

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
FACULDADE DE DIREITO

OS DIREITOS HUMANOS NOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS
O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS FAVELAS DO RIO DE JANEIRO
O CASO DA E.M. BERNARDO DE VASCONCELLOS

REBECA LUIZ DOS SANTOS

Rio de Janeiro

2022.2

REBECA LUIZ DOS SANTOS

**OS DIREITOS HUMANOS NOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS
O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS FAVELAS DO RIO DE JANEIRO
O CASO DA E.M. BERNARDO DE VASCONCELLOS**

Monografia de final de curso, elaborada no âmbito da graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do grau de bacharel em Direito, sob a orientação da Professora Dr. Vanessa Oliveira Batista Berner.

Rio de Janeiro

2022.2

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

S237d Santos, Rebeca Luiz dos
Os direitos humanos nos grupos subalternizados:
o direito à educação nas favelas do Rio de Janeiro: o
caso da E. M. Bernardo de Vasconcellos / Rebeca
Luiz dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2022.2.
65 f.

Orientadora: Vanessa Oliveira Batista Berner.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
Nacional de Direito, Bacharel em Direito, 2022.2.

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. Favela. 4.
Libertação. 5. Luta. I. Berner, Vanessa Oliveira
Batista, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

REBECA LUIZ DOS SANTOS

**OS DIREITOS HUMANOS NOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS
O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS FAVELAS DO RIO DE JANEIRO
O CASO DA E.M. BERNARDO DE VASCONCELLOS**

Monografia de final de curso, elaborada no âmbito da graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do grau de bacharel em Direito, sob a orientação da Professora Dr. Vanessa Oliveira Batista Berner.

Data da Aprovação: ___/___/___

Banca Examinadora:

Orientadora

Membro da Banca

Membro da Banca

Rio de Janeiro

2022.2

Dedico esse trabalho a todos os alunos que como eu vieram de escola pública e sonham com a concretização de um direito à educação efetivo com um ensino público de qualidade e com práticas dialógicas e libertadoras.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de iniciar agradecendo a Deus que colocou esse sonho em meu coração e me sustentou no caminho permitindo concluir essa etapa tão importante de formação na minha vida, com certeza sem a graça e misericórdia de Deus eu não teria chegado até aqui.

Quero agradecer também a minha família, meu pai Carlos, minha mãe Aolibama e minha irmã Isabela por terem me dado apoio e por sempre acreditarem no meu potencial. Agradeço a minha avó Anita, e em memória a minha avó Juracy e meus avôs Walmiro e Manaces, porque também fizeram parte dessa conquista.

Agradeço às minhas amigas da caminhada que deixaram esses cinco anos de faculdade mais leves, obrigada amigas Samara, Deborah, Eduarda e Luana por dividirem as dores e alegrias dessa trajetória comigo.

E por fim, quero agradecer a professora Vanessa por ter compartilhado com os alunos uma visão crítica e interdisciplinar do direito, o que me ajudou a conhecer uma vertente do direito mais real e interligada com a realidade. E agradeço também por ter aceitado o desafio de me orientar nesse trabalho.

RESUMO

Apesar da enorme gama de direitos fundamentais e humanos positivados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e em tratados internacionais, ao observarmos a realidade dos grupos vulneráveis no Brasil podemos perceber que muitos direitos dentre eles o da educação não são vistos na realidade concreta das minorias. Vemos que as favelas do Rio de Janeiro são marcadas pela opressão, mas também veremos que nesses espaços há resistência e luta por dignidade. Dessa forma, o presente trabalho busca compreender se, e como é possível a concretização do direito à educação nas favelas, uma vez que entendemos esse direito como um instrumento para efetivação de outros direitos fundamentais. Faremos isso utilizando como base a teoria crítica dos direitos humanos, do autor Joaquín Herrera Flores e a teoria da pedagogia do oprimido, do autor Paulo Freire, analisando os projetos educacionais desenvolvidos na E.M. Bernardo de Vasconcellos visando observar se na prática dos moradores da favela a educação libertadora tem sido efetivada.

Palavras-Chaves: DIREITOS HUMANOS; FAVELA; EDUCAÇÃO; LIBERTAÇÃO; LUTA; DIGNIDADE.

ABSTRACT

Despite the enormous range of fundamental and human rights enshrined in Brazil's National Constitution of 1988 and in international treaties, when we observe the reality of vulnerable groups in Brazil, we can see that many rights, including education, are not seen in the concrete reality of minorities. We see that the favelas of Rio de Janeiro are marked by oppression, but we will also see that in these spaces there is resistance and struggle for dignity. Therefore, the present work seeks to understand if, and how, the achievement of the right to education in the favelas is possible, since we understand this right as an instrument for the realization of other fundamental rights. We will do this using as a basis the critical theory of human rights, by the author Joaquín Herrera Flores and the theory of the pedagogy of the oppressed, by the author Paulo Freire, analyzing the educational projects developed at E.M. Bernardo de Vasconcellos in order to observe whether in the practice of favela residents, liberating education has been carried out.

Keys-Words: HUMAN RIGHTS; FAVELA; EDUCATION; LIBERATION; FIGHT; DIGNITY.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	TEORIA CRÍTICA VS. TEORIA CLÁSSICA DOS DIREITOS HUMANOS	15
2.1	Teoria tradicional dos direitos humanos.....	16
2.2	Teoria crítica dos direitos humanos.....	18
2.3	Ideias debatidas pela teoria crítica dos direitos humanos.....	27
3	O DIREITO À EDUCAÇÃO	31
3.1	A pedagogia do oprimido	38
3.2	O diálogo e a comunicação no direito à educação.....	40
4	O CASO CONCRETO	45
4.1	Os projetos educacionais desenvolvidos na escola.....	49
4.2	Análise das entrevistas.....	55
5	CONCLUSÃO	58
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

1 INTRODUÇÃO

Cinco de Outubro de 2022 celebramos os trinta e quatro anos de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 conhecida como a constituição cidadã e em dezembro de 2022 vão completar setenta e quatro anos de promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH de 1948 da Organização das Nações Unidas-ONU. Deveria então ser motivo de muita comemoração e festa, afinal de contas a positivação de direitos básicos em textos normativos tão importantes foi fruto de muita luta de movimentos sociais que se colocaram na linha de frente para que suas reivindicações fossem atendidas.

Queríamos poder dizer que os direitos positivados nos referidos textos normativos são respeitados, que as desigualdades acabaram, que não há mais fome no mundo, que as pessoas passaram a ter acesso aos bens essenciais à vida, que os direitos mínimos para se ter uma vida digna estão sendo concretizados, que depois de transcorrido tanto tempo da elaboração de textos normativos tão relevantes os problemas internos dos países e externos do mundo já estariam resolvidos, mas infelizmente não é isso o que se observa na realidade concreta da sociedade.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é conhecida por ser uma constituição analítica, devido a sua extensão, programática e dirigente, por definir programa e metas a serem seguidas e que prevê uma gama enorme de direitos fundamentais que estão dispostos no artigo 5º e espalhados por todo o corpo da CRFB/88.

Tais direitos são definidos como sendo essenciais para que o indivíduo se desenvolva e tenha o mínimo para se ter uma vida digna, já que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, e os direitos básicos que compõem o mínimo existencial são a saúde, alimentação, moradia, saneamento, educação etc. Esses direitos no âmbito internacional são chamados de direitos humanos e estão dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e em outros Tratados Internacionais.

Apesar do senso comum usar o termo direito humano e direitos fundamentais como se significasse a mesma coisa, há uma diferença na definição que precisa ser apontada. O conceito de direito fundamental refere-se aos direitos básicos que estão positivados internamente em textos normativos de um Estado. Já o termo direito humano se relaciona a proteção de direitos

básicos na esfera internacional tendo como sujeito todos os seres humanos e não se restringindo ao texto constitucional dos países (SARLET, 2018).

Contudo, apesar de toda essa garantia concedida na teoria por essas normas, ao observarmos os grupos vulneráveis no Brasil e no mundo não vemos a materialização dos direitos humanos em âmbito internacional e dos direitos fundamentais básicos em âmbito interno. O cenário atual ainda é caótico, vemos a fome, a miséria, as violências, o analfabetismo, a falta de saneamento, as desigualdades etc.¹, apesar de mais de trinta e quatro anos da CRFB/88 e mais de setenta e três anos da DUDH.

Dessa forma, é inegável que os direitos básicos como a vida, a educação, a saúde entre outros, não obstante serem considerados como inerentes a toda pessoa humana e essenciais para se ter o mínimo para uma vida digna, não são vistos na realidade concreta dos grupos subalternizados. Pensando nisso é que o presente trabalho escolheu abordar a temática do direito à educação nas favelas do Rio de Janeiro, um dos direitos humanos e fundamentais garantidos pelos referidos textos normativos.

Escolhemos observar a realidade concreta do grupo que socialmente é subalternizado, que carrega sobre si estigma e discriminação, diferenciado pelo local onde reside, conhecidos como os moradores das favelas, usando como caso concreto para observação a Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, localizada na favela Vila Cruzeiro- Penha, no Rio de Janeiro, considerando a vulnerabilidade que esse grupo enfrenta, uma vez que os dados e notícias sobre o local são alarmantes. A grande mídia e por conseguinte a visão do senso comum é de que a favela é um local de violência, miséria, desordem, um local de não direitos.

O foco do trabalho não é se ater ao que a mídia e o senso comum dizem das favelas do Rio de Janeiro, queremos olhar para elas com um outro olhar. Vamos destacar as manifestações e as práticas educacionais que elas nos oferecem, posto que o direito precisa ir além dos textos normativos. Há necessidade de investigarmos a realidade concreta e como os direitos garantidos

¹ Segundo o relatório lançado pelo Laboratório das Desigualdades Mundiais, o Brasil continua a ocupar a posição dos países com maior desigualdade social e de renda, conforme podemos observar na notícia produzida por Daniela Fernandes para BBC News Brasil, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>.

na Constituição, nos Tratados e nas leis são praticados nesses locais de resistência. O direito não é efetivo e concreto se observado somente nos papéis, precisamos alinhar o teórico com a prática real.

