária a presença de um terceiro, preferencialmente, integrante

da comunidade escolar, para atuar como mediador, a fim de se facilitar o cumprimento de um princípio tão relevante como o da imparcialidade.

Em relação à **isonomia entre as partes**, compreende-se a necessidade de se tratar cada sujeito envolvido em um conflito de forma igualitária, isto é, sem que haja privilégios ou deméritos para nenhum deles, bem como nenhuma distinção, já que se pressupõe que estão igualmente envolvidos na mesma situação. Esse princípio também contribui para que as partes confiem mais no processo de solução do conflito, pois, notando a isonomia garantida pelo mediador, estarão seguras de que não serão prejudicadas. Santos (2010) defende a observância desse princípio, ressaltando, no que diz respeito à igualdade, que ela deve ser aplicada quando a diferença estiver inferiorizando algum setor social, mas deve ser preterida sempre que resultar na descaracterização de algum grupo.

O conflito torna-se violência na escola, como exposto anteriormente, com base em Candau *et al.* (2014), muitas vezes, justamente por causa da falta de habilidade da instituição em lidar de forma igualitária, justa, com as diferentes realidades que se apresentam a ela, tendendo a privilegiar algumas em detrimento de outras. Para que se alcance um resultado eficaz na mediação, é necessário que essas instituições avancem no sentido de acolher de forma equânime as diversidades, sem desfavorecer nenhum grupo, seguindo a valorização proposta por Santos (2010) da pluralidade do conhecimento prévio trazido à escola pelo educando, de seu multiculturalismo e de suas múltiplas concepções de mundo e de dignidade humana. Com esse reconhecimento, a escola passa a lidar de forma adequada com as diferenças, pondo em prática a isonomia.

A **oralidade** é o princípio que norteia a comunicação entre sujeitos na mediação, sendo instrumento responsável pela construção do consenso. Para tanto, segundo Almeida (2014), é necessário que o mediador favoreça um formato de conversa adequado, que venha a contribuir para a sua eficiência e eficácia, em que não haja, por exemplo, interrupção das falas ou indisposição a ouvir; em que a comunicação seja respeitosa no conteúdo e na forma; e em que se considere o ponto de vista do outro. O quarto pilar da educação, Aprender a Conviver, apontado no relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS *et al.*, 2010), da Unesco, considera, na mesma linha do princípio da oralidade, a importância de se formar alunos capazes de entender as delimitações entre o seu espaço e o espaço do outro, sempre respeitando a compreensão mútua, o direito de falar e o dever de ouvir.

Gadotti *et al.* (1995) defendem que a escola não fuja à sua responsabilidade de formar sujeitos capazes de elaborar seus discursos, pois o ato de falar, em uma sociedade como a atual, é um ato de subversão, uma vez que ameaça os projetos opressivos que tentam controlar as instituições de ensino, bem como os demais espaços sociais. Candau *et al.* (2014), em concordância, complementa que deve ser pautado um currículo que estabeleça um clima de escuta mútua, em que prevaleça o diálogo e em que se leve em consideração as vozes de todos os envolvidos.

O Manual de Mediação Judicial (CNJ, 2016) explica que esse meio de resolução de conflitos difere-se da via tradicional de pacificação, principalmente por conta do princípio da **informalidade**. É comum que as pessoas, achando que serão submetidas a um processo semelhante ao clássico, fiquem apreensivas, nervosas, antes de participar de uma sessão de mediação, em especial por não a conhecerem e, também, pelo desgaste trazido pela controvérsia em que estão inseridas. É de suma importância que o ambiente destinado à mediação, por conta disso, segundo Almeida (2014), seja informal e acolhedor para elas, para que essa resistência diminua. Os mediandos precisam se sentir à vontade durante a prática da mediação escolar, para que consigam expressar seus sentimentos e desenvolver diálogos proveitosos. O desapego de padrões ou de modelos prontos, fixos é uma importante estratégia para que a informalidade pretendida se torne real. Freire e Faundez (2013), sobre esse assunto, asseveram que qualquer modelo preestabelecido, dentro ou fora da escola, deve-se limitar a apenas propor caminhos para a execução de determinada atividade, pois, se são tomados como obrigatórios e como paradigmas a serem seguidos à risca, engessam qualquer atuação e comprometem, portanto, a obtenção de bons resultados. Os profissionais da educação, na condição de mediadores, devem sempre inovar e ser criativos na forma de conduzir a comunicação entre os mediandos, para que esses possam ficar à vontade para exporem suas narrativas e sentimentos.

A **autonomia da vontade das partes** diz respeito à voluntariedade dos envolvidos em determinado conflito em participarem do processo de mediação. O ato de expor o problema e de se propor soluções, dessa forma, torna-se legítimo e mais produtivo. Na mediação escolar, é necessário que os mediadores encontrem um entre-lugar para sua atuação, em face da necessidade de motivar os sujeitos a aderirem à mediação, respeitando e garantindo sua autonomia ao longo de seu curso. Charlot (2014b), nesse sentido, considera

importante estabelecer limites para os educandos, mas, para isso, não recomenda tolher sua autonomia com medidas autoritárias e, sim, gerir os conflitos por meio da palavra, para que o estudante se conscientize de que necessita resolver a situação controversa em que está envolvido e que, por si próprio, escolha dialogar para pacificar as tensões. O autor assevera, inclusive, que um dos maiores erros da escola é impor o convencimento unânime dos educandos, ignorando, dessa forma, suas vontades, diferenças e, por consequência, os conflitos decorrentes.

Somente quando a escola se propõe a desenvolver a autonomia dos discentes, valendo-se de métodos emancipadores, que visam orientá-los a exercerem de forma adequada a sua liberdade de decisão, alcança sucesso no objetivo de administrar conflitos de forma democrática, pela via do diálogo e do respeito à vontade de cada indivíduo.

A **busca do consenso** é a razão de ser de qualquer processo de mediação entre pares. Para que aconteça, é necessário que a capacidade de diálogo entre as partes seja estimulada, uma vez que, na mediação, não existe vencedor e vencidos, mas um consenso. Esse princípio, assim como o da oralidade, vai ao encontro do que diz o quarto pilar da educação proposto pela Unesco, Aprender a Conviver (DELORS *et al.*, 2014), pois demanda a compreensão mútua e o respeito ao pluralismo de opinião. A escola, em face disso, deve formar alunos com capacidade de dialogar e que entendam a lógica da construção de uma solução final que beneficie a todos, em vez de uma lógica de disputa, que ignora o ponto de vista de parte dos envolvidos. Freire (2015) elege o professor responsável por fazer valer esse princípio, sempre trabalhando baseado em métodos dialógicos, pois esses são capazes de gerar criticidade no aluno, já que, dessa forma, eles são chamados a construir o conhecimento, as normas, o saber, em vez de adaptar-se, conformar-se. Se o nexos da elaboração conjunta permeia as atividades rotineiras de aprendizado da escola, não será diferente no momento em que for preciso formar um consenso para pacificar controvérsias.

A **confidencialidade**, acertadamente, é essencial para que a mediação entre pares alcance sucesso. O Manual do CNJ (2016) estabelece que é função do mediador enfatizar que tudo o que for dito não será compartilhado com mais ninguém, nem mesmo em juízo, para que as partes possam falar abertamente sobre a matéria.

O caráter confidencial da mediação, da mesma forma que o imparcial e o isonômico, aumenta a sua confiabilidade e estimula os envolvidos a se empenharem ainda mais nela, sem temerem nenhuma exposição ou violação à sua intimidade.

No ambiente escolar, mais especificamente quando se trata de educandos, esse princípio é reforçado pelo parágrafo quinto do artigo 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece que qualquer ação que vise à promoção de direitos e à proteção do seu público-alvo deve-se orientar pelo respeito à intimidade, ao direito à imagem e à privacidade. É imprescindível, portanto, que os mediandos decidam o que desejam compartilhar, os assuntos que desejam abordar, e que as temáticas discutidas em uma sessão de mediação não ultrapassem aquele espaço.

A **boa-fé** é um princípio essencial aos sujeitos inseridos na mediação e consiste na importância de eles manterem a intenção de resolver o problema. A mediação entre pares precisa contar, também, com a disposição das partes de não mentirem sobre o conflito em questão.

Nesse sentido, Guilherme (2016) ressalta que esse meio de resolução de controvérsias não envolve produção de provas ou outras medidas comprobatórias que são comuns no âmbito judicial. Dessa forma, é mais do que necessário que se respeite a ética no curso do procedimento e que as informações ali compreendidas sejam verdadeiras e fornecidas de modo responsável.

Os mediadores são chamados a desenvolver essa qualidade junto aos estudantes, por meio da abordagem de valores e de atitudes nobres, que, segundo a Unesco (DELORS *et al.*, 2010), são indispensáveis ao ser humano, para que tenha qualidade de vida, dignidade, e para que consiga tomar decisões ponderadas. Freire (2015), no mesmo sentido, acresce que tais valores a serem cultivados são o amor, a humildade, a esperança de se superar os problemas, e a fé e a confiança no outro.

Para que a mediação escolar supere o formato convencional praticado no âmbito do judiciário, faz-se necessária a apropriação dos princípios estabelecidos na Lei nº 13.140/2015, relacionando esses à vocação crítica e inovadora da educação. Defende-se, aqui, que todo esse movimento transformador não se limite às sessões de mediação, mas mobilize toda unidade escolar no engajamento nesse novo paradigma, dialogando com os direitos humanos, com repercussão na gestão, no planejamento curricular, nas

estratégias pedagógicas, nas ações docentes, na promoção dos educandos, e na integração com a comunidade.

Considerações finais

No presente trabalho, verificou-se que a mediação de conflitos, no Brasil, está alicerçada em um arcabouço legal robusto e favorável, além de contar com o apoio político-institucional do Conselho Nacional de Justiça, do Conselho Nacional do Ministério Público, dos tribunais e das promotorias.

Constatou-se, ainda, que emana, dessas instituições, considerável esforço para incentivar o alcance da mediação em âmbito escolar, encontrando, nesse, espaço propício para desdobramentos que repercutissem em toda sociedade.

A aplicação da Lei nº 13.140/2015 só cumprirá os objetivos de promover o diálogo, o respeito e a cultura de paz nas escolas se houver, por parte dessas, a adoção dos princípios: imparcialidade do mediador, isonomia entre as partes, oralidade, informalidade, autonomia da vontade das partes, busca do consenso, confidencialidade e boa-fé como base norteadora não só da mediação, mas também do projeto político-pedagógico da instituição.

Observando os princípios legais aqui discutidos e com base na bibliografia apresentada, a mediação, surge, de fato, como um eficaz instrumento de promoção da cultura de paz, em substituição à cultura de disputa, promovendo, dessa forma, a justiça social e cognitiva, o protagonismo e o empoderamento dos educandos, conduzindo-os sob a égide dos direitos humanos e da dignidade e oferecendo uma apropriada aplicação da Lei nº 13.140/2015 à mediação no âmbito escolar.

Referências

ALMEIDA, Tânia. **Caixa de ferramentas em mediação**: aportes práticos e teóricos. São Paulo: Dash, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017a.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13105.htm. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13140.htm. Acesso em: 12 mar. 2018.

CANDAUI, V. M. *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014b.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A mediação no universo escolar. *In*: CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Manual de mediação judicial**. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c-59d6e2dddbfec54.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. **Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho**, 2010. Disponível em: http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/Trib_Sup/STF/CNJ/Res_125_10.html. Acesso em: 12 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores**. Brasília: CNMP, 2014.

DELORS *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco, 2010.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como Produtos Culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FOLEY, Gláucia Falsarella. **Justiça comunitária: por uma justiça da emancipação**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____; Faundez, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

4

Ser jovem na escola: as culturas juvenis e seus modos de expressão

Gisele Pessin

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p54-64

Considerações iniciais

Na contemporaneidade, os jovens representam um segmento da população que sofre as consequências de problemas sociais e, ao mesmo tempo, que vivencia inúmeros desafios, dentre eles a falta de oportunidades e de reconhecimento na sociedade. Na mídia e em produções acadêmicas, a juventude e a adolescência têm sido representadas como problemas, sendo condicionadas por estereótipos, mitos e preconceitos. Essas representações carregadas de significados negativos influenciam diretamente as relações desses sujeitos com a sociedade, sobretudo com as instituições.

O Censo de 2010 revelou que apenas 16,2% dos jovens alcançaram o Ensino Superior, 46,3% concluíram o Ensino Médio e 35,9% cursaram o Ensino Fundamental. Essa realidade se mostra, inclusive, na dificuldade de acesso ao trabalho, que, entre inúmeros fatores, também está relacionada ao baixo nível de escolarização (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2017).

Os dispositivos legais reafirmam o direito ao acesso e à permanência na educação formal, mas nem todos os jovens vivenciam uma história acadêmica satisfatória. Nem todos estão nas escolas. Por outro lado, nem sempre as instituições

educativas estão sintonizadas com as necessidades educacionais dessa *coorte* populacional, bem como com a sua diversidade e os seus modos de expressão.

Frente aos desafios vivenciados pelos jovens na sociedade, muitos deles constroem espaços de autonomia e ressignificação através das culturas juvenis. Em seus grupos, transformam seu ambiente e se expressam de modo singular (MARTINS; CARRANO, 2011). O acolhimento e o espaço de representação possibilitados pelas culturas juvenis podem constituir formas de luta e resistência a discursos excludentes e práticas que visam à homogeneização.

Para pensar no papel das instituições educativas e no seu compromisso com a formação de cidadãos críticos e participativos, é necessário refletir sobre os desafios enfrentados por adolescentes e jovens, bem como pensar sobre estratégias que continuem possibilitando o seu acesso e, sobretudo, a sua permanência na educação. A diversidade de necessidades e formas de expressão desses sujeitos sinaliza a importância do diálogo com as culturas juvenis e as suas diferentes linguagens.

Em uma sociedade cada vez mais multicultural, lutar pela construção de uma educação para todos é um processo contínuo, que não se esgota nos marcos legais. Formar jovens e adolescentes para a cidadania pressupõe reconhecê-los como sujeitos de direitos e garantir seus espaços de expressão.

Juventude e adolescência: conceitos dinâmicos

Os conceitos de juventude e adolescência têm sido abordados a partir de diferentes concepções. Especificamente, no Brasil, para definir o marco etário utilizado para a construção de políticas públicas, costuma-se utilizar os critérios estabelecidos pelas legislações. A adolescência é demarcada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) pela faixa etária que inclui as pessoas entre 12 e 18 anos de idade, e a juventude, por sua vez, é demarcada pela faixa etária entre 15 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Embora adolescência e juventude representem grupos sociais específicos, por constituírem uma intersecção que envolve sujeitos de ambas as demarcações etárias, neste texto serão representados por desafios comuns.

Considera-se que o marco etário não é suficiente para situar a juventude, assim como a adolescência. Ambas envolvem uma construção histórica e social

na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, bem como as representações sociais dominantes em seu dado contexto (LEÃO, 2011; ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

Especificamente, a adolescência constituiu-se objeto de estudo a partir de teorias que a conceituaram como um problema (GROSSMAN, 2010). Um caráter universal e abstrato foi dado a ela, inerente ao desenvolvimento humano. Além de ser naturalizada, também foi tomada como uma fase difícil, carregada de conflitos (BOCK, 2007).