Gostaríamos de poder abordar todos os direitos fundamentais e humanos diante de sua importância e por serem o mínimo necessário para uma vida digna, mas como isso não é possível, o presente trabalho se restringe em tratar sobre o direito à educação, uma vez que consideramos ele um direito instrumental e essencial para que os outros direitos fundamentais sejam concretizados.

Buscaremos averiguar se, e o quanto o direito à educação pode ser transformador da realidade social com a aplicação de práticas educacionais libertadoras, visto que partimos da crença que uma população educada, que se reconhece como sujeito é capaz de lutar pela efetivação de seus direitos para se ter uma vida digna.

Dessa forma, resta evidente que o tema do direito à educação nos grupos subalternizados é de suma relevância no cenário atual de crise em que o país se encontra, pois, vemos como o Estado só se tem feito presente nas favelas do Rio de Janeiro com operações policiais, balas perdidas e mortes, o que gera paralisação de aulas nas escolas dessas regiões².

O Rio de Janeiro tem se tornado notícia no Brasil e no mundo diante da violência que o Poder Público tem empregado nas ações policiais, promovendo verdadeiras chacinas nas favelas. E temos como objetivo ir além dessas notícias, analisar as contribuições que as favelas tem para oferecer dentro da seara do direito à educação, que como veremos afeta todas as outras áreas de formação de um indivíduo.

Outro ponto de relevância da temática está no que concerne ao direito à educação, dado que a educação básica tem sido atacada e sucateada diante da ausência de investimentos, de cortes e projeto de lei orçamentária anual para 2023 com previsão de redução de noventa e sete e meio por cento de recursos para a infraestrutura das escolas tendo como base o ano de 2022³.

² Segundo a reportagem do G1, uma em cada três escolas municipais do Rio de Janeiro fechou por causa de tiroteio em 2017, disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/09/uma-em-cada-tres-escolas-municipais-do-rio-fechou-por-caoa-de-tiroteios-no-ano-passado.ghtml>.

³ Conforme noticiado pela APUBHUFMG, disponível em: <https://apubh.org.br/noticias/cortes-do-governo-bolsonaro-ameacam-educacao-basica/>.

O direito à educação é um direito pilar que precisa de investimentos e políticas públicas para ser efetivado, em virtude de sua importância no desenvolvimento dos indivíduos e assim do próprio Estado Democrático de Direito como trataremos nos próximos capítulos.

Assim sendo, o foco do trabalho é entender e pesquisar se apesar da violência que muitas vezes é imposta pelo próprio Estado à massa oprimida e marginalizada, se ela consegue lutar e buscar a efetivação de seus direitos já que podemos ver que somente a positivação deles não é suficiente. Estamos buscando entender se, por meio da luta, tais direitos fundamentais e humanos passam a não só existir no papel para incidir na realidade concreta dos marginalizados socialmente nos dias atuais, assim como afirma a teoria crítica de Direitos Humanos que estudaremos mais à frente.

Por esse ínterim, tendo por base o cenário atual apontado, a contextualização do tema e as leituras dos autores que serão usados como base teórica, o problema de pesquisa que se remonta é sobre a possibilidade da materialização do direito humano e fundamental à educação nas favelas do Rio de Janeiro, tendo como eixo a teoria crítica dos direitos humanos na vertente do autor Joaquín Herrera Flores (2009) e a teoria da pedagogia do oprimido do autor Paulo Freire (1987).

Esse questionamento surge uma vez que ao observar a realidade concreta das favelas do Rio de Janeiro podemos perceber que somente a positivação na Constituição e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de direitos fundamentais e humanos não é suficiente para socorrer tal grupo que é colocado à margem da sociedade.

Por conseguinte, começamos a buscar compreender como tais direitos poderiam se efetivar na realidade concreta, mais especificamente o direito à educação libertadora e transformadora que Paulo Freire desenvolve e como ela poderia ser um ponto de partida para a concretização da luta pela dignidade humana, que defende a teoria crítica dos Direitos Humanos, capaz de mudar a realidade de opressão e de desigualdades que vivemos no Brasil e no mundo.

A metodologia que será empregada é a pesquisa bibliográfica, fazendo uma revisão de literatura explicando no que consiste as duas teorias principais que são a base do presente

trabalho, trazendo alguns autores relevantes no tema e tendo como base teórica o autor da teoria crítica dos direitos humanos Joaquín Herrera Flores (2009) e o educador Paulo Freire (1987) autor da teoria a pedagogia do oprimido entre outros.

Na metodologia usaremos também o procedimento de estudo de caso por meio da análise de vídeos onde a diretora, professores e alunos da escola selecionada são entrevistados e, também a leitura de artigos que abordam os projetos que foram e estão sendo desenvolvidos na Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, na favela Vila Cruzeiro no Rio de Janeiro, com a finalidade de a partir do caso concreto aferir se na realidade prática tais teorias estão sendo aplicadas no meio educacional nas favelas do Rio de Janeiro, se o direito à educação libertadora está sendo desenvolvido nessa área conhecida por muitos como local de desordem e de não direitos.

Como não é viável analisar todas as práticas educacionais desenvolvidas em todas as escolas localizadas nas favelas do Rio de Janeiro, nem analisar todos os grupos vulneráveis com todas as suas especificidades, por não se ter tempo hábil nem ser capaz de caber nas presentes páginas, nós optamos por escolher a Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, por se localizar em uma das favelas do Rio de Janeiro, Vila Cruzeiro na Penha, por ter um enorme material para análise de fácil acesso na internet.

Além do mais, na referida Escola estão sendo desenvolvidos projetos que possuem interação com a comunidade a sua volta os quais foram reconhecidos como práticas pedagógicas inovadoras recebendo premiação da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, e também porque a autora do presente trabalho reside próximo a localidade e almejava visitar a escola para participar de algum dos projetos, o que não foi possível, assunto que explicaremos no capítulo apropriado.

Dessa forma, a fim de coletar material para pesquisa, foram ouvidos e vistos vídeos que estão disponibilizados na plataforma do *youtube* onde os professores e a diretora que formularam os projetos na escola, ou seja, os educadores-educandos da Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, assim como dos alunos, contam como esses projetos foram desenvolvidos.

Ao observarmos de forma externa os projetos ali elaborados, como Projeto Ser e Pertencer que se desdobra em outros subprojetos como “Rolé na Penha” e “dicionário da rapaziada” entre outros, parecem em muito promover a luta por dignidade referenciada pela teoria crítica e a educação libertadora trazida pela teoria da pedagogia do oprimido, concedendo visibilidade aos sujeitos, dando espaço para se reconhecerem e falarem os seus direitos como também para lutarem por eles.

Isto posto, o presente tema foi escolhido porque nós vemos que há a possibilidade de na realidade brasileira a educação ser uma das portas para a libertação e o alcance dos direitos fundamentais e humanos nas favelas. Acreditamos que esse grupo marginalizado pode ter suas vozes ouvidas e suas questões e necessidades discutidas e levadas em conta.

Assim sendo, analisando o caso concreto, qual seja, a escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, localizada na favela Vila Cruzeiro no bairro da Penha, zona Norte do Rio de Janeiro, a presente pesquisa visa entender na prática como essa efetivação ocorre, pois, o direito para transformar a realidade concreta não pode se afastar do que acontece no cotidiano dos brasileiros, que são considerados maioria em quantidade, mas minoria em poder e força política, mas precisa atuar de forma efetiva sobre eles.

A presente pesquisa tem suma importância para todo o contexto em que vivemos no Brasil, pois, somente por meio da transformação da realidade opressora que se impera no país há a possibilidade de se chegar na tão discutida e muitas vezes indeterminada dignidade humana e no fim das desigualdades sociais, com meios de acesso igualitário aos bens materiais e imateriais essenciais para se ter uma vida digna.

O trabalho se estruturou em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução que estamos abordando a temática contextualizando-a, a relevância e o motivo para escolha do tema e sobre o problema de pesquisa. O segundo capítulo tratará da teoria clássica e a teoria crítica dos direitos humanos uma das bases teóricas do trabalho, explicando de forma resumida as duas teorias e apontando os pontos de oposição das duas vertentes e o que podemos entender por direitos humanos e fundamentais e para que eles servem, a ideia de universalização, as gerações dos direitos fundamentais, a luta por dignidade etc.

Já o terceiro capítulo versará sobre o direito à educação, apontando como ele é tratado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nas leis internas que o regulamenta, como também nos textos internacionais, o que o direito à educação significa e falará sobre a teoria elaborada pelo autor Paulo Freire, “a pedagogia do oprimido” e a importância de se ter concretizado um direito à educação com práticas dialógicas e libertadoras.

O quarto capítulo apresentará o caso concreto escolhido para análise, falará sobre o grupo escolhido dos moradores das favelas, a escola escolhida que se localiza em uma favela do Rio de Janeiro e explicará com detalhes os projetos desenvolvidos na Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos e fará a análise da possibilidade de ver neles a concretização do direito à educação. O último capítulo, a conclusão, apontará as considerações finais retomando o problema de pesquisa e discorrendo sobre os resultados da análise das entrevistas.

Sem mais delongas, no próximo capítulo então começaremos a abordar a base teórica do trabalho que versa sobre os direitos humanos, dando início ao desenvolvimento e começaremos a entender no que consiste a teoria crítica dos direitos humanos e o motivo dela ter sido escolhida como eixo da presente pesquisa e como ela se conecta com o caso concreto e o direito à educação.

2 TEORIA CRÍTICA VS. TEORIA CLÁSSICA DOS DIREITOS HUMANOS

Para tratarmos sobre a temática do direito à educação no âmbito dos grupos subalternizados e delimitar a matéria do presente trabalho começaremos abordar os direitos humanos de forma a entender brevemente as duas teorias sobre o tema: a teoria tradicional e a teoria crítica dos direitos humanos.

A teoria crítica dos direitos humanos traz uma visão mais conectada com a realidade social da população e faz severas críticas à teoria clássica, também conhecida como teoria tradicional dos direitos humanos. A fim de compreendermos o embate e as oposições das referidas teorias vamos primeiro tratar resumidamente da teoria tradicional e posteriormente nos aprofundaremos na teoria crítica que é uma das bases teóricas do trabalho.