Por outro lado, a juventude também foi uma categoria socialmente construída e aberta a modificações (PAIS, 1990). Souza e Paiva (2012) sinalizam a inexistência de uma concepção única que categorize e defina esse grupo geracional. Tratam-se de juventudes, constituídas pelas múltiplas referências da sociedade.

O termo juventude revela uma maior abertura conceitual, em comparação aos conceitos da adolescência. Segundo a UNESCO (2004),

O termo “juventude” refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. Convencionalmente, para comparar a situação de jovens em distintos contextos e fazer um acompanhamento da evolução no tempo, se estabelecem ciclos de idade (UNESCO, 2004, p. 22).

O conceito de juventude definido pela UNESCO (2004) ratifica a ideia de que esse momento da existência humana transcende os aspectos biológicos ou maturacionais. Ou seja, a condição de ser jovem inclui vários atravessamentos, dentre os quais, questões sociais, culturais, econômicas, dentre outras. Nesse sentido, o jovem é cercado por múltiplos contextos que influenciam o desenvolvimento da sua identidade.

A visão de Urresti (2011) acerca da adolescência e da juventude representa essa tentativa de romper com visões universalistas e naturalistas. Para o autor, os segmentos adolescência e juventude não são naturais:

[...] son construidos social e históricamente y por lo tanto, cambian con las diversas circunstancias que registra la vida social. Si la sociedad que las incluye es relativamente homogénea, la experiencia de esa transición tenderá a ser similar para todos los miembros de cada generación, pero si no lo es, por ser muy desigual en términos socioeconómicos o porque las diferencias regionales o culturales son muy marcadas, habrá transiciones distintas que de acuerdo con las distancias existentes podrán ser incomparables entre sí. Esto significa que esos dos grandes períodos relativamente comunes para toda la población, pueden variar en las edades de entrada, permanencia y salida, pueden registrar ritmos de maduración muy disímiles y brindar experiencias formativas de muy diversa significación (URRESTI, 2011, p. 44).

Desse modo, é necessário revisitar e revisar esses conceitos e as representações que são formadas a partir deles. Essas concepções que demarcam um período de crise vêm cumprindo o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais e as verdadeiras mediações envolvidas (OZELLA; AGUIAR, 2008).

Léon (2005) considera a possibilidade de observar a juventude enquanto processo de construção de identidades que tem por característica a diversidade. Deve-se considerar, portanto, a existência de profunda variação de modos de existência de acordo com as situações sociais e trajetórias pessoais dos indivíduos concretos.

É necessário recuperar o sujeito na intersecção de sua história com a história da sua sociedade, enquanto ser social que se transforma através de sua atividade e que se constitui a partir das relações com os outros, mediadas pela linguagem (LANE, 2004). Nesse sentido, o desenvolvimento humano acontece na direção da cultura, das relações sociais e das atividades humanas (BOCK, 2007). Em uma sociedade marcada pelo multiculturalismo e pelas diferenças, faz-se necessário reconhecer diversos modos de ser jovem, que são resultado, dentre muitos fatores, do acesso aos direitos fundamentais.

Sob essa perspectiva, é importante pensar a formação da subjetividade do jovem e do adolescente enquanto sujeito de direitos. A existência de um Estatuto da Juventude não garante a sua efetiva realização na sociedade.

[...] O sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. [...] O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos (CARBONARI, 2007, p. 117).

Ser sujeito de direitos pressupõe conceber-se enquanto ser ativo, criativo, produto e produtor da história, enquanto ser em movimento. Implica, também, em apropriar-se da história da sociedade e das lutas já travadas por outros e com os outros, colocar-se a caminho na construção de possibilidades. Portanto, é nas relações que o jovem constitui-se como sujeito de direitos, frente à diversidade e aos inúmeros enfrentamentos da condição humana.

As culturas juvenis na escola: o exercício do direito à expressão

O comportamento do adolescente ou do jovem não é mera produção de impulsos individuais ou realização linear da sua constituição biológica. É constituído na sociedade por diversos discursos e práticas, em contextos específicos. Desse modo, não se pode falar de uma adolescência ou de uma juventude universal, mas de sujeitos que vivem e compartilham experiências a partir de seu mundo. Este olhar permite reconhecer a diversidade de modos de ser jovem na sociedade.

Pais (1990) questiona a maneira pela qual as representações correntes da juventude homogeneízam os sujeitos que representam essa categoria. Sob o conceito de cultura juvenil, salienta a diversidade entre os modos de ser jovem:

Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido

a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais. Por exemplo, ao considerar-se o fenómeno da moda através do uso de pares de variáveis como «identificação-diferenciação», «inovação-passividade», os jovens valorizariam os extremos dos contínuos que apontam para a «diferenciação» e a «inovação», isto é: a moda seria entendida pelos jovens (por todos eles?) como uma possibilidade de expressividade, de auto-realização, de relativa independência de controle social (PAIS, 1990, p. 163).

Por estarem em realidades não homogêneas, afetados por diversas questões, os jovens irão construir identidades plurais, que serão protagonizadas não somente numa cultura, mas em culturas juvenis (MARTINS; CARRANO, 2011). Dayrell (2001) as define como modos de vida específicos e práticas que expressam a pertença a um determinado grupo, com uma linguagem específica, assim como rituais e eventos que orientam sentidos.

Para as correntes sociológicas geracionais, as culturas juvenis definem-se pela relativa oposição à cultura dominante das gerações anteriores (PAIS, 2005). Na direção das perspectivas classistas, Martins e Carrano (2011) afirmam serem as culturas juvenis, formas de expressão, contestação e resistência às problemáticas vivenciadas.

De modo geral, é o espaço da rua que fornece afirmação para as culturas juvenis (PAIS, 1990), o que não acontece nas instituições formais. A expressão concreta desse processo é representada, por exemplo, pelos movimentos culturais que contêm iniciativas as quais enfrentam processos de marginalização, como o Movimento Hip Hop, através do RAP, do *break* (dança de rua) e do grafite.

As identidades juvenis são, portanto, uma construção que se logra no visual, na fala e nas formas de comunicação, com recurso a múltiplas estratégias cênicas (CANCLINI, 1995 *apud* PAIS, 2005), que constituem linguagens, as quais nem sempre são objeto de reconhecimento social.

Além da linguagem verbal, o corpo muitas vezes é linguagem, sendo palco de preocupações estéticas e do consumismo (BUENO FISCHER, 2008; PAIS, 2005). Clubbers, Emos, Góticos, Funkeiros, entre outros grupos, revelam, em sua aparência, modos de pensar e existir, com os quais a escola necessita dialogar.

Cabe partilhar com Dayrell (2001) a ideia de que o processo de construção das culturas juvenis tem de ser entendido no contexto da origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens estão sendo socializados. Ignorar seu jeito de ser e suas linguagens variadas é rejeitar o contexto sócio-histórico e cultural em que se constituem enquanto sujeitos (ou assujeitados) na sociedade.

A expansão da escolarização trouxe para a escola sujeitos que não se faziam presentes. Os professores e a instituição são confrontados com um novo perfil de estudante, com outras culturas, experiências e práticas sociais. Desse modo, assim como Damasceno (2008), cabe reconhecer que os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, dotados de um saber, de uma cultura, assim como de um projeto de vida, fruto das suas experiências.

Lamentavelmente, muitas vezes a instituição escolar não reconhece suas linguagens e não dialoga com esses estudantes. Parte-se da ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado por uma rígida identidade de estudante (LEÃO, 2011).

Para lidar com a diversidade, a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se conformam aos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para a expressividade das culturas juvenis (MARTINS; CARRANO, 2011).

Em 2013, a instituição do Estatuto da Juventude (BRASIL, 1990) traz como princípio: “VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude” (Art. 2º). Trata-se de um importante marco. Contudo, é importante pensar na garantia de direitos como um esforço cotidiano. Na escola, na comunidade e nos mais diversos espaços, as culturas juvenis se mostram, ainda que não sejam percebidas como um importante modo de expressão e autoafirmação.

Se as culturas juvenis e a vida do jovem não podem ficar fora do ambiente escolar, a música, a dança, a arte e a ação precisam ter o seu lugar assegurado na educação (SILVA, 2009). Os jovens expressam a diversidade cultural e seus discursos podem expressar múltiplas falas. Ainda que faltem espaços de expressão legítimos, portas, carteiras e paredes apresentam anseios, denúncias e reivindicações.

Garantir espaços democráticos de expressão na escola é favorecer a formação de sujeitos de direitos. As instituições devem ser flexíveis para desenvolverem

competências e conhecimentos transdisciplinares que facilitem a construção de um projeto de vida para os estudantes (FANFANI, 2000). É preciso entender o universo em que estão mergulhados, repensar o currículo, e se utilizar das linguagens da juventude (SILVA, 2009).

A escuta e o reconhecimento, associados ao esforço de aproximação a partir da utilização de linguagens em comum são fundamentais para que a escola comunique-se com o jovem de modo produtivo e cumpra seu papel na vida desses sujeitos. Parafraseando Pais (2005, p. 64), talvez com os jovens seja possível aprender as “várias caras da cidadania” e aprender a planejar melhor as ações e práticas a partir do lugar em que eles existem, vivem e se expressam.

Considerações finais

Mediante as problemáticas vivenciadas pelos jovens, sobretudo no intuito de pensar em possibilidades para a garantia dos seus direitos, é importante refletir sobre o papel da educação enquanto um potente mecanismo de superação das desigualdades e obstáculos enfrentados por muitos desses sujeitos.

Além disso, cabe reconhecer que os processos de ensino-aprendizagem são complexos e envolvem o contexto em que os estudantes constroem suas realidades e subjetividades. Ao adentrarem nos espaços escolares, trazem consigo a sua história, sua identidade e sua cultura, que ora se assemelham, ora se diferenciam dos demais. Influenciados pelos diversos elementos da cultura globalizada, muitos desses sujeitos se identificam em culturas juvenis.

Ainda que deflagrem a diversidade, as culturas juvenis, todavia, ainda têm baixa visibilidade no contexto escolar. Muitas vezes representam transgressões que frequentemente têm sido “abafadas”, para que se perpetuem os ideais homogeneizadores.

Para saber lidar com os jovens, as instituições precisam incluí-los. No processo educacional formal, o papel da educação extrapola a transmissão de conhecimentos prontos. Envolve a formação para a cidadania, que pressupõe o incentivo à autonomia e o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos.

Frente à diversidade de jovens e adolescentes presentes nas escolas, garantir espaços de expressão e diálogos é favorecer a promoção de direitos humanos. Para tanto, é mister empenhar esforços no desenvolvimento do respeito à

identidade de cada sujeito, assim como valorizar o intercâmbio entre saberes regionais e comunitários, a fim de viabilizar um contexto educacional crítico, multicultural e contra-hegemônico.

Faz-se necessário, ainda, realizar pesquisas que deflagrem o modo pelo qual as instituições educativas têm lidado com o jovens e suas culturas, bem como acessar as representações que orientam essas relações, na tentativa de produzir reflexões importantes e acessíveis a educadores e demais profissionais que se apresentam enquanto atores no processo de formação desses sujeitos.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 05-06, dic. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200004&lng=es&nr=iso. Acesso em: 18 jul. 2012.
- ABRAMOWAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (orgs). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-36.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.
- _____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF, ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.
- BUENO FISCHER, Rosa Maria. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n2>. Acesso em: 18 jul. 2012.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 169-186.
- DAMASCENO, Maria Nobre. **Juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural**. Trabalho apresentado no IV Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 25 a 28 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/186.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2012.

- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2001. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/upload/acervo/2b8a46416944af8dfcd752bd8533952d.tese%20Juarez.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.
- ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007, p. 21-56.
- FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. De 7 a 9 de junho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 10-19.
- LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, pp. 99-116.
- LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 09-18.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/2910/1664>. Acesso em: 27 jul. 2012.
- OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990.
- _____. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Oeiras, n. 49, set. 2005. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_ar_ttext&pid=S0873-65292005000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2012.
- SILVA, J. M. da. O Jovem no mundo e o mundo dos jovens. In: CAVALCANTE, Márcia H. Kolboldt; SOUZA, Rui. A. de. (orgs.). **Culturas Juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: EdiPUCRS, p. 7, 2009.
- SÍNTESE de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017, 147p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 37). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUZA, Cândida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de psicologia** (Natal), Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, dez. 2012. Disponível em: http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/88/1/EPISC_faces_2012.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. *In*: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Maria (orgs). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, p. 43-66, 2011.

5

Notas sobre Direitos Humanos, educação e ações afirmativas na perspectiva da população negra

Gustavo Henrique Araújo Forde

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p65-72

Este breve ensaio traduz uma tentativa de apresentar as principais reflexões desenvolvidas na Palestra *Direitos Humanos, educação e ações afirmativas na perspectiva da população negra*, ministrada no evento *Direitos Humanos e Educação: 70 anos de Diálogos*¹. De início, gostaria de manifestar a minha alegria e honra em participar desse relevante evento ao lado de tantos colegas pesquisadores e pesquisadoras, que oportunizaram profícuos momentos de diálogos e trocas de aprendizagens.

Gostaria, também, de saudar os mais velhos, aqueles e aquelas que chegaram muito antes de nós e que nos permitiram chegar até aqui. Nesse sentido, gostaria de saudar Dandara, Aqualtune, Zumbi dos Palmares, Zacimba Gaba, Chico Prego, João Cândido e um amplo conjunto de homens e mulheres negros e negras que constituíram uma parte importante da história do Brasil e que nos possibilitaram uma trajetória de (re)existências coletivas ao longo dos últimos 500 anos. É desse “lugar de fala”, ou “*continuum* histórico”, que pretendo tecer algumas reflexões acerca das questões sócio-históricas e político-teóricas que se articulam no tema “Direitos Humanos, educação e ações afirmativas na perspectiva da população negra”.

1. Evento realizado em agosto de 2018, pelo Fórum Permanente de Direitos Humanos da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro – EMERJ.

O “lugar de fala” constitui o “lugar de produção da fala”. Utilizo a assertiva de Michel de Certeau (2006), quando problematiza que o lugar de escrita do historiador é um lugar que deve ser problematizado. Para Certeau (2006), enquanto o historiador fala da história, ele está situado na história. Para iniciar o diálogo, gostaria de refletir alguns sentidos e significados em torno da expressão “direitos humanos”. Início com a seguinte questão: em quais direitos e de quais humanos nos lembramos quando pensamos em Direitos Humanos no Brasil?

Quando tratamos dos “direitos”, no campo dos Direitos Humanos, evocamos a Declaração Universal de Direitos Humanos, que agora completa 70 anos. Referimo-nos a um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais ou coletivos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Entretanto, é necessário problematizar os perfis desses humanos, à medida que, segundo Sartre (2005), o humanismo racista europeu, para fazer-se humano, produziu selvagens e monstros nas Américas e demais colônias europeias.

Ao se discutir Direitos Humanos no Brasil, é necessário problematizar o fato de que, nós, negros e negras, passamos a ter o estatuto de pessoa humana há 130 anos. Trata-se de uma humanidade que não é apenas recente, mas é um estatuto de humanidade que ainda não é reconhecida plenamente no bojo das relações sociais e institucionais brasileiras.

Não podemos deixar de ressaltar que, até 1888, negros e negras não eram considerados humanos pelo Estado brasileiro, e isso não significa que atualmente tal questão esteja totalmente resolvida. Hoje, decorridos 130 anos da abolição da escravidão, negros e negras sofrem cotidianamente processos de desumanização. Nas relações sociais brasileiras hegemonicamente racistas, esses continuam sendo tratados como portadores de uma suposta humanidade de menor valor social. Para avançarmos na ampliação do debate dos Direitos Humanos no Brasil, é fundamental lançarmos luz nessa questão.