2.1 Teoria tradicional dos direitos humanos

Conforme traz a teoria clássica de direitos humanos pode-se dizer que os direitos humanos foram consagrados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948; com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966 pelos países que os assinaram, surgindo de um contexto de pós-guerra mundial (MANENTE, [s.d]). A ideia central dessa teoria discorre que os direitos humanos são inerentes à pessoa humana proveniente da dignidade humana e que são universais e, assim, todo ser humano seria sujeito de tais direitos pelo simples fato de ser humano. “Dessa maneira, o ideário comum dos direitos humanos como universais se origina – e justifica suas raízes – na própria natureza da condição humana (...), sendo considerados prévios aos contextos socioculturais em que se encontram.” (MANENTE, [s.d], p. 2).

Como traz Ruben Manente ([s.d]) em seu artigo: Os Direitos Humanos como processo de lutas, os Pactos Internacionais e a Declaração Universal dos Direitos Humanos acima apontados formaram um conjunto do que ele chama de legislação internacional de direitos humanos, o direito internacional dos direitos humanos que constituiu uma verdadeira rede de amparo aos direitos,

O processo de internacionalização dos direitos humanos foi celebrado em um contexto histórico de repúdio às violações da vida humana geradas pelo período de guerras (em específico, os atos que ultrajaram a consciência da humanidade durante a Segunda Guerra Mundial). De fato, a barbárie do totalitarismo significou a ruptura do paradigma dos direitos humanos por meio da negação do valor da pessoa humana como valor-fonte do Direito. (MANENTE, [s.d], p.2)

Contudo, como podemos observar na nossa realidade concreta, “a dignidade da pessoa humana continua sendo amplamente desrespeitada, por governos e grupos econômicos.” (BERNER e LOPES, 2014, p. 7) e assim, somente a positivação de direitos como a vida, saúde, educação, trabalho etc., em tratados internacionais ou em constituições interna dos países, os quais chamamos de direitos fundamentais no Brasil, não é suficiente,

Sem sair do critério de Gutmann, salta aos olhos que o “acordo internacional” sobre a natureza dos direitos humanos (a autora remete à Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, de 1948, e aos pactos que supostamente a tornaram vinculante para os Estados signatários a partir de 1966) não garantiu nem a observância (questão cultural) nem a sanção (questão jurídica) dos direitos subjetivos negativos, os quais respaldam a liberdade humana (segue havendo abusos, opressões e crueldades que ficam impunes e que, inclusive, garantem prestígio). Já com relação aos direitos de subsistência, assim denominados por Gutmann, e mesmo que reduzamos ao mínimo a ingestão de calorias diárias necessárias para se ter algum

discernimento, estes não se cumprem sistematicamente para mais de um bilhão de seres humanos, já que as condições mínimas são descumpridas de diferentes maneiras e com uma continuidade diferente para os outros três bilhões de pessoas. Mais patético é que esse não cumprimento não gera qualquer estupro, sanção ou mobilização político-cultural. Entende-se que “assim é o mundo”. A inobservância sistemática de direitos humanos, desde que foram proclamados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, os negativos e os de subsistência, têm menos eco (sanção nem se sonha) cultural e jornalístico que uma Copa do Mundo de Futebol ou as finais dos jogos da NBA. (GALLARDO, 2019, p.30-31)

Outro ponto de suma relevância a ser destacado é a diferença da realidade do mundo atual para aquela presente em 1948 que culminou na elaboração dos Pactos Internacionais, um cenário de pós-guerra, “Atualmente vivemos em outro (e muito distinto!) contexto social, econômico, político e cultural (...)” (MANENTE, [s.d], p. 4). Conforme bem salienta Ruben Manente,

A complexidade do contexto atual (existência de uma legião de excluídos e aliados do processo econômico) revela a incapacidade – pelo menos em termos de efetivação e implantação – da referida concepção contemporânea dos direitos humanos e de sua respectiva característica da universalidade (...) ([s.d], p. 4)

Assim sendo, podemos perceber que a teoria clássica se restringe em focar somente na ideia de que por esses direitos humanos e fundamentais já existirem e estarem positivados nos textos internos e internacionais, já abarcam todos os indivíduos pelo fato deles serem seres humanos. A teoria tradicional não olha além dos textos para observar o que realmente acontece na realidade concreta da sociedade e por isso acaba sendo limitada não acompanhando o dinamismo da realidade social.

E o que causa estranheza é que este fato do abismo entre o que se diz e positiva nos textos normativos ser direito humano e o que realmente vemos em concreto na realidade fática não gera grande comoção ou descontentamento para aqueles que têm força política de mudança nos levando a crer que para eles o melhor não é que ocorram transformações mas que as coisas continuem como estão,

O fato mais relevante a respeito dos direitos humanos é a distância entre o que se pensa e o que se diz a respeito deles, o que proclama ou pactua e sua observância. Um corolário desse fato é que sua inobservância não provoca manchetes nos meios de comunicação, nem gera marchas tumultuosas, nem lutas nas ruas, nem acusações de cinismo. Isso indica que a “cultura dos direitos humanos” oficial contém sua indiferença em relação a eles, ou pior, sua manipulação: se utiliza a bandeira dos direitos humanos para violá-los ou postegar seu cumprimento para algum futuro quando as circunstâncias tenham sido alteradas e se faz tudo o que se pode para que essas circunstâncias não mudem. (GALLARDO, 2019, p.31-32)

2.2 Teoria crítica dos direitos humanos

Um dos autores da teoria crítica dos direitos humanos Joaquín Herrera Flores (2009) em seu livro *A (re)invenção dos Direitos Humanos*, inicia o livro nos lembrando que ao pensar em direitos humanos precisamos automaticamente recordar que tais direitos são frutos de várias lutas sociais por dignidade e que há diversas formas de se debater essas lutas por dignidade, diante da pluralidade de povos e culturas.

Segundo Herrera Flores (2009), a ideia tradicional que diz ser o conteúdo básico dos direitos humanos o “direito a ter direitos” é muito simplista e não aborda outros pontos importantes como os bens que esses direitos devem garantir, as condições materiais necessárias para os exercer e as lutas sociais envolvidas na efetivação assim como o acesso à vida digna, “Desse modo, as pessoas que lutam por eles acabam desencantadas, pois, apesar de nos dizerem que temos direitos, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais para isso.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 27).

Para começarmos a entender essa teoria que Herrera Flores (2009) nos apresenta é necessário perceber que o cenário atual é diferente de 1948, como já dito anteriormente, a mudança histórica do cenário iniciou com a queda do Muro de Berlim, um contexto que resultou na interrupção das ações interventivas dos Estados nas atividades econômicas, para um tempo de enfoque maior nas liberdades. No entanto, esse não fazer estatal não foi bom, pois, vemos como tem piorado e aumentado o problema da destruição da natureza e da desigualdade social no mundo entre outras complicações.

Por esse ínterim, é necessário pensar e colocar em prática uma visão crítica dos direitos que seja emancipadora e contextualizada. Precisamos “colocar frases” às práticas sociais de indivíduos e grupos que lutam cotidianamente para que esses “fatos” que ocorrem nos contextos concretos e materiais em que vivemos possam ser transformados em outros mais justos, equilibrados e igualitários.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 25), para que assim tenhamos uma teoria aliada à prática social.

Herrera Flores (2009), desenvolve três níveis de trabalho para formulação da teoria crítica sendo o primeiro o “o quê” dos direitos, dispendo que os direitos humanos na verdade são processos, são o “resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em

prática para ter acesso aos bens necessários para a vida.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 28). Bens estes como a moradia, o trabalho, a educação, a cidadania etc., que podem ter seu acesso garantido pelas normas jurídicas (HERRERA FLORES, 2009).

O segundo nível é o “por quê” dos direitos, por que os direitos humanos foram construídos, por que de toda essa luta? A resposta é de fácil compreensão, pois, os bens precisam ser conquistados, não nos são dados, lutamos para os obter e são fundamentais e necessários para se viver. Para algumas pessoas ter acesso a esses bens é mais fácil do que para outras, o processo de divisão do fazer humano é desigual (HERRERA FLORES, 2009).

E o último nível é o “para quê” dos direitos, a pergunta que fica é se a luta para obter tais bens é só para sobreviver ou também para se ter uma satisfação digna desses bens? A conclusão a que se chega é que a luta vai para além da sobrevivência, o que se busca na verdade é um acesso igualitário e digno aos bens materiais e imateriais que são essenciais para o viver, afinal “os direitos humanos seriam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 30).

Diante do exposto pode-se ver que a temática dos direitos humanos é complexa. E tal complexidade segundo Herrera Flores (2009), pode ser de cunho jurídico; científico; filosófico; político; econômico; cultural e empírico. Identificar essas complexidades é importante para se construir uma teoria que seja crítica e coadune com a realidade, que é passível de transformação, “Logo, realista significa saber onde estamos e propor caminhos para onde ir. Ser realista exige, portanto, apostar na construção de condições materiais que permitam uma vida digna de ser vivida.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 55-56). Como falamos anteriormente, as normas podem ser o instrumento, o meio,

As normas jurídicas estabelecem uma forma precisa a partir da qual se poderá satisfazer ou obstaculizar o acesso aos bens exigíveis para se lutar plural e diferenciadamente pela dignidade. Portanto, é importante criar concepções e práticas que trabalhem política, econômica, cultural e “juridicamente” para transformar esses contextos que condicionam a satisfação das necessidades humanas em prol de um acesso mais igualitário e generalizado aos bens sociais. (HERRERA FLORES, 2009, p. 58)

Logo, o referido autor sintetiza a teoria crítica sobre dois pilares: o reforço e o empoderamento, “o reforço das garantias formais reconhecidas juridicamente, mas, igualmente, o empoderamento dos grupos mais desfavorecidos ao lutar por novas formas, mais igualitárias

e generalizadoras, de acesso aos bens protegidos pelo direito.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 59).

Ainda com vistas a construir uma teoria crítica dos direitos humanos, Herrera Flores (2009) aponta cinco deveres básicos dela. O primeiro é reconhecer que todos podemos reagir de forma cultural nas relações em que vivemos; o segundo é o respeito no momento de lutar pela dignidade; o terceiro é a reciprocidade, reconhecendo e devolvendo ao outro diante do dano que causamos para erigir nossos privilégios; o quarto é a responsabilidade frente aos danos cometidos; e por último a redistribuição. Tais deveres são fundamentais para construir o que ele denomina de “uma nova cultura de direitos humanos” (HERRERA FLORES, 2009, p. 62).

Dentro dessa nova cultura de direitos humanos, a teoria crítica propõe como elemento universal a luta pela dignidade que tem os direitos humanos como um dos instrumentos para sua efetivação que alcance a todos,

A luta pela dignidade é o componente “universal” que nós propomos. Se existe um elemento ético e político universal, ele se reduz, para nós, à luta pela dignidade, de que podem e devem se considerar beneficiários todos os grupos e todas as pessoas que habitam nosso mundo. (HERRERA FLORES, 2009, p. 69).

Dessa forma, a teoria crítica traz uma alternativa, um novo modo de se pensar os direitos humanos que segundo Herrera Flores (2009), precisa passar pelas seguintes etapas:

1) recuperação da ação política de seres humanos corporais com necessidades e expectativas concretas e insatisfeitas; 2) formulação de uma filosofia impura dos direitos, quer dizer, sempre contaminada de contexto; e 3) recuperação de uma metodologia relacional que procure os vínculos que unem os direitos humanos a outras esferas da realidade social, teórica e institucional. (HERRERA FLORES, 2009, p. 72).

A primeira etapa, a recuperação do político é necessária, pois, nos possibilita atuar na construção social da realidade e capta a dinâmica social que é cheia de conflitos, alteridade e mutabilidade. Já o segundo passo diz respeito a uma filosofia impura onde os direitos humanos e a política estariam contaminadas pelo contexto em que atuam, podendo ser modificados e reinventados, se busca “uma teoria que fixe uma forma de conceber o nosso mundo como um mundo real, repleto de situações de desigualdade, de diferenças e disparidades, de impurezas e mestiçagens que nunca devemos ocultar sob qualquer “véu de ignorância”.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 80).

Por último, a opção apresentada pela teoria crítica discorre em reassumir uma teoria relacional que liga os direitos humanos a esfera teórica e institucional, isso porque não podemos estudar e investigar um objeto de forma isolada, precisamos pensar nele como um todo conectado e não compartimentado, uma vez que para se alcançar o desenvolvimento humano é preciso que os direitos humanos sejam efetivados, “A interação estreita entre ideias, instituições, forças produtivas e relações sociais de produção revela-se muito útil para nós na hora de superar os reducionismos com que estamos acostumados segundo a teoria tradicional dos direitos” (HERRERA FLORES, 2009, p. 87).

A fim de se distanciar da teoria tradicional e os entraves que ela impõe, e buscando esse novo caminho em um mundo tão desigual onde as pessoas estão em posições diferentes para obter os bens materiais e imateriais que necessitam, Herrera Flores (2009) pensa e elabora uma teoria que seja emancipadora e para isso diz ser necessário colocar em prática táticas de oposição que possam orientar a teoria crítica a fim de que os direitos humanos não acabem por perpetuar as desigualdades e entraves que as relações em sociedade fundada no capitalismo fixam (HERRERA FLORES, 2009).

Com o objetivo de se desenvolver uma teoria emancipadora os teóricos críticos precisam em primeiro lugar expor reiteradamente as técnicas que dominam a sociedade e que são responsáveis por reproduzir as relações de força e que posicionam os indivíduos e grupos em classes desiguais com relação ao acesso aos bens materiais (HERRERA FLORES, 2009). Em segundo lugar, é necessário demonstrar que tais técnicas de dominação possuem três serventias que precisam ser objeto de sua denúncia incessante:

a) a perpetuação dessas mesmas estratégias de sorte a rechaçar a possibilidade de alternativas; b) a geração de obrigações morais com relação à estrutura hegemônica de posições e disposições; e c) a construção de sistemas de garantias jurídicas, políticas e econômicas de dita reprodução/dominação, que se apresentam como “cláusulas pétreas” que não admitem transformação. (HERRERA FLORES, 2009, p. 91).

E em terceiro e último lugar, é de suma importância dar visibilidade às manobras representativas que as referidas técnicas desenvolvem através dos métodos culturais, educacionais e midiáticos, tentando fazer com que se pareçam naturais quando sabemos que na verdade são fruto de manipulação e determinação de um grupo social dominante.

Essa visão crítica é fundamental para se superar a ficção que é a base da teoria clássica de direitos humanos e possibilitar uma análise subversiva, realista e conectada com a ação social. É por isso que é tão importante o estudo das lutas pela dignidade global, para permitir que tenhamos compreensão e possamos entender o que tem acontecido na realidade concreta dos indivíduos e possamos agir em prol da transformação.

Como veremos no capítulo sobre o caso concreto, podemos dizer que as práticas educacionais que estão sendo desenvolvidas na escola municipal Bernardo de Vasconcellos têm empoderado os alunos e a comunidade a lutar por sua dignidade, uma vez que têm colocado eles como protagonistas dando voz às suas manifestações, artes e questionamentos. Por isso estamos então utilizando como recorte um estudo da luta por dignidade do grupo vulnerável dos moradores das favelas do Rio de Janeiro, já que não é possível o estudo macro de todas as lutas por dignidade que ocorrem no mundo.

Diante das premissas abordadas, Herrera Flores (2009) aponta quatro estratégias que serão abaixo explicadas, as quais objetivam criar posições e disposições mais equânimes e emancipadoras. Tais estratégias visam

à construção de outra estrutura de posições e outra estrutura de disposições mais igualitárias e menos hierarquizadas “a priori” por aqueles que ostentam a hegemonia no mundo contemporâneo. Constituem estratégias de antagonismo que, esperamos, permitam a todos intervir tanto no terreno educativo quanto nas práticas sociais na hora de criar disposições emancipadoras. (HERRERA FLORES, 2009, p. 92).

A primeira estratégia refere-se a conhecer os textos e tratados internacionais e interpretá-los criticamente levando em conta o contexto e para quem foram criados. Mas precisamos fazer isso com cautela já que não podemos reduzir o problema do objeto de estudo friamente as circunstâncias sociais que apresentam, pois, “O contexto condiciona, mas não determina” (HERRERA FLORES, 2009, p. 93), uma vez que sempre há possibilidade de transformar a realidade.

A segunda estratégia diz respeito à função social do conhecimento que reside e pressupõe em “(...) ir contra a “banalização das desigualdades e injustiças globais” que um pensamento descompromissado e acrítico defende” (HERRERA FLORES, 2009, p. 101), uma vez que todo o conhecimento é produzido por alguém e para algo e estamos no mundo para teorizar, dessa forma, esse conhecimento deve potencializar nossas aptidões para sermos livres, sempre

lembrando que somos seres fronteiriços e interativos uns com os outros e só seremos verdadeiramente livres a partir do momento em que o outro ser com quem convivemos pode exercer também a sua liberdade.

A terceira estratégia concerne em definir os direitos humanos, que não podem ser vistos como uma utopia. Os direitos são fruto de um anseio social, (HERRERA FLORES, 2009) de valores de um grupo ou da sociedade que conseguem ser reconhecidos e positivados em normas jurídicas, tal regulamentação estabelece limites nas relações entre indivíduos e o Estado e aponta os conflitos que existem e precisam ser solucionados. Precisamos ver os direitos humanos, “como a convenção terminológica e político-jurídica a partir da qual se materializa essa vontade de encontro que nos induz a construir tramas de relações – sociais, políticas, econômicas e culturais – que aumentem as potencialidades humanas” (HERRERA FLORES, 2009, p. 108).

A quarta e última estratégia reporta as bases teóricas para definição material do conceito de dignidade humana e aos deveres básicos já abordados anteriormente no presente capítulo, e assim Herrera Flores sugere um conceito de dignidade humana que se firma em:

(...)dois conceitos que compartilham tal sufixo latino: a atitude, ou consecução de disposições para fazer algo, e a aptidão, ou aquisição do suficiente poder e capacidade para realizar o que estamos dispostos previamente a fazer. Se os direitos humanos, como produtos culturais ocidentais, facilitam e generalizam a todas e a todos “atitudes” e “aptidões” para fazer, estamos diante da possibilidade de criar “caminhos de dignidade” que possam ser trilhados não somente por nós, mas por todos aqueles que não se conformem com as ordens hegemônicas e queiram enfrentar as “falácias ideológicas” que bloqueiam a nossa capacidade cultural de propor alternativas.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 110).

A fim de possibilitar o ensino e a verdadeira prática dos direitos humanos na sua formulação que é complexa e correlata é preciso que os direitos humanos estejam situados e para isso, Herrera Flores (2009) trabalha a ideia dos direitos humanos visto conforme a imagem do diamante ético, escolhendo uma figura que pode ajudar no entendimento por todos os atores sociais que são partes no desenvolvimento educativo, já que um diamante tem três dimensões, é transparente e está conectado entre si, segundo o autor:

Na qualidade de diamante, nossa figura pretende afirmar a indiscutível interdependência entre os múltiplos componentes que definem os direitos humanos no mundo contemporâneo. Com o “diamante ético”, nos lançamos a uma aposta: os direitos humanos vistos em sua real complexidade constituem o marco para construir uma ética que tenha como horizonte a consecução das condições para que “todas e

todos” (indivíduos, culturas, formas de vida) possam levar à prática sua concepção da dignidade humana. (HERRERA FLORES, 2009, p. 113).