Há décadas, um conjunto amplo de pesquisas disponibiliza indicadores qualitativos e quantitativos acerca das desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil. Basta buscarmos análises comparadas de salário e renda e de representatividade nos espaços socialmente qualificados para percebermos o tratamento desigual (nas relações interpessoais e institucionais) oferecido aos humanos brancos e aos humanos negros no Brasil. Isso aponta para a

problemática étnico-racial que opera um fator racial responsável por atribuir valoração desigual ao reconhecimento da humanidade dos diferentes grupos étnico-raciais no Brasil.

No Brasil, a segunda maior nação negra do mundo², negros e negras permanecem na base da chamada “pirâmide social”. Esse posicionamento resulta do processo de empobrecimento, desumanização e exploração produzida pelo racismo, que está presente na matriz civilizatória da nação. Esse racismo, além de interpelar a garantia dos direitos assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, afeta negativamente o estatuto humano da população negra.

Assumimos, neste ensaio, duas perspectivas teóricas: a definição de Kabengele Munanga (2003), quando afirma que raça³ é um conceito etno-semântico, uma vez que o conceito que define negro, branco e amarelo não é o mesmo em culturas distintas; e a definição de Paulo Freire (1997), quando afirma que nós não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos no processo educativo. A educação constitui, assim, um processo de humanização na qual nos tornamos humanos. Dito isso, temos que: nós nos humanizamos em um processo de socialização marcado pelo racismo, o qual interpela negativamente a humanização de todos aqueles que são descendentes de africanos no Brasil.

O processo educativo que nos socializa e nos humaniza está vinculado a uma determinada forma cultural. Nas relações humanas, a cultura funciona metaforicamente como um “manto” que as recobre. A maneira como nós nos relacionamos com os outros e conosco mesmos, o nosso modo de ser e de estar, de sentir, de nos relacionar, resultam da forma cultural hegemônica que orienta as relações de socialização. Outrossim, dentro daquilo que costumamos chamar de cultura brasileira, reconhecemos uma multiplicidade de culturas e de possibilidades de constituir-se brasileiro. Os brasileiros capixabas são diferentes dos brasileiros cariocas, que são diferentes dos brasileiros gaúchos e dos brasileiros baianos. Os brasileiros capixabas da área urbana são diferentes

2. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014), os negros (pretos e pardos) representam 53,6% da população brasileira.

3. Raça, na forma trazida aqui, trata de uma categoria de natureza sócio-histórica. Portanto, distante da noção biológica de raça.

dos brasileiros capixabas da área rural. O brasileiro capixaba heterossexual é diferente do brasileiro capixaba homossexual. O brasileiro capixaba candomblecista é diferente do brasileiro capixaba evangélico. E, mesmo dentro de um mesmo vocábulo identitário (ex: *brasileiro-capixaba-urbano-homossexual-candomblecista*), as pessoas são distintas e manifestam distintas possibilidades de vivenciar seus pertencimentos identitários.

A problemática que decorre dessa multiplicidade traduzida em diferenças culturais e em diferentes modos de constituir-se humano no processo societário brasileiro tem sido, desde a formação do estado-nação brasileiro, hierarquizada com base em uma forma cultural racista e eurocêntrica.

Na construção da ideia de nação brasileira, na segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, encontramos a seguinte crença: uma nação corresponde a um povo, e um povo corresponde a uma raça. Essa crença esteve alicerçada nas teorias raciais que emergiam do racismo (racismo científico) vigente no século XIX até a primeira metade do século XX. Nesse processo, a ideia de formação de uma nação brasileira é baseada no branqueamento biológico e cultural da população.

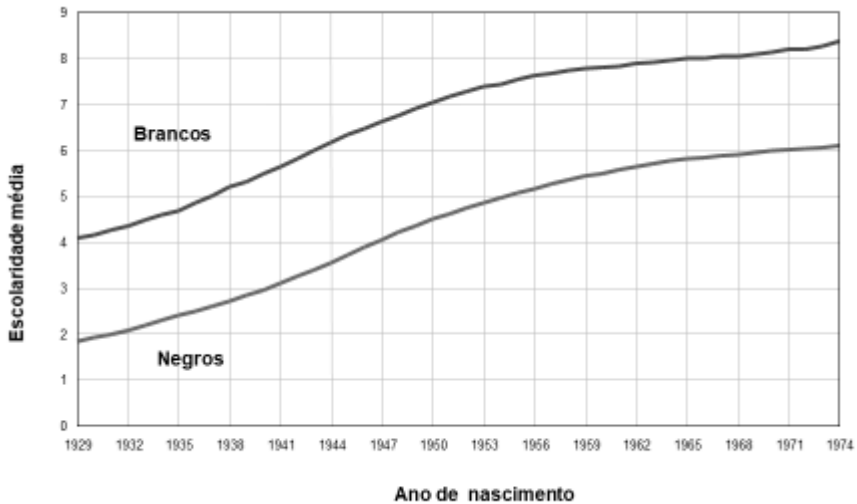
A política de branqueamento representa umas das dimensões ontológicas do racismo na constituição da nação brasileira. Diante dessa ontologia racista, proponho refletir os limites e os alcances do campo dos Direitos Humanos, uma vez que, na atualidade, negros e negras continuam vítimas de uma política racial brasileira que visa eliminar o elemento negro da sociedade, nas dimensões estéticas, culturais, epistemológicas, religiosas, jurídica, ética etc.

Face ao exposto, podemos afirmar que o racismo nunca foi algo estranho à sociedade brasileira e ao processo de formação humana. Enfatizo que o racismo possui uma dimensão ontológica na formação societária brasileira. O estado-nação brasileiro foi forjado a partir do pensamento racista e eugênico. De igual modo, os valores nacionais e as instituições brasileiras têm, no racismo e no branqueamento, uma matriz ontológica. É necessário problematizar a dimensão ontológica do racismo no Brasil para compreendermos os seus efeitos no modo como é negada ou subalternizada a condição “humana” dos descendentes de africanos no Brasil. Tal questão repercutirá no modo como compreendemos o campo dos Direitos Humanos na perspectiva das ações afirmativas para a população negra.

Conforme Hannah Arendt (2012), os Direitos Humanos não são dados, mas são “construídos”, tratam-se de uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Nessa perspectiva, Flávia Piovesan (2005) corrobora ao afirmar que é insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica e abstrata, fazendo-se necessário a especificação do sujeito de direito, que passará a ser visto em sua peculiaridade e particularidade.

Tratar o indivíduo em sua peculiaridade e particularidade se justifica à medida que, conforme demonstra Stuart Hall (2006), todos nós estamos localizados em vocábulos culturais, todos nós pertencemos a uma raça, a um gênero, a um sexo. É com base nesses vocábulos culturais que os indivíduos são tratados e são produzidas as desigualdades sociais. Vejamos o gráfico abaixo:

Figura 1 - Número médio de anos de estudo no Brasil, por coortes e por cor, em 1999



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.

O gráfico acima é parte de uma pesquisa realizada pelo IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, publicada em 2001. Não se trata de uma pesquisa recente, entretanto é bastante ilustrativa e didática.

Essa pesquisa foi publicada no período em que a UERJ⁴ e, logo depois, a UnB⁵ adotaram reserva de vagas (cotas) aos negros e às negras para o acesso ao ensino superior. Na agenda estatal brasileira, esse período foi marcado pela institucionalização da implementação de políticas públicas com base no princípio das ações afirmativas.

Retornando ao gráfico, verificamos o número médio de anos de estudos dos brasileiros por raça/cor. Tratam-se de dados de 1929 até 1974, quase 50 anos (ou meio século). O gráfico demonstra que tanto a população branca quanto a negra obtiveram ascensão nos indicadores, entretanto a diferença inicial entre brancos e negros permanece inalterada após quase meio século de políticas públicas universalistas. Desse modo, não é exagero afirmar que, apesar de o gráfico apresentar duas curvas, as mesmas se comportam como duas retas paralelas: tendem a nunca se encontrar.

A constatação trazida pelo gráfico indica que as políticas universalistas apresentam limites e demonstra a necessidade de adoção de políticas focalizadas em benefício da população negra, as chamadas políticas de ações afirmativas. As políticas focalizadas se justificam na medida em que tratamentos iguais para grupos em condições de desigualdades contribuem para a manutenção das desigualdades. Ou, dito de outra forma, o procedimento lógico de corrigir as desigualdades é criando outras, por meio da discriminação positiva (outro modo como as políticas afirmativas são conhecidas).

Nesse cenário, brevemente refletido, nos parece relevante analisar o próprio conceito de igualdade, que é basilar no texto constitucional brasileiro. Para esse percurso, me reporto às contribuições teóricas apresentadas por Joaquim Barbosa Gomes (2001), ao distinguir igualdade formal de igualdade material. Para Gomes (2001), a igualdade formal orienta que a lei deve ser igual para todos sem distinção de qualquer espécie; já a igualdade material leva em conta as desigualdades concretas existentes na sociedade, orientando que as situações desiguais sejam tratadas de maneiras dessemelhantes. Nessa transição de concepções, de igualdade formal para igualdade material, emerge o conceito de equidade social ou de oportunidades iguais.

4. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

5. Universidade de Brasília.

Para finalizar esse conjunto de reflexões, nos resta apresentar o que compreendemos por ações afirmativas ou discriminação positiva. Ações afirmativas constituem um conjunto de ações políticas públicas e privadas voltadas para a concretização do princípio constitucional da igualdade material. É com esse conceito que um conjunto de pesquisadores do campo das ações afirmativas trabalha. Nesse sentido, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio formal e passa a ser um objetivo material a ser alcançado pelo Estado brasileiro.

Importante destacar que as ações afirmativas não se reduzem nem são sinônimos de cotas (reserva de vagas). Essa reserva de vagas é uma das políticas que fazem parte de um Programa de Ações Afirmativas, reivindicado há décadas pelo movimento negro brasileiro. Além das políticas de cotas, fazem parte desse programa as políticas públicas de saúde, o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira, a imagem positiva na mídia, o direito de terra aos remanescentes de quilombolas, as reparações, as indenizações pelo trabalho escravo no Brasil, e outras.

Finalizo este brevíssimo diálogo com um pensamento de Henrique Cunha (2013), Professor Titular da Universidade Federal do Ceará, que diz: “Meu bisavô na África foi arquiteto; meu avô, construtor no Brasil colônia, e hoje eu moro debaixo da ponte”. Essas são algumas das breves reflexões pretendidas a partir dos temas Direitos Humanos, educação e ações afirmativas, articulando-os com a necessidade de garantir e de defender a dignidade humana e os direitos civis da população negra no Brasil.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CUNHA JR., Henrique. **O ensino da História Africana**. 2013. Disponível em: <https://www.gedes.org.br/o-ensino-da-historia-africana>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOMES, Barbosa Joaquim. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. *In: Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, Abril, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio à edição de 1961. *In*: FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

6

Diversidade cultural e Direitos Humanos: uma reflexão sobre a pluralidade da condição humana à luz do pensamento político-filosófico de Hannah Arendt

Margareth Vetis Zaganelli

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p73-82

Considerações iniciais

“Quem habita este planeta não é o Homem, mas os homens. A pluralidade é a lei da Terra“

Hannah Arendt

A cultura é indissociável do processo histórico de todas as sociedades; como construção coletiva da vida humana, compreende aquilo que é transmitido para os demais indivíduos de um determinado grupo social: os costumes, as ideias, as crenças, os comportamentos, a moral, a arte e o conhecimento.

Na contemporaneidade, em um cenário marcado por violações da dignidade da pessoa humana em vários pontos do planeta, o respeito às diferenças culturais apresenta-se como imperativo na construção de relações simétricas entre os povos.

O reconhecimento da diversidade cultural como um direito de todo ser humano não implica em aceitar de forma incondicional os modos de vida, os valores e

as crenças do “outro”, mas na compreensão de que o “outro” também possui a sua “história”.

Nesta breve abordagem, pretendemos assinalar a relação entre cultura e Direitos Humanos, mormente à luz da ideia de pluralidade da condição humana de Hannah Arendt, por meio de metodologia descritiva e de pesquisa bibliográfica, ressaltando a necessidade da promoção e da efetivação do direito à diversidade cultural como um direito humano.

A proteção universal ao direito à cultura e a Declaração Universal dos Direitos Humanos

A trajetória dos Direitos Humanos é permeada de percalços e o seu reconhecimento e efetivação tem sido um dos problemas cruciais da humanidade. Foi somente após a constatação das atrocidades praticadas durante a Segunda Guerra Mundial que os Direitos Humanos ganharam relevo no âmbito internacional.

Após o fim do conflito mundial, os Direitos Humanos foram colocados como parâmetros a serem efetivados no âmbito internacional, e a dignidade humana, um fundamento básico dos Direitos Humanos de valor intrínseco à condição humana, concepção que, mais tarde, viria a ser contemplada por todos os tratados e declarações de Direitos Humanos (PIOVESAN, 2010).

O jusfilósofo Norberto Bobbio identificou três fases na história da elaboração das declarações de Direitos Humanos (BOBBIO, 2004). A primeira fase, identificada nas obras filosóficas, afirmava que o homem possuía direitos considerados naturais, a partir do momento em que as teorias filosóficas são reconhecidas por um legislador, tal como ocorreu com a Declaração de Direito dos Estados Norte-americanos, que deu início à formação de um sistema de valores.

A segunda fase, na formação das declarações de Direitos Humanos, representa a sua positivação no âmbito de um Estado nacional. Por fim, a terceira foi alcançada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, com um caráter de universalidade, não ficando tais direitos restritos a um determinado Estado.

Assinala Bobbio (2004) que as três fases na formação das declarações de Direitos Humanos demonstram a transição de uma universalidade abstrata, seguida de uma fase marcada pela particularidade concreta, e finalizando com a universalidade concreta dos direitos fundamentais positivados por meio da Declaração Universal da ONU, de 1948.

Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), e a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os países signatários tinham como escopo promover a internacionalização dos Direitos Humanos. Os direitos inerentes a todos os indivíduos e essenciais para a dignidade da pessoa humana deveriam ser universais, acessíveis aos indivíduos de todas as partes do globo.

De acordo com Comparato (2003), a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa o ápice de um processo ético, iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, e que culminou com o reconhecimento da igualdade e dignidade de todo indivíduo.

A Declaração de Direitos Humanos de 1948 adotou uma concepção universal e consagra que os direitos inerentes à condição humana compõem um todo indivisível, independente e inter-relacionado.

Vivemos em um mundo essencialmente dinâmico, multicultural e plural, “o homem constitui-se na complexidade da organização biológica e da integração sociocultural, onde as instâncias biológica, cerebral, individual, social, cultural, ecológica e política estão em contínua interação” (MARTINAZZO, 2004, p. 76). Dessa forma, apesar de a Declaração ter adotado uma concepção universal, faz-se necessário analisar a concepção multicultural de Direitos Humanos.

Direito à diversidade cultural: aspectos universais e multiculturais

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, emergiu a discussão sobre a possibilidade da proteção do direito à diversidade cultural, a qual poderia ser adotada segundo duas perspectivas: a universalista e a multiculturalista dos Direitos Humanos.

De acordo com a concepção universalista, os Direitos Humanos são valores inerentes à condição humana, decorrem da sua dignidade. Assim, algumas normas são universais, padrões mínimos de proteção aos Direitos Humanos.

O ideal de Direitos Humanos Universais foi reforçado com a Declaração de Viena, na Conferência Mundial de Viena, de 1993. Conforme disposto no parágrafo 5º da Declaração:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de maneira justa e equânime, com os mesmos parâmetros e com a ênfase. As particularidades nacionais e regionais e bases históricas, culturais e religiosas devem ser consideradas, mas é obrigação dos Estados, independentemente de seu sistema político, econômico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em novembro de 2001, foi aprovada a Declaração Universal da Diversidade Cultural, durante a realização da 31ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO.

A Declaração Universal da Diversidade Cultural define a diversidade cultural como o conjunto das manifestações culturais dos grupos e sociedades humanas, proclamando-a patrimônio comum da humanidade (art. 1º) e fator de desenvolvimento (art. 3º); sua proteção é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana (art. 4º).

Montiel (2003) afirma que a Declaração Universal da Diversidade Cultural foi o primeiro acordo político de âmbito universal que procurou inserir de forma construtiva os efeitos advindos da mundialização no âmbito da cultura. A Declaração enfatiza a ideia de que a cultura se amolda ao longo do tempo e do espaço, e que a diversidade está incorporada na unicidade e na pluralidade das identidades de grupos e de sociedades, e isso é o que representa a riqueza da humanidade.

Para Bobbio (2004), a problemática dos Direitos Humanos reside na sua eficácia e respeito aos mecanismos institucionais necessários para a garantia dos Direitos Fundamentais da pessoa humana. Sendo divergentes, os fundamentos não poderão constituir-se em argumentos que unifiquem de modo universal os Direitos Humanos, uma vez que estes perpassam diferentes culturas, e somente poderiam ser aceitos na medida em que sejam considerados direitos por diferentes culturas e ordenamentos jurídicos.

Para os adeptos da concepção universalista dos Direitos Humanos, é necessário combater toda e qualquer prática que venha ferir a dignidade humana, impondo-se um imperialismo cultural do mundo ocidental.

Para os adeptos da concepção multiculturalista, a diversidade cultural deve ser contextualizada, conforme as peculiaridades de cada cultura. Assim, para a efetiva proteção dos Direitos Humanos deve-se considerar a diversidade, a pluralidade e as multiplicidades culturais, com o fim de proteger os grupos socialmente vulneráveis no contexto internacional.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2004), a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceptualização e prática dos direitos humanos de um localismo globalizado num projeto cosmopolita. A primeira premissa é a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural. Trata-se de um debate falso, cujos conceitos são igualmente prejudiciais para uma concepção emancipatória de direitos humanos.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2004), todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural enquanto atitude filosófica é incorreta. As culturas aspiram a preocupações e valores universais, mas o universalismo cultural como atitude filosófica é incorreto.

Contra o universalismo, deve-se propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, é importante desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, e emancipação de regulação.

Assim, para a efetivação dos Direitos Humanos é imperioso um maior respeito à diversidade, reconhecendo a pluralidade alheia, e, ainda, faz-se necessário empreender um diálogo com as mais distintas formas de cultura.

Direitos Humanos e cultura: uma reflexão à luz da concepção de pluralidade de Hannah Arendt

Na obra “A Condição Humana”, Hannah Arendt realiza uma investigação histórico-filosófica com a preocupação central de reafirmar a política como uma referência valiosa da ação humana. Aborda os conceitos inerentes à condição humana: a ação, a liberdade e a igualdade, perante o ideal de dignidade, fonte dos Direitos Humanos (ARENDR, 2001).

Inicialmente, Arendt propõe uma análise acerca do que é específico e genérico na condição humana por meio da compreensão das atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação, as quais integram a *vita activa*. As três atividades e suas respectivas condições têm relação com as condições gerais da existência do homem: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade.

A condição humana compreende algo além das condições de vida do homem. Para Arendt (2001), os homens são seres condicionados, tudo aquilo com a qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de existência humana.

Assinala Arendt que os Direitos Humanos declarados no século XVIII possuem problemas na sua fundamentação. Segundo a filósofa, mal o homem havia surgido como ser emancipado e isolado, que carregava consigo mesmo a sua dignidade, diluía-se como membro do povo. Surgia um paradoxo na Declaração dos Direitos Humanos inalienáveis: ela se referia a um ser humano “abstrato”, que, na realidade, não existia em lugar algum.

A concepção de Direitos Humanos, que emana do homem ou da condição humana, é a de um ser abstrato e não definível, que se opõe à condição humana de pluralidade, essencial à ação humana. Segundo Hannah Arendt (2001), pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos humanos, sem que ninguém seja igual a qualquer outra pessoa que tenha existido, exista ou venha existir.

Assim, a singularidade é requisito da condição humana, os humanos são indivíduos dotados de características únicas. O indivíduo, diante da sua humanidade, não pode ser delimitado por concepções universais, pois esse possui peculiaridades inerentes à sua existência.

Nessa perspectiva, os Direitos Humanos deveriam ser um reflexo da dignidade da pessoa humana, pensados e dispostos em harmonia com a pluralidade humana, e não de maneira universal.

A discussão entre a ideia de Direitos Humanos universais frente à diversidade cultural pode ser analisada sob o pensamento de pluralidade elencado por Hannah Arendt. A cultura é algo inerente ao ser humano, está enraizada na nossa condição humana, e os homens são seres condicionados.

Tudo aquilo com o qual os indivíduos entram em contato transforma-se em condição para a existência em sociedade. O mundo no qual se realiza a

vita activa consiste em coisas fabricadas pelas atividades humanas; mas as coisas que devem sua existência aos homens também condicionam seus autores humanos.

Dessa forma, é possível elucidar que as expressões culturais são essenciais para a condição humana. Sendo a cultura produção do homem e fruto de sua atividade no âmbito social, é essencial aos indivíduos, indispensável à dignidade da pessoa humana e, conseqüentemente, imperiosa para efetivação dos Direitos Humanos. Ou seja, a cultura é condição da existência humana.

Hannah Arendt (2001, p. 17) esclarece que:

A cultura sendo criação humana, expressão da originalidade do indivíduo, dotada de caráter e condição da existência, pois, é demonstração da pluralidade de cada indivíduo, deve ser protegida. Sob esse aspecto, seria função primordial dos Direitos Humanos zelar pela efetivação e realização das multiplicidades culturais, no entanto, a sua atual concepção universal vai contra o ideal de pluralidade; em que somos dotados de características únicas, personalíssimas, assim, a eficácia de tais direitos não é alcançada.

Enfatiza Arendt que o direito fundamental de cada indivíduo, antes de qualquer um dos direitos enumerados em declarações, é o direito a ter direitos, isto é, o direito de pertencer a uma comunidade disposta e capaz de garantir-lhe qualquer direito. Dispõe, também, que para a efetividade das declarações, leis, normas e todo documento em que o poder seja perpetuado, as palavras devem estar em harmonia com os atos. Esclarece Arendt (2011, p. 64) que:

E o poder não pode ser armazenado e mantido em reserva para casos de emergência, como os instrumentos de violência: só existe a sua efetivação. O poder só é efetivado enquanto palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades.

Para que ocorra a efetividade da Declaração Universal dos Direitos Humanos, se faz necessário que o conteúdo do documento esteja em consonância com a realidade fática, isso tudo no sentido de que a cultura como condição do homem e as diversidades culturais como expressão da humanidade sejam preservadas.

Dessa forma, o conteúdo da Declaração não deve ser utilizado para mostrar a hegemonia dos países que integram a ONU em desfavor das outras nações, mas para evidenciar a realidade plural do mundo em que vivemos, os atos devem ser utilizados para criar outra perspectiva entre os embates culturais e a condição atual de Direitos Humanos universais, que leve em conta a multiplicidade cultural da condição humana.

Hannah Arendt propõe que deve ser estabelecido o ideal de humanidade, que possui como finalidade o estabelecimento de uma humanidade comum, a qual deve englobar todos os seres humanos e se caracterizar precisamente por ser um conjunto de elementos diversos.

Na perspectiva arendtiana de humanidade, a dignidade humana e os Direitos Humanos são questões políticas práticas; ou seja, são imprescindíveis para a construção de uma sociedade na qual se possa assegurar a expressão cultural de cada indivíduo.

A necessidade dessa construção em uma sociedade cultural engloba a totalidade dos seres humanos, coexistindo com a permissão e a possibilidade da ação de cada um de seus componentes, para que, dessa forma, ocorra a efetivação dos direitos à diversidade cultural.

Considerações finais

Diante de todo o exposto, infere-se que a preservação e perpetuação da cultura, considerada como Direito Humano, estão contempladas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração de 1948 adota uma concepção universalista de Direitos Humanos, em inúmeros casos isso constitui pressuposto para justificar os processos de dominação de determinadas sociedades em relação a outras, centrado na ideia da tutela de direitos civis e políticos, o que revela ser a concepção universalista ultrapassada, frente a um mundo multicultural e globalizado.

A perspectiva multiculturalista está em maior sintonia com a realidade intercultural em que vivemos. No mundo atual, existe uma ampliação dos direitos considerados inerentes aos seres humanos, que passam a incorporar os direitos econômicos, sociais e culturais, segundo uma perspectiva integral, local e intercultural.

A Declaração Universal da Diversidade Cultural define a diversidade cultural como o conjunto das manifestações culturais dos grupos e sociedades humanas, proclamando-a patrimônio da humanidade e vetor de desenvolvimento. Assim, a sua proteção é um imperativo ético, indissociável do respeito à dignidade humana.

A cultura é um elemento primordial para o desenvolvimento da condição humana, elementar para a formação da identidade dos seres humanos, inerente à dignidade da pessoa e essencial para o desenvolvimento das potencialidades dos homens em sociedade.

Quanto à relação Direitos Humanos e cultura, o pensamento de Hannah Arendt contribui para a análise de tal tema sob um enfoque distinto, observando as concepções da condição humana e de pluralidade. A pluralidade nos atribui caráter de diferença, ter a condição humana torna os indivíduos singulares, distintos de tudo o que já existiu, exista ou venha a existir, sob o pressuposto de que a cultura é atributo da pessoa e essencial à sua dignidade; logo, deve ser preservada.

Hannah Arendt contribui ainda para a análise da efetividade dos documentos que preconizam a aplicação dos Direitos Humanos no âmbito internacional. A autora propõe o ideal de humanidade, em contraposição ao universalismo adotado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Diante das relações existentes entre os Direitos Humanos e as multiplicidades culturais, infere-se que todas as culturas possuem a sua concepção de dignidade e que todas elas devem ser respeitadas, no intuito de harmonizar os pressupostos da Declaração de 1948 com o respeito às diferenças culturais de cada sociedade, na sua inserção no âmbito nacional e internacional de proteção aos direitos.

Conclui-se que as ações em defesa dos Direitos Humanos devem ser pautadas na transformação da normatividade jurídica nacional e internacional e no diálogo entre os povos, a fim de que os Direitos Humanos possam ser

possíveis a todas as realidades sociais, protegendo a dignidade da pessoa de acordo com a perspectiva cultural na qual está inserida.

Referências

- ARENDDT, Hanna. **The Life of the Mind**. Harcourt, Inc. San Diego, 1981.
- _____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. RJ: Forense Universitária, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. 2002. Disponível em: unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001271/127160por.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.
- MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Mor***In*: da complexidade à concidadania planetária. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004. 112 p. (Coleção Educação).
- MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. *In*: SIDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003. 464 p. (Coleção Ciências Sociais).
- PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. 2004. Disponível em: <http://www.sociologos.org.br/textos/forumsocial/Artigo%20do%20Boaventura%20sobre%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Modernidade.htm>. Acesso em: 01 out. 2018.

7

Trabalho, educação e cidadania: os parâmetros normativos da concretização dos direitos de crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro

Maria do Socorro Almeida de Sousa
DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p83-92

Considerações iniciais

Reconhecidos no art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), na condição de direitos fundamentais, o **direito ao trabalho** e o **direito à educação**, quando tomados tendo em mira a pessoa da criança e do adolescente, apresentam-se dotados de peculiaridades que se justificam pela especial natureza do sujeito de direito que os titulariza, exigindo-se do ordenamento jurídico pátrio a estipulação de normas que logrem demarcar as confrontações existentes entre as duas posições jurídicas referidas, cuja proteção se apresenta como vetor de concretização da cidadania plena, como tal compreendida a aptidão de ser titular de direitos e deveres, de que é dotada toda pessoa no marco do Estado Democrático de Direito.

Nesse contexto, desenvolve-se esta abordagem, que tem por objetivo, a partir de uma revisão bibliográfica do tema, identificar os contornos das proteções deferidas à criança e ao adolescente quanto ao exercício do **direito à educação** e do **direito ao trabalho**, sendo que, dada a natureza de direitos fundamentais que estas posições jurídicas assumem, a abordagem se realiza sob a perspectiva

da doutrina dos Direitos Humanos, ultimando-se a partir de uma revisão bibliográfica do tema, com análise da legislação e da doutrina relativa à matéria sob estudo.

Para esse efeito, procede-se à identificação e à análise das normas correlatamente existentes no ordenamento jurídico brasileiro, pondo em evidência a relação entre elas estabelecidas, com o que se demarca a proteção correspondentemente conferida.

Dessa maneira, ainda que sem a pretensão de dirimir qualquer das controvérsias que permeiam a questão, será fornecida uma visão panorâmica do tema, de modo a viabilizar sua melhor compreensão.

Trabalho, educação e cidadania: compreensões preliminares

A **cidadania** corresponde a uma vinculação que é mantida entre o indivíduo e um determinado sistema de leis, construído no âmbito de um sistema estatal específico. É, pois, a demonstração da relação estabelecida entre o indivíduo e o Estado, demarcada pelas capacidades, detidas pelo indivíduo de, dentro de um Estado determinado, ser sujeito de direitos e titular de obrigações, de onde resulta que:

A cidadania, assim considerada, consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro, de contribuir para o aperfeiçoamento de todos (SILVA, 1999, p. 11).

Dessa maneira, a cidadania corresponde à soma dos direitos e deveres que de que um sujeito de direito é titular.

É de se notar que os moldes com que direitos são fruídos e deveres são cumpridos, assim como os reflexos dessas circunstâncias estão fortemente condicionados pelos níveis de concretização que os indivíduos hajam experimentado no que diz respeito ao **direito ao trabalho** e ao **direito à educação**,

compondo, essas posições jurídicas, uma tríade cujos elementos se inter-relacionam e se retroalimentam.

Com efeito, o **acesso ao trabalho** e o **acesso à educação** possuem o condão de otimizar os contornos atribuídos ao exercício da **cidadania** por parte dos indivíduos que são titulares dessas posições jurídicas, atribuindo-lhes aptidão para, através do exercício da cidadania, otimizar a concretização do **direito ao trabalho** e do **direito à educação**.

Essa relação intrínseca existente entre **trabalho** e **educação** permeia a vivência humana, sendo, pois, objeto de regulação pelo Direito, através da estipulação de normas que disciplinam as relações jurídicas em cujo âmbito se identifica o exercício concomitante do **direito ao trabalho** e do **direito à educação**.

A relação estabelecida entre **trabalho** e **educação** assume particular importância quando a pessoa trabalhadora é criança ou adolescente, dada a sua condição de ser em formação, já que o trabalho precoce ocasiona:

[...] prejuízos incalculáveis nas mais diversas esferas da existência humana, perpetuando pobreza, aprofundando abismos sociais, proporcionando a disseminação de violências outras para além da afronta aos múltiplos direitos dos obreiros mirins e concretizando desigualdades cujos efeitos se projetam por gerações afora (SOUSA, 2010, p. 94).