A dignidade humana e a sua luta é o elemento considerado universal pela teoria crítica, “Ao universal, há que se chegar – universalismo de chegada ou de confluência – depois (não antes) de um processo de luta discursivo, de diálogo ou de confrontação em que se rompam os preconceitos e as linhas paralelas” (HERRERA FLORES, 2009, p. 157). Dessa forma, “A maior violação aos direitos humanos consiste em impedir que algum indivíduo, grupo ou cultura possa lutar por seus objetivos éticos e políticos mais gerais” (HERRERA FLORES, 2009, p. 113), através de leis ou impedindo que eles sejam efetivados.

Essa violação de impedir a luta por dignidade como autor diz é a pior que há e ela só existe porque os direitos humanos não são algo homogêneo ou em repouso, dado que são experimentados de formas diversas em diferentes grupos e culturas, então esses diferentes grupos e culturas terão perspectivas diferentes que precisam ser observadas e não impedidas e nós precisamos conhecer e entendê-las.

Para a visão crítica, a dignidade humana seria formada por um conjunto de valores de vida, igualdade e liberdade, em que a concepção de direitos humanos se daria por meio da visão dos grupos subalternizados, tendo que ter nela a perspectiva de uma dignidade real com responsabilidade social concreta na realidade social (HERRERA FLORES, 2009), para isso é preciso que se adote uma visão complexa conjunta a uma racionalidade de resistência que leve a uma prática intercultural (HERRERA FLORES, 2009), pois, “Pensar os direitos unicamente de uma de suas caras é deixá-los nas mãos do mais forte. Fazer reluzir a outra cara, a outra face dos direitos, demanda dar voz aos excluídos, aos oprimidos, aos dominados.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 185).

A visão complexa dos direitos humanos permite nos localizar na periferia, que é na verdade a grande parte de tudo que existe, nos situar no que é excluído pela visão abstrata e localista que se concentra somente em um centro. Como Herrera Flores (2009) diz, nós somos o entorno e não devemos nos acanhar em explicar o que o compõe já que

A pluralidade das periferias nos conduz ao diálogo e à convivência”, ainda que a educação que nos foi dada nos incentive a “ver e “viver” como se fôssemos entes isolados de consciência e de ação, postos em um mundo que não é nosso, que nos é estranho, que é diferente do que somos e fazemos (...). (HERRERA FLORES, 2009, p. 151).

Afinal de contas, essa perspectiva complexa nos mostra que a realidade concreta é formada pela multiplicidade de falas que podem contestar, exigir e lutar, e por uma prática intercultural demarcada por todo contexto em que está inserida e é partindo dessa visão que as práticas educacionais na escola municipal Bernardo de Vasconcellos têm se desenvolvido.

Assim sendo, podemos perceber que precisamos construir espaços públicos que empoderem os indivíduos em suas diferentes experiências, possibilitando a mudança e transformação (HERRERA FLORES, 2009),

Devemos, portanto, nos armar com conceitos e formas de práticas que tendam a conquistar a maior quantidade possível de “espaços sociais” de democracia; espaços onde os grupos e os indivíduos encontrem possibilidades de formação e de tomada de consciência para combater a totalidade de um sistema caracterizado pela reificação, formalismo e fragmentação. (HERRERA FLORES, 2009, p. 188)

É por isso que o presente trabalho se debruça na investigação da experiência do direito à educação nos grupos subalternizados, pois, acreditamos que com ela, esses espaços públicos de empoderamento e de lutas por dignidade são construídos, é o que verificaremos se ocorre nos projetos da Escola Municipal que será estudada.

A fim de elaborar uma prática de direitos humanos que se baseie no critério de valor da riqueza humana, Herrera Flores (2009) aponta três tarefas básicas. A primeira tarefa é a construção de um espaço público a partir de uma concepção de democracia que seja participativa, em que o público e o privado se confundam. A segunda tarefa diz respeito a recuperação ou a própria apropriação do centro da ação política e a terceira tarefa é recuperar a consciência das barreiras, precisamos nos entender e reconhecer como limitados por nossos obstáculos e histórias, pois, só assim poderemos fazer com que o número de pessoas e grupos que detenham o poder real sejam empoderados para se reconhecerem e almejarem a dignidade. Dessa forma, “A riqueza humana, portanto, somente encontra seus conteúdos materiais no aprofundamento participativo e decisório da democracia, e esta somente se consolida com mais democracia” (HERRERA FLORES, 2009, p. 194).

Por conseguinte, com o objetivo de combater a teoria clássica que por tanto tempo foi disseminada e impregnada na consciência social e colocar em prática a rebeldia, a resistência e o alternativo, tendo por base o valor da riqueza humana acima explicado, o autor finca as bases

da teoria crítica em dez pontos essenciais para que haja a ocupação “dos espaços políticos sociais, econômicos, pessoais e culturais negados pela globalização hegemônica” (HERRERA FLORES, 2009, p. 197), são eles:

1º) Irromper intempestivamente no real; 2º) Tratar as causas como “causas”; 3º) Adotar o ponto de vista do fazer humano; 4º) Fazer a história criando um imaginário social instituinte; 5º) Recuperar a força do normativo: para uma estética da política; 6º) Contra a coisificação do mundo: ao mundo “se chega”; 7º) Não “estamos” no entorno. “Somos” o entorno: chaves inflexivo/ambientais; 8º) Propor “intempestivamente” seis pautas para uma contra modernização inflexiva: três “denúncias” e três leis culturais inflexivas; 9º) Fazer coincidir a teoria com a vida, assumindo os riscos que implica o compromisso com nossa própria verdade: a luta contra o patriarcalismo; 10º) Libertar a vida, libertando o desejo. (HERRERA FLORES, 2009, p. 197).

Fazendo um pequeno paralelo com o tema central do trabalho que é o direito à educação, precisamos apontar que a educação libertadora pode ser o meio capaz de proporcionar esse empoderamento que a teoria crítica almeja para ocuparmos os espaços de hegemonia com as lutas por dignidade, irrompendo intempestivamente no real, criando novos caminhos e potencializando a capacidade humana de transformar e mudar a realidade, propondo alternativas, pois, “A história é construída por aqueles que lutam por sua dignidade.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 201).

Por todo o exposto, reafirmamos que não pretendemos dizer aqui que os direitos humanos conquistados e positivados nos textos internacionais não servem para nada, pelo contrário, a gama de direitos que a Declaração de 1948 positivou é de grande valor para todos nós. Mas devemos pensar que eles foram elaborados em um contexto histórico específico e por uma visão de mundo eurocêntrica os quais devem ser a linha de partida e não de chegada.

Lembramos que “os direitos não podem reduzir-se às normas” (HERRERA FLORES, 2009, p. 17), não podemos usar o discurso da teoria tradicional e dizer que devido a posituação dos direitos humanos nas constituições internas e nos textos internacionais já alcançamos a efetividade deles na sociedade atual. Faz-se necessário a busca pela verdadeira efetivação desses direitos de acordo com a cultura e identidade de cada povo e usando-os como ponte para uma verdadeira transformação social e para a luta por uma vida digna.

Por esse ínterim, o papel da teoria crítica é o de empoderar, o de transferir poder para aqueles que estão à margem “dos processos de construção de hegemonia.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 164), e aqui podemos citar em especial os moradores das favelas do Rio de

Janeiro, que são um grupo vulnerável e à margem desses processos, e só conseguiremos isso por meio do exercício de um direito à educação e de uma educação libertadora, afinal de contas,

Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, nos permitindo abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta pela dignidade humana.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 163).

2.3 Ideias debatidas pela teoria crítica dos direitos humanos

A teoria crítica dos direitos humanos aparece tecendo diversas divergências aos pensamentos da teoria clássica, já que ela não é factível e descola da realidade social. Pode se dizer que “a teoria crítica parte do princípio de um rechaço ao caráter cientificista da ciência, ou seja, é baseada em dados empíricos e pretende explicar os fenômenos sociais.” (BERNER e LOPES, 2014, p. 8) Tal teoria irrompe em uma conjuntura de união “de forma dialética, a teoria e a experiência, em que a realização do direito se dá como espaço de luta e conquista e tem em vista a autonomia dos indivíduos e a emancipação das sociedades.” (BERNER e LOPES, 2014, p. 8).

Uma de suas críticas a teoria clássica é a ideia de universalizar, de impor a todos os países com diferentes culturas uma declaração ocidental que fosse obedecida por eles sem levar em conta a especificidade e particularidade de cada nação, violando assim os direitos dos povos. Devemos nos lembrar que a universalidade abstrata que pretendia a teoria tradicional nasceu em um cenário histórico diferente do atual, conforme anteriormente pontuado, e não podemos usá-la para entender e agir na realidade da sociedade vigente (MANENTE, [s.d]).

Dessa forma, a teoria crítica não defende direitos universais baseados em uma ideia única de dignidade,

a teoria crítica, por outro lado, se forma pensando nos diversos modos de compreender e entender a dignidade. A nova cultura dos direitos humanos desloca seu olhar para as demais populações, comunidades, sociedades, grupos e indivíduos que não se encaixam nos moldes culturais eurocêntricos, incentivando e empoderando as lutas que reivindiquem condições e bens necessários para a concretização de diferentes formas de dignidade e vida digna. (ZEIFERT e AGNOLETTI, 2019, p. 2-3)

Precisamos aqui abrir um parêntese para falar da divisão dos direitos fundamentais em gerações, já que ela acaba estando presente nos textos que abordam os direitos fundamentais.

Tal divisão é um mecanismo pedagógico realizado nos estudos dos direitos fundamentais e humanos que segundo Herrera Flores (2009) precisamos olhar com cautela.

A repartição dos direitos fundamentais em gerações pode gerar em nós a ideia de que com a chegada de uma nova geração de direitos os direitos anteriores são substituídos, que há uma superação dos direitos, o que na verdade não acontece,

Num primeiro momento, é de se ressaltarem as fundadas críticas que vêm sendo dirigidas contra o próprio termo “gerações” por parte da doutrina alienígena e nacional. Com efeito, não há como negar que o reconhecimento progressivo de novos direitos fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão “gerações” pode ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra, razão pela qual há quem prefira o termo “dimensões” dos direitos fundamentais,” (...) Neste contexto, aludiu-se, entre nós, de forma notadamente irônica, ao que se chama de “fantasia das chamadas gerações de direitos”, que, além da imprecisão terminológica já consignada, conduz ao entendimento equivocado de que os direitos fundamentais se substituem ao longo do tempo, não se encontrando em permanente processo de expansão, cumulação e fortalecimento. (SARLET, 2018, p.31).