Com o efeito do ingresso precoce no mundo do trabalho, podem decorrer, em desfavor desses trabalhadores mirins, prejuízos de natureza fisiológica, assim como pertinentes à sua formação educacional, profissional, moral, psicológica e ainda à sua saúde e à sua segurança.

Veja-se que esses prejuízos devem ser tomados em consideração de modo sistêmico, levando-se em conta a interferência recíproca havida entre eles. Dessa maneira, se no interesse do presente estudo exsurtem de modo privilegiado aqueles pertinentes à formação educacional do obreiro mirim, é mister reconhecer-se a interferência direta, nesta seara, dos demais prejuízos experimentados pelo trabalhador precoce, que potencializam as perdas por esse experimentadas no campo de sua formação educacional.

No que toca especificamente ao prejuízo à formação educacional, tem-se que a submissão ao trabalho precoce figura como uma importante causa de evasão e de repetência escolar, também ocasionando para aqueles que, a despeito das adversidades, perseveram uma formação deficitária decorrente da exiguidade de tempo de dedicação aos estudos e do cansaço propriamente advindo da dedicação ao trabalho.

É de se notar que tais circunstâncias minimizam a possibilidade de crianças e adolescentes, pela via da adequada formação acadêmica e profissional, experimentarem progresso social que viabilize, gerações afora, a quebra dos esquemas de alijamento social que a pobreza proporciona.

Decorre daí a necessidade de construção de um arcabouço normativo próprio, que reforce as proteções conferidas a estes sujeitos de direito, de modo a resguardar-lhes dos efeitos nefastos do trabalho precoce, inclusive no tocante à concretização do direito à educação de qualidade, de que todos são titulares.

O trabalho de crianças e adolescentes: normas reguladoras

A estipulação de idade mínima para o trabalho é, sem controvérsia, a mais importante baliza em matéria de proteção a crianças e adolescentes no que respeita o aspecto laboral de sua vivência, sendo que ao seu derredor gravita toda a política da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em matéria de proteção a esse universo de trabalhadores.

Dessa maneira, o tema sob apreço está regulado por normas de origem internacional, que encontram aplicabilidade no território brasileiro, a saber: Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; Declaração dos Direitos da Criança, de 1959; Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; Convenção Americana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), de 1969; Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança, de 1989; Convenção nº 138 da OIT, de 1973 (ratificada pelo Brasil em 2002); e a Convenção nº 182 da OIT, de 1999 (ratificada pelo Brasil em 2000).

O tema sob estudo também encontra regramento na CF/88 (arts. 7º, XXIII, e 227, § 3º), assim como nos arts. 402 a 423 da Consolidação das Leis do

Trabalho (CLT, Decreto nº 5.452/43) e nos arts. 60 a 68 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90).

No âmbito do presente estudo, merecem uma análise mais acurada as normas constitucionais e infraconstitucionais referidas, o que se implementará doravante.

Proteção a crianças e adolescentes trabalhadores: garantias constitucionais

Dentre as normas referidas no item precedente, assumem destaque aquelas que estipulam idade mínima para o trabalho, que são encabeçadas pelos termos do art. 7º, XXXIII, da CF/88, que estabelece ser proibido o “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de **qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos**” (não há negritos no original).

O dispositivo constitucional referido, que no essencial foi repetido tanto no art. 403, da CLT, quanto no art. 60, do ECA, deve ser interpretado em conformação com o disposto no art. 227, da CF/88, que alberga o **princípio da proteção integral**, ao estabelecer que:

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

Os moldes em que tais posições jurídicas se viram contempladas no domínio da CF/88 e tendo-se em vista, ademais, os termos do art. 5º, § 2º, da CLT, revelam que ambos os dispositivos constitucionais referidos contemplam normas que se enquadram em um conceito de **direitos fundamentais**, como tal entendidos:

[...] aqueles direitos do ser humano 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, 2009, p. 29).

A condição de direito fundamental titularizada por essas normas protetivas lhes atribui uma teia de proteção que as salvaguarda de ataques ao seu núcleo essencial, garantindo sua permanência no ordenamento jurídico pátrio e fornecendo, a seus titulares, ferramentas para a persecução de sua efetividade.

As garantias referidas, que podem ser identificadas a partir da análise do texto constitucional e merecem uma abordagem mais profunda, correspondem: à extensão de aplicabilidade destas normas; à vinculação de entidades públicas e privadas; à proibição de normas que lhes restrinjam o alcance; à atuação do Ministério Público; e à proteção jurisdicional.

Com efeito, o art. 5º, § 1º, da Constituição Federal de 1988, disciplina essa questão, ao estabelecer que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”, donde se infere **aplicabilidade imediata** das prescrições dos seus arts. 7º, XXXIII, e 227, mas também se deduz que **são imediatamente aplicáveis**, do que resulta que não se pode postergar seu cumprimento.

Também do teor do art. 5º, § 2º, da CF/88 infere-se a **submissão de entidades públicas** de todas as esferas (União, estados e municípios) e no âmbito de todas as funções (executiva, legislativa e jurisdicional), **bem assim das entidades privadas**, aos ditames das normas capituladas nos arts. 7º, XXXIII, e 227 da CF/88. É dizer: a nenhum sujeito de direito em atuação no domínio do Estado brasileiro é dado postergar a observância a ditas normas constitucionais, sob nenhum pretexto.

A **proibição de restrições normativas que desfavoreçam a limitação de idade mínima para o trabalho** decorre dos termos do art. 60, § 4º, IV, da

CF/88, que proíbe a sua supressão ou a alteração de direitos fundamentais, inclusive através de emenda constitucional, devendo-se, neste particular, observar que são admitidas compressões ao direito em questão, desde que seja preservado seu conteúdo essencial e desde que decorram de norma constitucional, à vista do preceito insculpido no art. 5º, II, da CF/88.

Cabe referir, também, à garantia institucional prevista no art. 127 da CF/88, correspondente à **atuação do Ministério Público**, a quem compete a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Também se refira à garantia de proteção jurisdicional, que disponibiliza ao interessado um engenhoso aparato de mecanismos processuais que se prestam a outorgar proteção às normas constitucionais de que se cuida e que tem como expressão máxima o **direito de acesso à justiça**, consagrado no seu art. 5º, XXXV, da CF/88, que igualmente tem caráter de direito fundamental.

Averbe-se que essa proteção jurisdicional não se segrega à possibilidade de ação em face dos órgãos jurisdicionais nacionais, incluindo a possibilidade de apreciação de eventual afronta ao direito consagrado na norma que estipula idade mínima para o trabalho perante organismo jurisdicional internacional, qual seja, a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A proteção às crianças e aos adolescentes trabalhadores no domínio da legislação infraconstitucional

É de se notar também que a legislação infraconstitucional contempla normas protetivas aos trabalhadores precoces, igualmente preconizando idade mínima para o trabalho, nos arts. 402 da CLT e 60 do ECA, que reproduzem o texto vazado no art. 7º, XXXIII, da CF/88.

Para além dessas, outras normas infraconstitucionais estipulam regras a serem observadas no domínio das relações laborais firmadas por adolescentes, disciplinando vários de seus aspectos.

No que se refere à relação estabelecida entre a vertente laboral da vida desses indivíduos e sua formação educacional, nota-se que a CLT, em seu art. 403, parágrafo único, estabelece que “o trabalho do menor não poderá

ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e **em horários e locais que não permitam a frequência à escola**” (original sem negritos).

Ademais, no curso dos arts. 423 a 433 da CLT, o legislador infraconstitucional cuidou em estabelecer a disciplina do contrato de aprendizagem, que, nos termos do art. 428, da CLT, corresponde ao:

[...] contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

§ 4º A formação técnico-profissional a que se refere o caput deste artigo caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Veja-se que a especial natureza do contrato de aprendizagem induz à conclusão de que, em seu domínio, a formação educacional profissionalizante é uma prioridade, figurando o trabalho, então, como uma ferramenta desse processo educacional. Ou seja, o trabalho, em sede de contrato de aprendizagem, não tem finalidade prioritariamente produtiva, cedendo, essa, à utilização do trabalho como meio através do qual a finalidade educacional não apenas se sobressai, mas subordina aquela de caráter produtivo.

A análise do regramento emprestado ao contrato de aprendizagem através dos dispositivos legais referidos viabiliza a identificação de diversas normas que revelam esta sua aptidão.

Com efeito, é possível inferir: dos termos do art. 424, da CLT, ser “dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães, ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral” (original sem grifos); do art. 427, da CLT, que estabelece que

“o empregador, cuja empresa ou estabelecimento ocupar menores, será obrigado a conceder-lhes o tempo que for necessário para a frequência às aulas”; do parágrafo único do art. 427 da CLT, por seu turno, que determina que “os estabelecimentos situados em lugar onde a escola estiver a maior distância que 2 (dois) quilômetros, e que ocuparem, permanentemente, mais de 30 (trinta) menores analfabetos, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos, serão obrigados a manter local apropriado em que lhes seja ministrada a instrução primária”.

Considerações finais

Do teor de tais dispositivos legais, é possível inferir que a preservação da formação educacional dos trabalhadores precoces domina o contrato de trabalho desde o seu nascedouro, já que não se admite a existência de avença que ocasione um prejuízo dessa ordem.

Sem embargo, nota-se que não se viu erigida nenhuma norma que, uma vez pactuado o contrato de trabalho, acaso ocorrentes prejuízos à formação educacional do obreiro precoce, admita o seu afastamento do labor ou ainda a ruptura do vínculo laboral por iniciativa de autoridade administrativa ou de seu responsável legal (tal como se dá relativamente ao labor atentatório à sua saúde e segurança, conforme arts. 407 e 408 da CLT).

Dessa maneira, tem-se que as proteções deferidas a crianças e adolescentes que ingressam precocemente no mundo do trabalho carecem de reforço, sendo certo que, por corresponder ao exercício de direitos fundamentais por parte desses sujeitos de direito, proporcionar esses avanços é obrigação de todas as entidades, privadas e públicas, essas no exercício de suas mais variadas funções, sobressaindo-se aquelas de natureza executiva (através da implementação de políticas públicas correlatas), mas sem olvidar aquelas de natureza legiferante (através da estipulação de normas protetivas mais elaboradas) e também a jurisdicional (através da interpretação e aplicação das normas em moldes coerentes com aqueles exigidos em virtude de sua natureza de direito fundamental).

Necessário se faz, igualmente, que, ladeando o Estado, a família e a sociedade assumam responsabilmente o seu papel de agente, concretizando o princípio da proteção integral de que trata o art. 227 da CF/88, reconhecendo, no plano da realidade, a importância da salvaguarda desses seres em desenvolvimento.

Neste desiderato, deve-se ter em mira que eventuais compressões do **direito ao trabalho** de que são titulares crianças e adolescentes, inclusive em decorrência do fomento à sua formação educacional (ou seja, o exercício do **direito à educação**), não representam uma ofensa ao núcleo daquela posição jurídica, correspondendo, mais corretamente, a uma via mediata de concretização de dito **direito ao trabalho** (já agora tomado em perspectiva futura), em condições mais vantajosas, o que inevitavelmente decorre de uma formação educacional mais eficiente.

Referências

- CARRION, Valentin. **Comentários à Consolidação das Leis Trabalhistas**. 40. ed. rev. e atual. por Eduardo Carrion. São Paulo: Saraiva, 2015.
- ISHIDA, Válder Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: doutrina e jurisprudência. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. rev. atual. e amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.
- SILVA, José Afonso da. Acesso à Justiça e Cidadania. **Revista de Direitos Administrativos**. Rio de Janeiro, nº 216, abr./jun. 1999, pp. 9-23.
- SOUSA, Maria do Socorro Almeida. Idade mínima para o trabalho na ordem jurídica brasileira. *In*: NOCCHI, Andréa Saint Pastous; VELLOSO, Gabriel Napoleão; FAVA, Marcos Neves. **Criança, Adolescente, Trabalho**. São Paulo: LTr, 2010, pp. 93-117.

8

Os elos entre pensamento, comunicação e cultura de paz: um estudo sobre Diversidade e Interafetividade

Patrícia Teles Álvaro

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p93-103

Considerações iniciais

A nossa vida em sociedade nos coloca diante das mais variadas diferenças, nos mostrando que somos todos humanos, mas cada um de nós tem suas especificidades. Apesar disso, nos deparamos com problemas cotidianos enfrentados em função da dificuldade de convivência com nossas diversidades sócio-humanas, o que se revela em práticas discursivas e sociais de preconceito, exclusão e violências. Tais conflitos se desencadeiam diante das diferenças de gênero, de orientação sexual, de religião, étnico-raciais, culturais etc. Nessa pesquisa, discorreremos sobre os elos entre pensamento e comunicação, trazendo, para o nível da tomada de consciência, arranjos cognitivos enraizados nos padrões mentais das relações entre o *eu* e o *outro*. Evidenciamos, seguindo o Conexionismo e sob o prisma interdisciplinar da análise *Semântico-cognitiva e Interafetiva*, as Redes Emocional-cognitivas interconectadas às estruturas linguísticas. A partir daí, abordamos, através do estudo da linguagem, como podemos redimensionar identidades cognitivas num cenário de Comunicação interafetiva, possibilitando-nos atuar na construção de um paradigma da interafetividade e da Cultura de Paz.

A relação entre o *Eu* e o *Outro*: o cenário das diversidades

A questão da Diversidade se destaca no cenário das relações humanas em variados contextos, tais como familiar, escolar, político, religioso, judiciário e tantos outros. No entanto, cada vez mais, enfrentamos dificuldades em relação à inclusão das diversidades, inclusive, com forte resistência e movimentos de opressão, ódio e exclusão, que tentam silenciar ou enfraquecer ações afirmativas e de empoderamento dos grupos chamados socioculturalmente de *minorias*.

Esse quadro macrocultural se encontra reproduzido nos microambientes. Podemos citar o cenário escolar, onde se potencializa como *bullying*, que, muitas vezes, leva ao fracasso, à evasão escolar, sem contar o efeito destrutivo que certamente desencadeia à saúde mental das pessoas afetadas por essas violentas atitudes de exclusão e inabilidade de uma parte de nossa sociedade em lidar com as diferenças inerentes à constituição da humanidade.

Nossa sociedade tem, em boa parte, vivido o que chamamos de dialética paradigmática, ou seja, permanecemos tentando lidar com a mediação de conflitos, que pressupõe realidades multiculturais a partir de um paradigma binário e oposicionista. Temos visto que, na maioria das vezes, procuramos estabelecer a convivência das diferenças, mas estruturamos nosso discurso e nosso pensamento a partir de um sistema de categorização cartesiana e binária, o que gera essa dialética paradigmática.

A análise *Semântico-cognitiva e interafetiva* das metáforas subjacentes aos usos linguísticos nos permite revelar que temos padrões mentais e culturais herdados da tradição dicotômico-cartesiana, que se projetam nas **3 metáforas do conflito** abordadas, aqui, anteriormente. Tais padrões vêm sendo compartilhados e perpassados transgeracionalmente, numa **compressão histórico-cognitiva** (ver Alvaro: 2017), consolidando uma cultura de ódio à Diversidade.

Semântica cognitiva e interafetiva

A análise semântica interafetiva serve para construir uma ferramenta com a qual os sujeitos podem desenvolver novas habilidades cognitivo-comunicacionais para lidar com os conflitos decorrentes da diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa e cultural, enfim, das nossas diferenças.

A perspectiva Semântica cognitiva e interafetiva se constitui como abordagem interdisciplinar, perfazendo-se a partir do diálogo entre os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva (I) - de Lakoff, Turner, Johnson e Fauconnier - e da Neurociência de Damásio e Davidson, com os estudos de Foucault e Boaventura Santos (II).

Constitui-se, assim, também, como agenda política ao engajar-se em analisar, criticamente, os aspectos linguísticos e mentais dos discursos de maneira mais abrangente, assumindo a (inter) relação entre cognição, emoção e cultura. Dessa maneira, contribuindo para a compreensão dos bastidores mentais e culturais envolvidos nas relações entre o *eu* e o *outro*.

Sob esse prisma de estudo, nos cabe ressaltar três aspectos norteadores para a fundamentação da ideia de uma Semântica Cognitiva e Interafetiva. No primeiro aspecto, ressaltamos que, ao abordarmos as *bases cognitivas* que sustentam a construção de sentidos dos nossos raciocínios, estamos abordando *bases de conhecimento* que se constituem no enredamento entre os nossos sistemas racionais e os nossos sistemas emocionais (ver Damásio: 1996, 2000, 2011).

No segundo aspecto, dando continuidade ao primeiro, frisamos que o sentido que atribuímos às coisas ancora-se em *bases cognitivo-emocionais (BCE)*, cujas operações realizam-se em uma *Rede Emocional-Cognitiva (REC)*. Essa engrenagem mental se projeta nos nossos *Enredos comunicacionais*.

E, o terceiro, imantado ao primeiro e ao segundo aspectos, diz respeito à *afetividade consciente*, ou seja, a análise da qualidade da interafetividade envolvida na racionalização da relação entre o *eu* e o *outro*, o que consubstancia as tomadas de decisão na condução das nossas relações sócio-humanas. Esse terceiro aspecto consiste em autoavaliar as emoções (afetividades de repulsa, a exemplo do ódio, do extermínio, da impaciência, do descaso; ou das afetividades de aproximação, a exemplo do respeito, da disponibilidade para ouvir, para se abrir, para entender pontos de vista diferentes) relativas ao *eu*, no que diz respeito às diferenças do *outro*.

Sobre isso, retomamos a Maturana (2001, p. 47) ao afirmar que (...) *na medida em que as emoções fundamentam os espaços de ação, elas constituem os espaços de ação. (...) E quando se muda a emoção, também se muda o sistema racional.*

A partir desse ponto de vista, acreditamos que o estudo *Semântico-cognitivo e Interafetivo* da Comunicação tem um caráter de educação emancipatória e transformacional, uma vez que possibilita formar agentes que podem protagonizar o (auto) movimento, analisando sua Rede Emocional-Cognitiva (REC), se propondo a construir uma relação de sustentabilidade sócio-humana e de Cultura de paz.

Diversidade e Metáfora Cognitiva na *Epistemologia da exclusão*

A condição mais fundamentalmente comum a todos nós, seres humanos, são nossas diferenças. Ainda assim, muitas vezes, vivemos sob a égide da homogeneização e da insuportabilidade à contrariedade. Torna-se insuportável para o **eu** lidar com as diferenças do **outro** que contrariam as suas expectativas e que passam, assim, a representar incômodo à hegemonia e supremacia do **eu**.

Nesse prisma cognitivo-emocional de egocentrismo da supremacia do **eu** totalizante, o que se apresenta como **não-eu** ou o que contraria o **eu egocêntrico** provoca ódio e rejeição, passando pelo julgamento de um severo carrasco que condena o **outro** ao extermínio. Essa violência do extermínio vai se naturalizando à medida que mais se manifesta em depreciação por meio de piadas que se expandem no *bullying*, na agressão verbal, na agressão física, na matança psicoemocional e na matança física. Podemos ver esse processo de naturalização da violência, através do que chamamos, aqui, de *Espectro da Cultura do ódio*.

Nesse contexto, figuram bases cognitivo-emocionais (BCE) numa Rede Emocional- Cognitiva de ódio, repulsa, repressão, desqualificação e *nadificação* das diversidades de subjetividades do **outro**. Todo esse contexto se constitui num *frame* (moldura) de Comunicação egocêntrico-exterminatória, cujas estruturas linguísticas erigidas contribuem para a construção e consolidação de uma Cultura de ódio. Percebemos que discursos de exclusão e/ou preconceitos expressam-se com base em sentimentos de ódio e ressentimento contra a diversidade da subjetividade do outro, ou seja, o **eu** e o **outro** se distanciam afetivamente, constituídos na base da Epistemologia da exclusão (ver Álvaro & Amaral: 2016). É comum, inclusive, nesses casos, usarmos a expressão discursos de ódio. Sob o enquadramento linguístico-cognitivo do paradigma binário, para o caso de conflitos, em que aparecem diferentes conceituações

para uma situação, os sujeitos projetam suas representações sociais e culturais metaforicamente com base nos papéis de vencedor e vencido, o que gera, durante o processo comunicacional, o sentimento de muito ódio entre as partes.

No caso das metáforas, os estudos cognitivistas da linguagem apregoam a tese da *Metáfora Cognitiva*, dizendo que a construção de sentidos se realiza numa rede de trabalho cognitivo pautada na projeção de domínios conceituais. O mapeamento metafórico consiste na projeção entre domínios não-contíguos, por exemplo, quando dizemos que “aquela criança é o sol na vida de seus pais”, o domínio-fonte “criança” está sendo mapeado a partir da base conceitual do domínio-alvo “sol”. Conceitualizamos “criança” como se fosse “sol”, ou seja, X como se fosse Y, entendendo que de fato X não é Y.

Esses discursos se instauram a partir de um *Frame (moldura) de Comunicação egocêntrico-exterminatória* (ALVARO; AMARAL, 2016), cujos sujeitos representam papéis cognitivos e culturalmente associados ao *Rival*, ao *Juiz* e ao *Carrasco*, o que chamamos de “as 3 metáforas do conflito” (ALVARO; AMARAL, 2016). Dizemos, então, que esses sujeitos alicerçam sua existência e o estabelecimento da relação com o *outro* numa lógica egocêntrico-exterminatória. A relação entre o *eu* e *outro* se configura num enredo comunicacional em que, para haver a preservação do *eu*, deve haver o extermínio do *outro*, seja abstrata ou fisicamente.

Os estudos semânticos de cunho cognitivista e interafetivo nos permitem acessar os arranjos e bastidores da mente, que se projetam nas estruturas linguísticas e que usamos para construir essa Comunicação egocêntrico-exterminatória.

Interafetividade e Identidade (auto) transformacional

A ideia de um movimento (auto) transformacional da identidade perpassa pela tomada de consciência do sujeito que o processo de construção do nosso raciocínio engloba aspectos afetivos. Então, o sujeito, ao tomar consciência que somos um ser constituído integradamente por diversas partes – mente, corpo, emoção, razão, cérebro –, que juntas formam um todo e que as partes interagem umas com as outras dinamicamente, pode atuar sobre esse processamento. Quanto mais nos apropriamos conscientemente da nossa Rede emocional-cognitiva, mais vamos entendendo que os comportamentos dos

nostros mapas mentais se projetam em comportamentos linguísticos que se materializam em comportamentos sociais; e vamos entendendo que o nosso discurso provoca efeitos cognitivo-emocionais sobre o *outro* e sobre nós mesmos. Afinal, a partir desse processamento emocional-cognitivo construímos contextos de aproximação ou distanciamento afetivo entre o eu e o outro, é isso que chamamos, aqui, de interafetividade.

Assim, dando visibilidade a esse processo que acontece nos bastidores de nossa mente, podemos trazer para o nível da consciência que a construção de sentidos se realiza por meio de uma rede de mapeamentos de integração de imagens que configuram identidades. Podemos nos apropriar, criticamente, desse (auto) conhecimento, como um recurso para melhorar relações sociais e estabelecer uma mediação de conflitos diante das diferenças sócio-humanas.

Dentro desse contexto, ressaltamos o neurocientista Damásio (2011, p. 345) que frisa *a*

[...] importância de se estar consciente a respeito do processo de integração cérebro-mente-corpo no funcionamento cognitivo, afirmando que advogados, juizes, legisladores, planejadores e educadores precisam familiarizar-se com a neurobiologia da consciência e da tomada de decisão. Isso é importante para promover a elaboração de leis realistas e preparar as futuras gerações para o controle responsável de suas ações.

Somando-se a isso, pesquisas vêm comprovando a capacidade do cérebro de modificar consideravelmente sua estrutura e sua função em resposta às nossas experiências e aos nossos pensamentos (cf. Davidson, 2013). Essa capacidade é chamada de neuroplasticidade.

Dessa forma, quando tomamos consciência do funcionamento mental do discurso (também, sob a perspectiva da neuroplasticidade), estamos abrindo uma possibilidade para atuar sobre nossa cognição de maneira agentiva, ou seja, como sujeitos agentes de nossas ações discursivo-cognitivas, inclusive na mediação de conflitos. Estamos atuando para uma transformação paradigmática, para uma transformação social.

Nesse sentido, o sujeito pode (re) constituir sua identidade cognitivo-cultural, refazendo estruturas linguísticas, de modo que passem a configurar um

cenário de Comunicação interafetiva. É, sob esse prisma, que nos referimos à ideia do (auto) conhecimento de maneira emancipatória que sirva, amplificadamente, à identidade (auto) transformacional e a (auto) Educação para Diversidade interafetiva.

Nesse caso, é fundamental sair de um paradigma binário (ou abissal, em termos de Boaventura Santos), redimensionando-o para um paradigma interafetivo. E, imantados a esse redimensionamento, problematizar as questões inerentes à relação de opressão e desqualificação da diversidade, analisando linguístico-cognitivamente os discursos, de modo a propiciar a aprendizagem emancipatória (cf. Boaventura Santos).

O estudo semântico de cunho cognitivista e interafetivo pressupõe essa análise do sentido, considerando-se que o processo de construção de sentido se dá baseado na operação de uma **Rede complexa de projeção interativa e dinâmica cognitivo-culturalmente instaurada**. Essa rede de processamento linguístico-cognitivo, em que figuram MCIs (Modelos Cognitivos Idealizados), *Frames* (Molduras), Mesclagens e Metáforas, por exemplo, pode ser analisada, criticamente. Na ótica da *Semântica cognitiva e interafetiva*, esse processamento pode ser problematizado à luz do questionamento sobre o paradigma abissal (e suas implicações cognitivas e linguísticas), conforme tratado por Boaventura Santos.

Dessa maneira, os sujeitos podem tomar consciência que, por vezes, esse *frame da Comunicação egocêntrico-exterminatória* constitui *frame* de superfície (LAKOFF, 2006), ou seja, enquadres histórico-culturais, que estão invisíveis e que precisam ser revelados de maneira crítica e reconhecidos conscientemente, para que, então, se possa acessar e construir um *frame profundo* (LAKOFF, 2006) relativo à dada categoria. Assim, os sujeitos podem reelaborar os arranjos e cenários cognitivos, que dizem respeito à compreensão da realidade, redimensionando o sentido, de maneira crítica, culturalmente e cognitivamente (e emocional).

Assim, o estudo semântico-cognitivo-afetivo do discurso funciona, também, como um projeto educativo e, mais ainda, como um projeto de aprendizagem emancipatória, nos termos de Boaventura Santos. O estudioso ressalta que

[...] todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social,

atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento (SANTOS, 1996, p. 17).

Boaventura Santos explicita que “os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento”, o que é algo que precisamos nos dar conta quando nos deparamos com o estudo dos discursos de grupos em conflito.

O *eu* e o *outro*: comunicação interafetiva, multiprotagonismos e cultura de paz

A relação entre o *eu* e o *outro* pressupõe a existência de nossas diversidades sócio-humanas, mas, ao mesmo tempo, encontra-se imantada ao fato de que todos pertencemos a mesma categoria dos seres humanos. Embora isso pareça e seja evidente, discursos de ódios fundamentam a desumanização, coisificação e nadificação do *outro*, exatamente, como se o *outro* e o *eu* não pertencessem à mesma categoria dos seres humanos. Dentro dessa moldura, estabelece-se o cenário de Comunicação egocêntrico-exterminatória, que sustenta as imagens mentais da relação entre o *eu* e o *outro* metaforicamente como *rival*, *juiz* e *carrasco*, conforme discorremos, anteriormente. Nesse contexto cognitivo, percebe-se a afetividade repulsiva em relação ao *outro*, pois só há espaço para o protagonismo totalitário e egocêntrico do *eu*. Esse arranjo projeta-se de uma Rede Emocional-Cognitiva (REC) egocêntrico-exterminatória, que se estrutura num Esquema Imagético pré-conceptual advindo da experiência corporal e sensorio-motora da nossa existência espacial no mundo.

Por outro lado, discursos que buscam entendimento, baseando-se no respeito à diversidade do outro, projetam-se de uma Rede Emocional-Cognitiva (REC) que mapeia o *eu* e o *outro*, **metonimicamente, ou seja, como partes de um mesmo todo**. Dessa forma, o sujeito armazena o esquema imagético da sua experiência corporal e sensorio-motora de existência espacial no mundo, percebendo a si mesmo e ao outro como sujeitos coparticipativos no mesmo espaço.

O *eu* e o *outro*, embora tenham subjetividades diferentes, pertencem à mesma categoria dos seres humanos. Instacia-se, então, um Cenário de Comunicação interafetiva de tal modo que a representação dos papéis dos sujeitos

norteia-se pelo respeito, pela escuta, pela valorização da diversidade, pela disponibilidade para aproximação afetiva e pela consciência de que *eu* e *outro* são ambos seres humanos, ambos com suas especificidades.

Nesse contexto, *eu* e *outro* assumem seus protagonismos e a relação estrutura-se para o fortalecimento da coexistência e da cooperação, ou seja, para o fortalecimento dos multiprotagonismos.

A construção de uma Cultura de Paz exige muito mais do que apenas dizermos que queremos uma vida com mais respeito entre os seres humanos. Na verdade, exige a transformação das mentalidades para um paradigma de aproximação entre o eu e o outro. Exige transformação da percepção dos sujeitos. Exige a reconstrução do paradigma das relações humanas. A cultura de paz se alicerça na interafetividade e no multiprotagonismo dos sujeitos e das nossas diversidades.

Considerações finais

Vimos, ao longo dessa apresentação, que a construção da cultura de paz exige a transformação paradigmática. E, para isso, precisa haver a transição de uma práxis do paradigma binário/abissal para uma práxis de paradigma interafetivo na fundamentação nas nossas relações sócio-humanas. A práxis do paradigma torna-se visível nas estruturas discursivas, que se interligam às estruturas cognitivas, conforme citamos, em uma Rede complexa de projeção interativa e dinâmica cognitivo-culturalmente instaurada.

Na abordagem da Semântica cognitiva e interafetiva, o estudo dos processos linguístico-cognitivos inclui problematizar os aspectos sociais e emocionais envolvidos nos arranjos mentais e discursivos, voltando-se para a valorização e respeito da diversidade. Além disso, com a apropriação desse conhecimento, os sujeitos podem realizar uma crítica reflexiva sobre o próprio discurso e o discurso do outro, reconhecendo os frames de superfície, ou seja, os enquadres histórico-culturais do pensamento abissal manifestados nos enredos Comunicacionais.