Assim sendo, a divisão básica dos direitos fundamentais e humanos se dão em três dimensões, nomenclatura esta que vamos utilizar a fim de não remeter a ideia errônea de superação de uma dimensão por outra. Na primeira dimensão os direitos são

apresentados como direitos de cunho “negativo”, uma vez que dirigidos a uma abstenção, e não a uma conduta positiva por parte dos poderes públicos, sendo, neste sentido, “direitos de resistência ou de oposição perante o Estado”. Assumem particular relevo no rol desses direitos (...) os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. (SARLET, 2012, p.32)

Já os direitos fundamentais da segunda dimensão “caracterizam-se, ainda hoje, por outorgarem ao indivíduo direitos a prestações sociais estatais, como assistência social, saúde, educação, trabalho etc., revelando uma transição das liberdades formais abstratas para as liberdades materiais concretas,” (SARLET, 2012, p.33).

E por último temos os direitos da terceira dimensão, lembrando que na época atual já se fala em outras dimensões de direitos de acordo com as novas demandas sociais que surgem,

Os direitos fundamentais da terceira dimensão, também denominados de direitos de fraternidade ou de solidariedade, trazem como nota distintiva o fato de se desprenderem, em princípio, da figura do homem-indivíduo como seu titular, destinando-se à proteção de grupos humanos (família, povo, nação), e caracterizando-se, conseqüentemente, como direitos de titularidade coletiva ou difusa. (...) A nota distintiva destes direitos da terceira dimensão reside basicamente na sua titularidade

coletiva, muitas vezes indefinida e indeterminável, o que se revela, a título de exemplo, especialmente no direito ao meio ambiente e qualidade de vida (...) (SARLET, 2012, p.33 e 34).

Dessa maneira, vemos que na primeira dimensão se fala em direitos mais ligados às liberdades individuais e em um não fazer estatal, já a segunda dimensão aborda os direitos sociais em que o Estado precisa agir de forma a lhes dá concretude e a terceira dimensão é marcada por direitos relacionados a solidariedade e fraternidade remetendo mais a ideia coletiva.

A cautela com essa divisão pedagógica usada pelos estudiosos e doutrinadores é devida, pois, apesar de tal visão nos ajudar pedagogicamente e facilitar o entendimento e a visualização da conquista dos direitos na história (HERRERA FLORES, 2009), não pode ser um retrocesso para acharmos por exemplo que os direitos da segunda dimensão superaram os da primeira geração, visto que a luta por dignidade, o elemento universal que o autor aborda, tem um caráter global e não compartimentado, os direitos humanos abarcam tanto direitos da chamada primeira quanto da segunda dimensão, precisamos olhar para eles como um todo e não com um olhar de substituição de uma dimensão por outra.

Outra oposição que é feita pela teoria crítica refere-se ao pensamento da teoria tradicional de que os direitos humanos já seriam o objetivo final, pois, “Para a teoria tradicional, os direitos humanos são pontos de chegada. Como se a mera positivação de direitos fosse suficiente para efetivamente garantir direitos na prática.” (BERNER e LOPES, 2014, p. 3). Como vimos somente a positivação não tem sido suficiente para observarmos a prática dos direitos humanos e fundamentais.

A teoria crítica dos direitos humanos, utilizando mais especificamente a vertente do teórico Joaquín Herrera Flores, refuta tais ideias clássicas, pois, assumir tais concepções geraria um grande entrave e impediria a transformação social. Dessa forma, os direitos humanos são vistos por Herrera Flores como “meios para alcançar a dignidade.” (BERNER e LOPES, 2014, p. 10), e não como integrantes do direito internacional (HERRERA FLORES, 2009). O autor tem uma perspectiva diferente que é crucial para entendermos e analisarmos os direitos humanos e a realidade concreta social, propondo um cenário em que os direitos são “como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de

luta pela dignidade humana” (HERRERA FLORES, 2009, p. 17), uma vez que “(...) o fundamento dos direitos humanos é a luta social” (GALLARDO, 2019, p.33).

Conforme traz Berner e Lopes (2014) em seu artigo Direitos Humanos: o embate entre teoria tradicional e teoria crítica sobre Joaquín Herrera Flores,

O jurista espanhol não os vê como produtos acabados, mas conquistas a serem efetivadas a cada dia e que dependem do envolvimento de todas e todos. Esta perspectiva reforça a importância que a teoria crítica de Herrera Flores dá à educação e aos processos culturais de formação. Na verdade, tão ou até mais importante que a posituação de direitos, é a luta por sua efetivação. (BERNER e LOPES, 2014, p. 10)

É por isso que a temática do trabalho gira em torno do direito humano e fundamental à educação em uma perspectiva libertadora que possibilite que os indivíduos e grupos conheçam seus direitos e sejam capazes de dizer seus direitos baseados na realidade concreta em que vivem e nos processos de lutas que passam cotidianamente, em especial os moradores das favelas do Rio de Janeiro.

A educação podemos dizer que é um direito coringa essencial na formação e desenvolvimento do indivíduo que os empodera e pode proporcionar até mesmo a efetivação de outros direitos fundamentais, visto que uma população educada criticamente e que se enxerga como sujeito de direitos pode ser capaz de lutar pela efetivação dos demais direitos básicos,

A proposta é um conceito de direitos humanos que se traduzam mais do que o conjunto de normas formais (internacionais e nacionais) que os declarem. É dizer: os direitos humanos não se limitam aos Tratados e às Constituições, mas, sim, são resultado de lutas sociais e coletivas que buscam a construção de espaços sociais, econômicos, políticos e jurídicos que permitam à subjetividade coletiva se tornar sujeito absoluto dos processos de potência” (MANENTE, [s.d], p. 14).

Por conseguinte, a consciência crítica sobre os direitos humanos é importante, pois, ao se naturalizar o afastamento entre as normas e a realidade concreta, os fatos no âmbito dos direitos humanos, damos força aquela classe pequena que detém o poder e enfraquecemos aqueles que estão à margem da sociedade. Uma compreensão crítica viabiliza que os descontentamentos sociais sejam externados,

É preciso possibilitar um diálogo crítico e emancipador em prol de um movimento social de libertação da classe social que se encontra alijada do poder econômico (multidão oprimida). A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação do seres humanos, também não se transforma por acaso! A inefetividade dos direitos humanos (como realidade) não existe por acaso e é produto

de nossas ações, por isso mesmo transformar essa realidade é tarefa nossa, de todos e todas. (MANENTE, [s.d], p. 9-10).

Corroborando com essa ideia, Zeifert e Agnoletto (2019) em seu artigo *O Pensamento Descolonial e a Teoria Crítica dos Direitos Humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas*, revela que só é possível ter uma compreensão real dos direitos humanos se não os separar da realidade e fazer uso do contexto histórico em que estão inseridos, sendo este enfoque “uma posição científica à medida que abandona preceitos de pureza oriundos da filosofia ocidental”. (ZEIFERT e AGNOLETTA, 2019, p. 13). Os direitos humanos para Herrera compreendem uma assertiva “da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado” (HERRERA FLORES, 2009, p. 19).

Nesse ínterim, o entendimento da vertente da teoria crítica é de que como parte da luta pela efetivação dos direitos humanos é preciso questionar a estrutura social contemporânea, (BERNER e LOPES, 2014) além de propor um diálogo entre culturas em vez de universalizar e impor os direitos humanos a fim de que a ideia de direitos humanos possa emancipar e não asfixiar culturas diferentes da ocidental (BERNER e LOPES, 2014), dado que,

Uma compreensão sócio-histórica de direitos humanos, ou seja, uma que radica seu fundamento na luta social, leva esse fundamento a todas as suas fases. A luta não apenas expressa necessidades, reivindicações e exigências, mas também seu caráter testemunhal que gera as condições de sua incidência cultural e legitimidade, remove e convoca sensibilidades. (GALLARDO, 2019, p.145).

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação no Brasil é considerado um dos direitos fundamentais com previsão no art. 6º, *caput*, da CRFB/88, aprofundado no capítulo III, seção I, da CRFB/88 segundo o qual: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

É um direito social e, portanto, precisa de uma atuação positiva do Estado e da elaboração de políticas públicas e disponibilização de recursos para que ele seja efetivado. Por ser um direito fundamental tem aplicabilidade imediata, conforme prevê o art. 5º, § 1º, da CRFB/88, “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”, e não pode ser abolido por proposta de emenda constitucional visto que é considerado uma cláusula

pétrea, de acordo com o art. 60, §4º, da CRFB/88, “Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: IV - os direitos e garantias individuais” (BRASIL, 1988).

Podemos ver o quanto esse direito é resguardado pela Carta Magna em virtude de ser um direito muito importante e uma espécie de instrumento para concretização dos outros direitos positivados na CRFB/88 para que se alcance o tão conhecido Princípio da Dignidade Humana, que também é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito da República Federativa do Brasil, nos termos do art. 1º, III, da CRFB/88: Art. 1º. “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...) III - a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é reconhecida por prever uma gama enorme de direitos fundamentais, e assim por se preocupar com o mínimo que o ser humano precisa para se ter uma vida digna. Os doutrinadores apontam em comum acordo normalmente três características que marcam a CRFB/88,

Três características consensualmente atribuídas à Constituição de 1988 podem ser consideradas (ao menos em parte) como extensivas ao título dos direitos fundamentais, nomeadamente seu caráter analítico, seu pluralismo e seu forte cunho programático e dirigente. Com efeito, é preciso reconhecer que, em face do seu grande número de dispositivos legais (246 artigos e 74 disposições transitórias), a Constituição de 1988 se enquadra no rol das assim denominadas Constituições analíticas, (...). Este cunho analítico e regulamentista reflete-se também no Título II (dos Direitos e Garantias Fundamentais), que contém ao todo sete artigos, seis parágrafos e cento e nove incisos, sem se fazer menção aqui aos diversos direitos fundamentais dispersos pelo restante do texto constitucional. (SARLET, 2012, p. 52).

Esse pluralismo da CRFB/88 também pode ser visto na parte dos direitos fundamentais uma vez que a Constituição “dá conta a reunião de dispositivos reconhecendo uma grande gama de direitos sociais, ao lado dos clássicos, e de diversos novos direitos de liberdade, direitos políticos etc.” (SARLET, 2012, p. 52)

Como dissemos, a CRFB/88 conta com um número expressivo de direitos fundamentais e em muito se conecta com os textos normativos internacionais, prevendo direitos que eles consideram como direitos humanos, vejamos:

A amplitude do catálogo dos direitos fundamentais, aumentando, de forma sem precedentes, o elenco dos direitos protegidos, é outra característica preponderantemente positiva digna de referência. Apenas para exemplificar, o art. 5º

possui 78 incisos, (...). É de se observar, contudo, que o extenso rol de direitos e garantias fundamentais pode, também, ser avaliado sob ângulo crítico, para o que remetemos ao item seguinte. Neste contexto, cumpre salientar que o catálogo dos direitos fundamentais (Título II da CF) contempla direitos fundamentais das diversas dimensões, demonstrando, além disso, estar em sintonia com a Declaração Universal de 1948, bem assim com os principais pactos internacionais sobre Direitos Humanos, o que também deflui do conteúdo das disposições integrantes do Título I (dos Princípios Fundamentais). (SARLET, 2012, p. 53 e 54)

Contudo, como já abordamos no título sobre os direitos humanos, conforme preceitua a teoria crítica, somente termos a positivação desses direitos e a proteção que a Constituição garante, não os tornam efetivamente concretos. Infelizmente, olhando para o Brasil vemos a dificuldade que há no país para se concretizar o direito à educação e proporcionar um ensino de qualidade promovendo uma educação que seja guiada pelos princípios constitucionais, visto que dentre tantas dificuldades do sistema educacional no país, ainda hoje não conseguimos cumprir as metas do Plano Nacional de Educação de 2014 como erradicar o analfabetismo, posto que apesar da redução da taxa de analfabetismo entre os jovens, ela ainda existe segundo a pesquisa nacional por amostra de domicílios-PNAD produzida pelo IBGE.⁴

O direito à educação é um direito fundamental social, individual e, também, difuso e coletivo, de dimensão jurídica complexa, conforme Nina Ranieri (2013, apud WERNER, 2017) aponta,

É um direito fundamental social, é direito individual e também direito difuso e coletivo, de concepção regida pelo conceito de dignidade humana. É igualmente fundamental. Os seus titulares e os seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos, algumas vezes sob a reserva do possível. Seu regime jurídico, portanto, é complexo: envolve diferentes poderes e capacidades de exercício, com a inerente sujeição ao regime jurídico específico dos direitos fundamentais, mesmo dependendo de prestações materiais e de recurso financeiros. (RAINIERI, 2013, apud WERNER, 2017, p. 26)

A educação segundo o art. 205, da CRFB/88, é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim sendo, todos são sujeitos desse direito, sem distinção, e o Estado e a família tem a obrigação de ajudar na sua concretização conjuntamente com a

⁴ Conforme podemos ver na pesquisa nacional por amostra de domicílios elaborada pelo IBGE, em 2019 a taxa de analfabetismo no Brasil era de seis vírgula seis por cento na faixa etária de pessoas com quinze anos ou mais, houve uma redução, mas não a erradicação. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.

promoção e incentivo da sociedade, uma vez que ele possui esse regime jurídico complexo sendo ao mesmo tempo um direito individual como coletivo e difuso, como acima abordado.

Dessa forma, tal direito somente será efetivado por meio de um esforço conjunto de diferentes esferas como o Poder Público, a comunidade escolar, a sociedade e família a fim de se alcançar a ideia de justiça distributiva capaz de “produzir um processo educacional que prepare cada pessoa para ser feliz, plenamente desenvolvida com um ser humano digno, preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho” (WERNER, 2017, p.18), sendo sempre respaldado pelo Princípio Constitucional da Igualdade.

No Brasil, além do direito à educação estar positivado na Carta Magna, também possui regulamentação na Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos e, na Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define como dever do Estado a educação escolar pública no *caput* do seu art.4º, que iremos abordar de forma sucinta nas linhas abaixo.

A lei nº 9.394/96, preceitua em seu artigo 1º os processos que a educação deve englobar, vejamos: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Por conseguinte, podemos concluir que a educação compreende processos de formação do indivíduo que vão além das instituições de ensino, abarcando também a vida familiar, a convivência humana os processos de formação cultural, os movimentos sociais etc., sendo, portanto, um direito instrumental que possibilitará o desenvolvimento completo do indivíduo e assim do próprio Estado e um direito complexo que abrange diversos níveis de formação social.

Já o art. 2º e 3º, ambos da lei nº 9.394/96, estabelecem os princípios que devem reger a educação e o ensino. São eles:

- Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996)

É evidente que tais princípios são de suma importância para se dar efetividade ao direito à educação e mais do que isso, para desenvolver uma prática educacional libertadora como será demonstrado pela teoria do autor Paulo Freire (1987), visto que a referida lei diz estar entre os princípios norteadores da educação a liberdade e a solidariedade e que precisamos ter em mente a função social que a educação desempenha, sendo necessário o investimento na educação para superação concreta das desigualdades sociais, reconhecendo o forte papel das instituições educacionais nesse processo de transformação (WERNER, 2017).

Como dissemos, a Lei nº 13.005/2014 estabelece o Plano Nacional de Educação e foi sancionada no ano de 2014 com o prazo de vigência até 2024, ou seja, dez anos. Essa lei é de suma importância dentro da área da educação, pois, prevê metas a fim de dar cumprimento ao que preceitua o art. 214, da CRFB/88, as diretrizes básicas que visam melhorar a educação no país,

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Melhoria da qualidade do ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988)

Todavia, as metas elaboradas não têm sido cumpridas⁵ faltando mais ou menos dois anos para acabar a vigência da referida lei. Tal fato só piora o quadro da educação no Brasil, conforme traz a reportagem feita por Elida Oliveira no site do G1 que analisa as metas traçadas no Plano Nacional de Educação,

As metas e estratégias do PNE foram traçadas em 4 anos de tramitação no Congresso Nacional (de 2010 a 2014), em que houve ampla participação de toda a comunidade educacional. É um pacto social. Seu descumprimento só mostra a dificuldade enorme do Estado de cumprir com as instituições democráticas e de promoção dos direitos humanos (OLIVEIRA, 2021)

Ainda dentro das normas internas, não podemos esquecer de abordar o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, a Lei nº 8069/90, pois, quando versamos sobre a educação lembramos sempre do grupo que primeiramente é alcançado por ela, as crianças e os adolescentes, já que como falamos, ela é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e o direito instrumental para concretização de outros, e é na fase inicial da vida que os indivíduos começam a se desenvolver, dessa forma, é importante que tenham contato com uma educação com práticas libertadoras que os impulsionam a serem sujeitos e a lutarem por seus direitos e por uma vida digna que criem neles a consciência de que os direitos dispostos nos textos normativos podem ser alcançados por eles.

Os artigos 58 e 59, da referida Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990) abordam o processo educacional e a importância de ele respeitar a cultura, a história e os valores artísticos do contexto em que o menor está inserido, corroborando com os Princípios estabelecidos pela Lei nº 9.394/96, o ECA assim

(...) dispõe que no processo educacional devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura, cabendo aos Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimular, facilitar e destinar recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (WERNER, 2017, p.15).

Por fim, além das previsões em leis internas no Brasil, o direito à educação diante de sua tamanha importância também possui garantia e proteção em textos internacionais, ela “é reconhecida no âmbito internacional como um direito humano, positivado constitucionalmente

⁵ Se quiser saber mais, olhar o quadro de metas reproduzido na reportagem feita pelo G1, onde aparece o andamento em que se encontram as metas, disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/24/brasil-regride-em-meta-para-acabar-com-o-analfabetismo-e-nao-alcanca-objetivo-de-investir-mais-na-educacao-diz-relatorio.ghtml>.

no âmbito nacional, vinculado aos ideais de fortalecimento da democracia, da Justiça Social, da igualdade e o do trabalho” (WERNER, 2017, p. 6).

Há positivação do direito à educação em textos internacionais de renome como o Pacto Internacional de Direitos Sociais Econômicos e Culturais de 1966 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 entre outros. Eles afirmam que a educação tem a finalidade de desenvolver de forma plena a personalidade e dignidade humana e ainda visa o fortalecimento das liberdades e do respeito aos direitos humanos.

Dessa forma, o artigo 13, do Pacto Internacional de Direitos Sociais Econômicos e Culturais de 1966 dispõe que

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, 1992).

E com o sentido parecido o artigo 26.1 e 26.2, ambos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 apresentam o conceito do direito à instrução que podemos dizer que é a educação, nos seguintes termos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. 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. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

Dessa forma, vemos que o direito à educação é um direito de notável valor e que possui previsão na Carta Magna de 1988 e regulamentação em diversas leis interna e tratados externos, sendo essencial para formação e desenvolvimento do indivíduo com repercussão no direito à cidadania, no Estado Democrático de Direito, na busca por uma vida digna, além de ser um direito essencial para a concretização de outros direitos fundamentais sociais.

Todavia, um direito à educação efetivo, com uma educação que verdadeiramente impacte a vida das pessoas, que fortaleça o respeito pelas liberdades e que colabore para o desenvolvimento da personalidade humana e a busca por uma vida digna precisa ter em vista práticas libertadoras em que o indivíduo consiga se reconhecer como sujeito, como uma mente crítica capaz de compreender a realidade concreta e agir para transformá-la, e para isso faz-se necessário trabalhar uma pedagogia dialógica assim como a desenvolvida pelo autor Paulo Freire (1987) em seu livro “A pedagogia do oprimido”, prática que será abordada a seguir.

3.1 A pedagogia do oprimido

Paulo Freire, conhecido como o patrono da educação brasileira em seu livro “Pedagogia do oprimido”, vai desenvolver de forma clara e bem fundamentada o termo “pedagogia do oprimido”, o qual ele deu como título do livro. Segundo o autor, a pedagogia precisa:

(...) ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 16 e 17).

Dessa forma, Freire desenvolve o conceito de uma pedagogia por meio da troca, elaborada com os oprimidos e não há grupo melhor do que eles para saber o que significa ser uma sociedade opressora por sentir os efeitos dessa opressão e assim compreender a necessidade da libertação que se dará por meio da prática (FREIRE, 1987). É por isso que o presente trabalho escolheu analisar o grupo dos moradores das favelas do Rio de Janeiro os quais sofrem diariamente os efeitos dessa opressão de raça e classe na pele, para verificar e entender se nesses espaços tem se desenvolvido o direito à educação libertadora e como tem sido esse processo e se há a possibilidade de transformação que o referido autor aborda, dado que

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1987, p.35).

Assim sendo, a educação libertadora vai escancarar as distorções que nos são intrínsecas na realidade objetiva, e a pedagogia do oprimido faz-se então necessária, pois,

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação

do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (...) a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

Essa desumanização gera um cenário de oprimidos e opressores que leva a luta social que só fará sentido se os oprimidos a fim de tomar de volta sua humanidade não se tornarem opressores, mas serem aqueles que vão restaurar a humanidade de todos, “E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 16 e 17).

A pedagogia humanista e libertadora que estamos falando, será composta por dois períodos diferentes. O primeiro momento se dará quando os oprimidos vão descobrindo o mundo de contradições e se comprometem na ação, transformando-o, já o segundo período é marcado por uma realidade de opressão transformada, em que a pedagogia deixa de ser do oprimido para ser dos indivíduos em constante processo de libertação (FREIRE, 1987).

Contudo, tal processo não é fácil, a busca pela libertação dos oprimidos pode gerar neles a estranheza, o medo gerado estruturalmente pela sociedade opressora. Tal impasse precisa ser enfrentado pela pedagogia do oprimido, isso porque os oprimidos sofrem com uma verdadeira guerra dentro de si, uma vez que descobrem que não são livres se não são eles mesmos, eles querem a liberdade, no entanto, também temem ser livres, pois, está dentro deles a consciência opressora,

Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 19).

A verdadeira libertação só é alcançada com a superação da contradição existente de opressores e oprimidos e, somente reconhecer a situação de opressão que existe não é suficiente, precisa que haja um engajamento na luta por libertação. Essa conquista vai proporcionar no mundo o nascimento de um “homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.” (FREIRE, 1987, p. 19).

Tal fato se dá, pois, a realidade concreta objetiva não é fruto do acaso, mas é construção dos homens, é histórica, e assim sendo, não se transformará sozinha, “Se os homens são os

produtores desta realidade e se está, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 20). Essa transformação só será bem sucedida através de uma práxis, de uma ação e reflexão sobre o mundo, uma inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1987), pois, “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser.” (FREIRE, 1987, p.24).

Observaremos essa busca do direito de ser acontecendo concretamente no projeto educacional Ser e Pertencer em suas diferentes dimensões. Neste projeto que foi e está sendo desenvolvido na Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, na favela da Vila Cruzeiro- RJ, os alunos estão sendo colocados como protagonistas, verdadeiros atores dos projetos e estão desenvolvendo e atuando na localidade em que vivem, são donos de sua própria voz, e este é um dos passos para libertação da opressão que se impõe sobre eles, como o autor Paulo Freire desenvolve, tema que será tratado com mais detalhes no próximo capítulo do trabalho.

3.2 O diálogo e a comunicação no direito à educação

Freire (1987), desenvolve no livro em questão a ideia da prática educacional dialógica como apontamos no subtítulo anterior, a busca pela libertação não é dada aos oprimidos, ela é feita junto com eles, “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.” (FREIRE, 1987, p.29), pois, os educadores não podem simplesmente ““depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.” (FREIRE, 1987, p.29).

Dessa forma, a tarefa que se requer em um mundo de opressão com a finalidade de transformá-lo é conjunta com “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.” (FREIRE, 1987, p.31).

Porém, essa não é a realidade das práticas educacionais tradicionais, segundo Freire (1987) as relações entre educador e educandos são essencialmente narrações e dissertações. Nas salas de aula em grande parte fala-se de uma realidade estática, compartimentada e de uma

realidade alheia à experiência de vida dos educandos. Ao narrar, o educador é o sujeito que vai enchendo, e os educandos são os depósitos que vão recebendo o conhecimento, caracterizando o que ele chama de educação bancária que incentiva e perpetua a contradição e assim a opressão, dessa forma, “nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p.33).

Nesse ponto, podemos dizer que a teoria da ação dialógica tem como características a colaboração, em que “(...) os sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1987, p.96); a união, visto que é fundamental a união dos oprimidos entre si e com a sua liderança; a organização e a síntese cultural.

Por outro lado, caminhando de forma oposta da ação dialógica apontada pelo autor como sendo essencial para uma educação libertadora por meio do diálogo e da comunicação, existe a prática antidialógica que anda de mãos dadas com a opressão e tem por características a conquista; a divisão; a manipulação e invasão cultural dos oprimidos, visando anestesiar a capacidade de pensar criticamente e de reconhecer sua realidade e agir em prol da transformação e libertação social.

Como apontamos, esse tipo de educação bancária e prática antidialógica só serve à dominação e a continuidade do cenário de opressão visando estagnar a busca por transformação social e a luta por libertação. Para chegarmos à verdadeira libertação precisamos de reflexão crítica e prática, “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. (...). É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p.38).

Dessa forma, o autor incentiva a educação problematizadora que possui práticas dialógicas que visam a libertação,

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição

educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p.39).

Essa educação libertadora opera por meio da superação da existência de um sujeito como educador e do outro como educando, pois, trabalha na perspectiva da educação como uma troca entre ambos, por meio do diálogo, para que assim haja um crescimento conjunto de ambos em desvelar a realidade,

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 1987, p.40).

Segundo Freire, a existência humana não é silenciosa e se dá por meio do diálogo, “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.” E esse pronunciamento, o “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 1987, p.44). Por isso que o direito à educação nos grupos subalternizados é tão importante, pois, por meio de uma educação libertadora o indivíduo e o grupo como um todo tem a oportunidade de se reconhecer como sujeito capaz de pronunciar o mundo e lutar por sua transformação, mesmo que não faça parte do grupo dominante e tenha que enfrentar as contradições da opressão. Por esse ínterim, não basta simplesmente positivizar o direito à educação no texto constitucional ou em tratados internacionais, é preciso que proporcione ao indivíduo a experiência de uma educação dialógica, uma educação libertadora.

O início da prática de liberdade começa no pensar do conteúdo programático em que o educador-educando se questiona como vai dialogar, pois,

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p.48).

Assim sendo, o educador-educando deve pensar em um conteúdo programático que se relacione com a realidade vivenciada por aqueles com quem vai dialogar e que não seja estático e estranho a eles.

Essa ideia podemos ver no projeto Ser e Pertencer da Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos (CANAL FUTURA, 2018), uma vez que há ali projetos educacionais que retratam a realidade local daqueles alunos. Como o projeto do “dicionário da rapaziada” em que foi elaborada pelos alunos uma lista de gírias e expressões usadas por eles as quais os professores passaram a usar na sala de aula, valorizando e estudando a linguagem daquele grupo que muitas vezes é marginalizada. Podemos citar também o mutirão da quadra e o grafite nos muros e no interior da escola, os quais foram feitos pelos alunos conjuntamente com um artista da localidade utilizando a arte do grafite. Essas ações contaram com a ajuda e contribuição da comunidade e dos pais. A partir do projeto Ser e Pertencer alguns projetos antigos da escola foram revitalizados e outros criados, assunto este que será abordado no próximo capítulo.

Todavia, ainda dentro do mesmo assunto, não podemos deixar de citar outra dimensão do referido projeto que muito nos chamou atenção, o denominado “Rolé na Penha”, em que o educador-educando, professor de história Wander Pinto começou a trazer para sala de aula a história do bairro e percebeu que os alunos sabiam até mais do que ele, mas que às vezes tinham vergonha de falar onde moravam, mas se engajaram na temática (MULTIRIO, 2018). Assim sendo, os próprios alunos começaram a trazer as suas histórias e de seus familiares para a aula. Propuseram visitar os locais para aprender mais e contar entre eles as histórias nos próprios locais e para as pessoas de fora, dessa forma, os alunos puderam refletir sobre sua realidade e sobre o local em que vivem e puderam dialogar com outras pessoas,

Os projetos desenvolvidos vão além das questões sociais, pois possibilitam a produção de conhecimento e o desenvolvimento de diversas habilidades e competências presentes no currículo escolar, além de apresentar a escola como espaço inovador, no qual o aluno é o agente de seu conhecimento e pode produzi-lo, inviabilizando o discurso do professor como detentor do conhecimento; nessa perspectiva, o docente se apresenta como mediador do processo. (FORTUNATO et al, 2020, p. 3).

Com esses projetos, vemos na prática o desenvolvimento da ideia do conteúdo programático que Freire (1987) apresenta, em que os educadores-educandos não podem tratar de uma realidade distante, mas sugerir e levar ao grupo e receber deles também temas que lhes sejam palpáveis e reais, uma vez que o autor diz que a ação da liderança revolucionária deve ser: “(...) propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 1987, p.49).

Assim sendo, esse tipo de projeto educacional é essencial, pois, como aponta Freire em seu livro (1987), os indivíduos são marcados por sua história e precisam conhecer e se conscientizar da situação e do contexto em que vivem, uma vez que os homens são seres de ação reflexiva, de práxis.

As pessoas podem conhecer o mundo e lutar a fim de transformar a realidade com a práxis, “Conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 1987, p.58). Esse processo é de suma importância para que as pessoas desvelem a realidade e comecem a atuar nela criticamente,

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando.” (FREIRE, 1987, p.58).

Por fim, podemos perceber que só estaremos diante de um direito à educação concreto e