Em relação a essa tomada de consciência acerca das operações mentais envolvidas nos discursos dos sujeitos sociais e o movimento de identidade (auto) transformacional, ressaltamos a premissa que os sistemas racionais e os

sistemas emocionais trabalham interconectados e que nosso arranjo neurofuncional tem uma capacidade dinâmica de “refazimento”.

Na medida em que nos apropriamos da Rede Emocional-cognitiva (REC), que norteia nossas bases mentais e nossas estruturas linguísticas manifestadas no cenário comunicacional, podemos atuar para desconstruir a identidade egocêntrico-exterminatória. E, assim, ativar nossa identidade multiprotagonista, fortalecendo a interafetividade, em que o *eu* e o *outro* metonimicamente constituem, com as suas diversidades, partes de um mesmo todo categorial de seres humanos.

Referências

- ALVARO, Patrícia Teles; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Quem cala consente. As estruturas cognitivas e culturais da violência de gênero. E o que a escola tem com isso? *In: Escola na família*. Diálogos pela educação. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.
- _____. Self e ponto de vista na linguagem da violência de gênero: uma análise semântico-cognitiva de relatos femininos em 1ª pessoa. Cadernos do Congresso Nacional de Filologia e Linguística. v. XXI, n. 03. **Anais do XXI do CNFL**. Textos completos. Tomo II. Rio de Janeiro, 2017.
- DAMASIO, Antonio Roberto. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Companhia das Letras: São Paulo, 1996.
- _____. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. Companhia das Letras: São Paulo, 2000.
- _____. **E o cérebro criou o homem**. Companhia das Letras: São Paulo, 2011.
- DAVIDSON, Richard; BEGLEY, Sharon. **O estilo emocional do cérebro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1997.
- _____; TURNER, Mark. **The way we think. Conceptual Blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LAKOFF, George. **Thinking Points: Communicating Our American Values and Vision**. New York: Penguin Group, 2006.
- _____; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2007, p. 3-46.

9

Ações Afirmativas na Educação: promoção de Direito e Justiça

Shirlena Campos de Souza Amaral

DOI: 10.52695/978-65-991719-4-9-p104-113

Considerações iniciais

As ações afirmativas são mecanismos que buscam promover a equidade nos ambientes nos quais são adotadas, mediante a diminuição das vulnerabilidades sociais. Sabe-se que se constitui como típico na sociedade brasileira, desde a sua concepção, a existência de grupos que são excluídos em razão de não se enquadrarem no padrão socialmente construído, estereotipado como modelo de nação desenvolvida, o que implicou na formação de grupos ou elementos socialmente oprimidos, dentre estes, a exemplo, tem-se os negros e seus descendentes, os indígenas, os homossexuais, as mulheres e as pessoas com deficiência.

Mediante o visível quadro de exclusão social de minorias, principalmente das anteriormente elencadas, em que lhes foram impedidas de alcançar postos socialmente almejados que garantem aos seus ocupantes posições de poder hierarquicamente construídos, a educação oferece a possibilidade de expectativa positiva para viabilizar o acesso a tais posições. Partindo do pressuposto que a educação formal tem o propósito de emancipar e dar autonomia às pessoas, vem sendo implementada uma série de medidas focalizadas e temporárias de modo emergencial, igualmente conhecidas como políticas de ação afirmativa, das quais a modalidade cotas, aplicadas ao ensino superior, angariou destaque. Refletindo sobre esse aspecto

ao longo do capítulo, afirma-se que um dos objetivos centrais da política de cotas é contribuir para que jovens e adultos representantes da diversidade da população alcancem, por meio da educação superior, postos de poder e decisão que tendem a serem ocupados a partir desse nível de escolaridade. Somam-se as perspectivas de que as ações afirmativas restituem direitos e, a médio/longo prazo, contribuem para a superação de estigmas e preconceitos que ainda são mobilizados para justificar as desigualdades.

Ação afirmativa: percurso histórico

Ação afirmativa (*affirmative action*), semanticamente, é sinônimo de discriminação positiva (*positive discrimination*) e de ação positiva (*positive action*), sendo a primeira terminologia utilizada no Direito Norte-Americano, ao passo que as demais são comumente empregadas no Direito Europeu, desde 1976 (GILLIAM, 1997; MOEHLECKE, 2002). Designa, de forma ampla, medidas especiais e temporárias que tencionam eliminar os desequilíbrios passados, e também os existentes, entre determinados segmentos da sociedade até que tais desequilíbrios sejam neutralizados, o que se alcança por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas. Inicialmente introduzida na Índia, em 1948, por meio de um sistema de cotas para amparar indivíduos das classes “atrasadas” – denominadas de intocáveis –, criou-se uma política de tratamento preferencial visando a garantir o ingresso de seus membros na universidade (SILVA, 2003).

A visibilidade mundial das ações afirmativas deu-se, porém, nos Estados Unidos da América – ainda que tal política tenha sido realizada em diversos contextos nacionais – quando o presidente democrata, John Kennedy, utilizou a expressão oficialmente em um texto em 1961, propondo as chamadas medidas positivas de oportunidades iguais para todos os cidadãos qualificados no governo (CASHMORE, 2000).

O estatuto basilar da evolução histórica da ação afirmativa nos Estados Unidos, a Lei dos Direitos Civis, de 1964, adveio deste Movimento, de 1960, que objetivou quebrar as barreiras erguidas pelo sistema da supremacia branca.

Anos depois, com o objetivo de favorecer minorias socialmente inferiorizadas (ROCHA, 1996), a expressão “ação afirmativa” foi utilizada pela primeira vez em uma ordem executiva federal norte-americana, que buscava atingir a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos Direitos Humanos fundamentais.

O conceito de ação afirmativa pode ser compreendido como uma das modalidades de política compensatória (reparatória), fundamentada na justiça distributiva ou equidade, ao passo em que se reveste de um caráter público, que tem por alvo específico converter as ações resultantes de um passado sócio-histórico discriminatório, em meios e formas de promover a variedade e a multiplicidade na sociedade, visando, assim, atingir a igualdade. Nesse sentido, tem-se que a reparação, segundo Feres Júnior (2006), trata-se de um argumento de grande apelo moral justificador das medidas compensatórias tanto para descendentes de africanos quanto para indígenas e seus descendentes, que foram em grande parte dizimados e escravizados. Assim, existe certo grau razoável de consenso sobre a existência de desigualdade e discriminação racial no Brasil, de modo que esta realidade se perpetua desde os tempos coloniais, ao passo em que algo precisava ser feito a fim de remediar esse problema. Não é por acaso que indígenas e afrodescendentes são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Já a justiça social tem se estabelecido como argumento de maior legitimidade, desde que o Brasil retornou ao regime democrático. Tanto é que no texto constitucional de 1988 ela aparece duas vezes em lugares de grande importância (artigos 170 e 193). Assim, os argumentos da justiça social têm a virtude de não demandar nenhuma essencialização identitária, além dos critérios discriminados há décadas por institutos de pesquisa governamentais. Ademais, toda esta principiologia pode ser estendida a outros grupos que sofrem ou possam vir a sofrer discriminação. Portanto, o argumento da justiça social pode ser facilmente combinado ao da reparação que, no caso dos descendentes de africanos e indígenas no Brasil, tem um apelo muito forte, tanto no debate público quanto nos argumentos legislativos e judiciários (FERES JÚNIOR, 2006).

E ambos os argumentos citados efetivamente servem de validade para a afirmação das diferenças sociais existentes, notadamente considerando a miscigenação de culturas formadoras da diversidade brasileira. Nesse sentido, Boaventura Santos (2006, p. 462) afirma que “todas essas premissas estão voltadas para essa questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença”.

Políticas de afirmação no Brasil: perspectivas, avanços e desafios

A grande tomada de força das políticas afirmativas no Brasil ganhou impulso, como anteriormente dito, a partir da promulgação da Constituição de 1988. A Constituição, enquanto instrumento legal, positivou o instituto das ações afirmativas de forma efetiva, bem como estabeleceu diversas medidas a serem materializadas pelo Estado com a finalidade de se promover a igualdade de oportunidades e direitos, e mais: de promoção de justiça social e cultural.

De acordo com Guimarães (2016), a agenda de lutas que resultou na adoção das políticas de cotas para o ensino superior encontrou apoio em forças sociais diversas (acadêmicos, políticos e ativistas) e foi pautada por eventos como: a reintrodução do quesito censitário de autodeclaração da cor de 1980; a provisão na Constituição de 1988, nas disposições transitórias, do crime de racismo e do reconhecimento da propriedade coletiva das terras quilombolas; e a criação da Fundação Palmares em 1988.

Nesse sentido, lembra-se do final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século passado, o fortalecimento de movimentos pela adoção de ações afirmativas no Brasil, tendo como alvo principal a população negra. O intento era exato, proporcionar condições reais de superação das desigualdades raciais em diversos aspectos da vida dos cidadãos brasileiros (FERES JÚNIOR, 2006).

Já nos idos de 1990, o Estado brasileiro começou efetivamente a assumir vários compromissos a fim de promover políticas públicas de promoção e incentivo, compensando, reconhecendo e valorizando certos e determinados grupos em flagrante estado de vulnerabilidade, bem como aqueles sujeitos integrantes de minorias sociais historicamente marginalizadas.

Segundo Machado e Fernandes (2014), esse cenário aponta um conjunto de intenções que buscam orientar e estimular políticas de ação afirmativa em diversos âmbitos, tanto nacional quanto regional, abrangendo estados e municípios. Das várias modalidades que perfazem as ações afirmativas, o sistema de cotas é a mais polêmica, ao ter posto em questão quem é negro ou não no Brasil, atingindo a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura; se constitui da reserva de um determinado percentual de vagas a ser ocupado em áreas específicas por um determinado grupo, não obstante, não se constitui em uma novidade histórica na sociedade brasileira, haja vista as experiências

de políticas afirmativas experimentadas no país, relacionadas ou não ao acesso à educação superior anterior a década de 90.

Nessa perspectiva, foram implementadas as ações afirmativas com a intenção de reduzir preconceitos culturais e estabelecer igualdade no patamar de direitos mediante, por exemplo, cotizações obrigatórias. No ensino superior, as primeiras experiências foram vivenciadas pelas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro, em 2002/2003, com vistas a contribuir na dissolução dos obstáculos que impedem a participação e fruição de todos sob a ótica da sociedade democrática (AMARAL; MELLO, 2012), de onde a citada política de cotas emerge ganhando força, ainda em âmbito nacional, na acepção da “justiça distributiva/social” ou “justiça como equidade” para Rawls (2003), entendida, conforme Gomes (2001), como a necessidade de se promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riquezas e outros fundamentais bens e benefícios entre os membros da sociedade.

As ações afirmativas constituem um mecanismo não apenas de inclusão, mas também de contribuição para a diminuição do déficit existente e notadamente relacionado ao exercício do vínculo jurídico-político com o Estado, que é a cidadania, de modo que o que se pretende é garantir aos grupos segregados o exercício dos direitos humanos, sociais e fundamentais, todos esses alicerçados na igualdade, por meio de proteção e garantias chanceladas pelas instituições estatais. No caso do acesso ao ensino superior, não se pode desconsiderar que a universidade é um espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para a ascensão social, conforme expresso anteriormente. É necessário, portanto, democratizar o poder e, para isso, há que se democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário (PIOVESAN, 2005). Ou seja, é preciso garantir a representatividade de todos os grupos sociais nos espaços universitários para que isso se reflita em outros espaços sociais.

Ainda é importante registrar que, na construção de um Estado democrático, pluralista e multicultural, a ausência de discriminações e desigualdades em todos os segmentos e esferas institucionais é condição *sine qua non* para a materialização não apenas da igualdade formal, mas principalmente da igualdade material. Assim, se observa que a Constituição de 1988 torna legítima a implementação das políticas de ações afirmativas, ao passo que para esta consubstanciação legal exige-se, de igual modo, a Lei, uma conduta atuante dos agentes políticos, quer seja por meio da elaboração de normas de caráter afirmativo, ou mesmo por meio de julgamentos que oportunizem com base

na legislação nacional o acesso de todos os brasileiros ao exercício integral dos direitos fundamentais e sociais, como corolário do axioma interpretativo de todo o ordenamento jurídico, que é a dignidade da pessoa humana.

Faz-se necessário ressaltar que, no contexto brasileiro, as ações afirmativas foram implementadas com o objetivo de se buscar a igualdade de tratamento e, principalmente, de oportunidades para grupos que, durante anos, foram severamente discriminados e que, por muitas vezes, tiveram negado o exercício da cidadania, em um verdadeiro ato velado de segregação social confirmado pelo medo social de admiti-lo.

O texto constitucional, nesse sentido, assentou o direito à educação como sendo universal, gratuito, democrático e comunitário. E a efetivação desse direito requer como fator imprescindível a ação conjunta entre Estado, por meio dos agentes políticos, bem ainda da família e toda a sociedade, todos na luta por uma educação plena e de qualidade.

Essas políticas de promoção das afirmações de direito e identidade ocorreram preponderantemente no transcurso da década de 90. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o então governador Leonel Brizola criou, em 1991, a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras, que foi desativada em 1994 (AMARAL, 2006).

Em 1995, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), por decreto, criou o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), vinculado ao Ministério da Justiça, tendo como um dos propósitos a interlocução política com o Movimento Negro brasileiro. Em 1997, foi lançado, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Programa Brasil, Gênero e Raça, que teve como um dos principais intuitos a implementação de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no Emprego e na Profissão, nas Delegacias e Subdelegacias Regionais do Trabalho (AMARAL, 2006).

Já o Seminário Internacional de Multiculturalismo e Racismo – o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos –, foi promovido pelo Ministério da Justiça. Ao discursar na abertura do seminário, o ex-presidente, Fernando Henrique Cardoso, inicialmente reconheceu a necessidade de se oferecer à sociedade brasileira mais acesso à cultura, à participação na economia e aos processos decisórios, além de admitir o racismo no Brasil. Assim, Braga (2015) assenta que a afirmação do presidente confessa, pois, o

que durante muito tempo foi sucumbido, além de reconhecer a necessidade de medidas de combate à intolerância racial. FHC estabeleceu, também, uma diferenciação entre o preconceito brasileiro e o preconceito praticado em outras nações. Para o então presidente, embora no Brasil conviva-se com o preconceito e a discriminação, “(...) as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá (...)” (CARDOSO, 1996).

Os debates sobre políticas de ação afirmativa se intensificaram nos diversos âmbitos a partir do ano 2000, inclusive, em domínio Federal. Em 2001, foi realizada a I Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, constituiu-se como marco na luta antirracista em escala internacional.

Ainda em 2001, foi instituído, por decreto presidencial, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), cujo propósito foi incentivar e subsidiar a criação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e proteção dos direitos individuais e dos grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e outras formas de intolerância.

Destacam-se, ainda, outros avanços ocorridos nesse período. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), visando à formulação de políticas públicas de promoção da igualdade racial nos diversos setores políticos.

Nessa perspectiva, no caminhar da primeira década do ano 2000, um conjunto de políticas foi elaborado visando à expansão do ensino superior público e gratuito, como: o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Além desses, cita-se o acesso da classe popular às instituições de ensino superior privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), os quais advieram com a expectativa de promover os direitos da população negra e outros segmentos minoritários à Educação Superior (AMARAL, 2013).

Até recentemente, a contestação da Lei das cotas “raciais” esteve no Supremo Tribunal Federal e mesmo que hoje tenha sido declarada a sua constitucionalidade, ainda não é possível desconsiderar os posicionamentos favoráveis e contrários ao tema na nossa sociedade (MACHADO; FERNANDES, 2014; TAPAJÓS, 2015). Entretanto, considerando a tendência à adesão de políticas

afirmativas pelas universidades brasileiras (HERINGER; FERREIRA, 2009), pode-se afirmar que já não se carece de lei regulamentando a matéria. A aprovação da “Lei de Cotas” nº 12.711/12 (BRASIL, 2012), que instituiu cota de 50% das vagas nas Universidades e Institutos Federais para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, exemplifica o fato. Assim, não por acaso, como assinala Barbosa (2015, p. 256-257), “para as famílias, e não apenas aquelas da classe média tradicional, a possível entrada de seus filhos na universidade tornou-se assunto de interesse”.

Mesmo ainda sendo alvo de resistência dentro e fora das instituições educacionais (LÁZARO, 2016), o sistema de cotas na pós-graduação também já é uma realidade com o ensejo da Lei nº 6.914/14 (BRASIL, 2014) e, igualmente, um novo desafio para as instituições de “adaptar-se a uma nova realidade em sua própria estrutura e a uma sociedade na qual apenas a graduação não é mais suficiente para alcançar postos de trabalhos mais altos na pirâmide social” (LIMA; AMARAL, 2017, p. 118).

Considerações finais

Nesse texto, buscou-se discorrer sobre o percurso e fundamentos das políticas afirmativas no Brasil, especificamente da política de cotas para o ensino superior. É fato que, nas últimas décadas, o Estado brasileiro vem assumindo compromissos e iniciativas de ação afirmativa. Essas ações, para além da promoção e do incentivo de políticas de reparação, têm em vista o reconhecimento e a valorização dos grupos minoritários na sociedade brasileira, orientadas pela perspectiva de busca por justiça social, sobretudo.

Ressalta-se, por oportuno, que todas essas medidas com fundamentos de afirmação da identidade, bem como de cunho reparatório e inclusivo, têm produzido frutos significativos. A sociedade brasileira tem avançado nessas ações. Ainda que não se tenha alcançado o ideal e o desejado, as minorias têm tido cada vez mais acesso a direitos fundamentais, como a educação.

Na medida em que substituiu a igualdade formal pela igualdade material, as ações afirmativas tornaram-se uma mola propulsora da democratização de direitos. No contexto das universidades públicas, atualmente observa-se uma realidade diversa. Contudo, é necessário ressaltar que ainda falta muito a ser feito, muitos direitos precisam ser democratizados e regulamentados, mas

as afirmações de identidade mostraram o grande paradigma a ser seguido e preservado, quicá o mais difícil a ser alcançado, em termos da esperada luta por justiça cultural, e faz-se imprescindível a sua sintonia com a justiça social, como sendo a transformação necessária para a justificação do Estado Democrático de Direito brasileiro.

Referências

- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF.** Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF, 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais).
- _____.; MELLO, Marcelo Pereira de. Cotas para Negros e Carentes na Educação Pública Superior: análise do caso UENF de 2004 a 2010. **InterScience Place**, v. 1, p. 25-49, 2012.
- _____. **Cotas raciais e sociais como ação afirmativa:** uma abordagem sócio-jurídico a partir do caso UENF. Universidade Federal Fluminense, UFF/Niterói, 2013. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito).
- BARBOSA, Maria Ligia. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 256-282, 2015.
- BRAGA, Amanda Batista. **A mídia impressa na promoção de discursos sobre políticas de igualdade racial:** o negro e a revista Raça. Disponível em: http://www.bddt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2053. Acesso em: 15 set. 2018.
- BRASIL. **Lei Ordinária nº 12.711/2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 15 set. 2018.
- _____. **Lei Ordinária nº 6.914/2014.** Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CON-TLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/209682765896fa9e83257d890060356d?OpenDocument>. Acesso em 15. set. 2018.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.
- FERES JÚNIOR, João. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. Rio de Janeiro: **Revista Ciência Política**, v. 5, n. 30, p. 1-21, 2006.
- GILLIAM, Ângela. O ataque contra a ação afirmativa nos Estados Unidos – um ensaio para o Brasil. In: SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e racismo:** uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, p. 39-61, 1997.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o Direito como instrumento de Transformação Social. A experiência dos EUA. 1. ed., Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. As cotas nas universidades públicas 20 anos depois. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÈRIO, Valter (orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil:** reflexões e desafios para a pós-graduação. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

- HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. *In*: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll; ActionAid, p. 137-196, 2009.
- LÁZARO, André. Observatório da Lei de cotas: proposta de avaliação da lei 12.711/2012. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.
- MACHADO, Elielma Ayres; FERNANDES, Otair. Políticas de ação afirmativa e educação no Brasil: para além da cor e da raça. *In*: FARIAS, Patrícia Silveira de; PINHEIRO, Márcia Leitão. **Novos Estudos em relações étnico-raciais, sociabilidades e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 157-172, 2014.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 3, n. 117, p. 197-217, 2002.
- PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.
- RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Trad.: BERLINER, Cláudia; VITA, Álvaro de. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 462.
- SILVA, Luiz Fernando Martins da. A ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 59-73, 2003.
- SIQUEIRA LIMA, Náthani; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Política de cotas como ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu: a experiência do estado do Rio de Janeiro. *In*: GUIMARÃES, Décio Nascimento; AMARAL, Shirlena Campos de Souza (orgs.). **Educação, cultura e sociedade: diálogos interdisciplinares**. v. 1, 1. ed., Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, p. 102-121, 2017.
- TAPAJÓS, Sales. **A política de cotas para negros no ensino superior e o princípio da igualdade**. *In*: Direitos sociais e políticas públicas II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara; coordenadores: Eduardo Martins de Lima, Yuri Schneider, Ynes da Silva Félix – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

Sobre os autores

Caetano Ernesto da Fonseca Costa

Magistrado. Desembargador do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Mestre em Direito pela Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro. Mestre em Cidadania e Direitos Humanos: Ética e Política pela Universidade de Barcelona. Presidente do Fórum Permanente de Direitos Humanos da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Direito Civil. Graduado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Conferencista do Curso de Altos Estudos em Política e Estratégia da Escola Superior de Guerra (ESG). Diretor da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro – EMERJ, biênio 2015/2016. Diretor do Centro de Estudos e Pesquisas do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro - CEDES.

Daniela Bogado Bastos de Oliveira

Doutora em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF. Mestre em Direito, na área de concentração de Relações Privadas e Constituição, pela Faculdade de Direito de Campos - FDC/UNIFLU. Especialista em Direito Ambiental - UCAM. Graduada em Direito - FDC/UNIFLU. Professora de Direito do Instituto Federal Fluminense - IFF. Atua, principalmente, nos seguintes temas, com ênfase nos direitos fundamentais: Ambiental e Urbanismo na perspectiva do Direito à Cidade; Educação, Cidadania e Direitos Humanos; Gênero e Diversidade com enfoque no Direito à Família, Infância e Juventude; Pesquisadora do Ateliê de Pesquisa da Paisagem (APPA).

Décio Nascimento Guimarães

Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Graduado em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Estácio de Sá (2009). É Diretor Editorial da Editora Brasil Multicultural, Técnico de Atividade Judiciária - Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Agente de Capacitação da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ) - Núcleo Campos dos Goytacazes, Professor da Escola de Administração Judiciária (ESAJ) do TJERJ, Professor Universitário e Pesquisador nas Áreas: Mediação de Conflitos, Inclusão Escolar, Direitos Humanos e Educação. Organizador dos livros: Escola hoje: contexto contemporâneo da educação, Escola na família: diálogos pela educação, Educação e direito: inclusão das pessoas com deficiência visual, Educação, cultura e sociedade: diálogos interdisciplinares, Educação e diversidade: diálogo intercultural, dentre outros.

Gisele Pessin

Graduada em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá. Mestra e Doutoranda em Cognição e Linguagem pela UENF. Especialista em Psicologia Educacional, pelo Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ). Atualmente, trabalha como professora de Psicologia e como Psicóloga Escolar na rede pública. Organizadora dos livros: Escola na família: diálogos pela educação e Psicologia da educação em perspectiva.

Gustavo Henrique Araújo Forde

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José (1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo e Diretor de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Movimento Negro, Racismo e antirracismo.

Margareth Vetis Zaganelli

Graduada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Graduada em Direito (Bacharelado) pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Mestre em Educação (Avaliação de Sistemas Educacionais) pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Doutora em Direito (Ciências Criminais) pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Estágio Pós-doutoral na Scuola di Giurisprudenza da Università Degli Studi di Milano - Bicocca - UNIMIB. Estágio Pós-doutoral na Scuola di Giurisprudenza da Alma Mater Studiorum Università di Bologna - UNIBO. Estágio Pós-doutoral no Dipartimento di Diritto, Economia, Management e Metodi Quantitativi (DEMM) da Università Degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Consultora *ad hoc* para a área do Direito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - CAPES/MEC. Possui experiência docente no ensino de História e do Direito e de gestão acadêmica no Ensino Superior.

Maria do Socorro Almeida de Sousa

Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca (Espanha), com conclusão em 2016. Mestre em Ciências Jurídicas, com ênfase em Direito do Trabalho, pela Universidade de Lisboa (Portugal), com término em 2006. Portadora do Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura do Estado do Piauí (1990). Graduada em Direito pela Universidade Federal do Piauí (1989). É Juíza do Trabalho vinculada ao Tribunal Regional do Trabalho da 16ª Região (empossada em 1994), exercendo, desde 2014, a titularidade da Vara do Trabalho de Barreirinhas (MA).

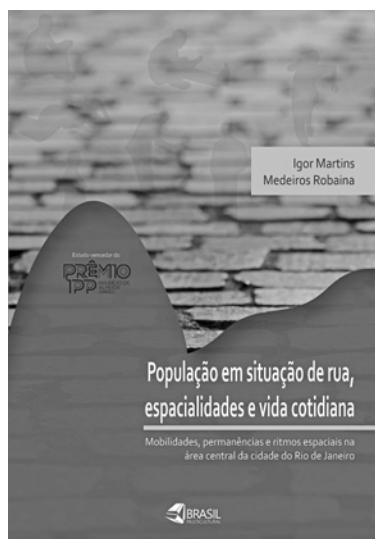
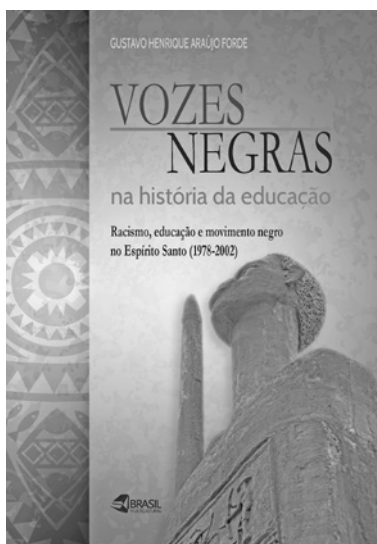
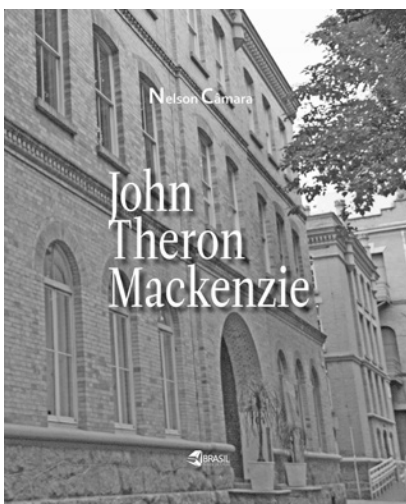
Patrícia Teles Álvaro

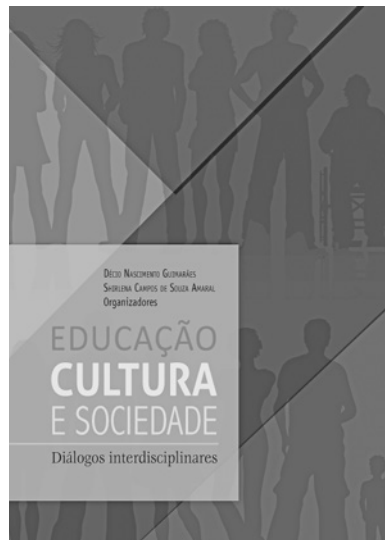
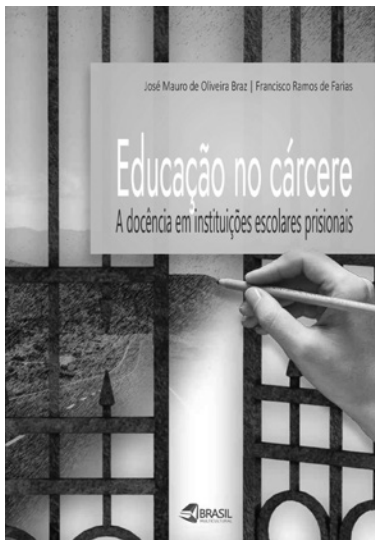
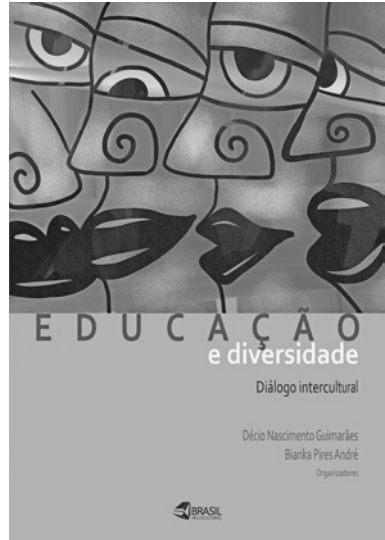
Possui graduação em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), graduação em Licenciatura plena Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atualmente, é docente do quadro ativo permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Cognição e Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: gramática cognitiva, cognição, metáfora, língua portuguesa e mesclagem.

Shirlena Campos de Souza Amaral

Bacharel e Especialista em Direito pela Faculdade de Direito de Campos (FDC). Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é Jovem Cientista do Nosso Estado - JCNE, FAPERJ. Professora Associada da UENF. Participa dos Grupos de Pesquisa: “Grupo de Estudos e Pesquisas Urbanas e Regionais” e “Estudos de Educação, Sociedade e Região”. Atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PGPS/UENF), na linha de pesquisa Educação, Política e Cidadania e no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF), na linha Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação.

Outros títulos publicados





Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro/Corbel e foi impressa em papel Pólen-soft® 80 grs./m², no outono de 2019.

Os discursos científicos apresentados em efusivos diálogos pelos autores partem de um lugar da intersecção de premissas humanistas, no qual a indiferença com a banalidade do mal não encontra guarida, e a partir do qual a afirmação redimensionada e dialógica de Direitos Sociais, Direitos Cívicos e Direitos Políticos são plasmados na desafiadora ressemantização sintagmática dos Direitos Humanos e em sua concretização pelas escolhas políticas, pelas decisões estratégicas e pelas efetivas ações educativas, consequentemente, capazes, ou não, de emanciparem, em igualdade de condições, de respeito e de mútuo reconhecimento em gênero, mulheres e homens para experienciarem uma ecocidadania de seres humanos livres e iguais.

Cássius Guimarães Chai

Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão

Membro do Ministério Público do Estado do Maranhão



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia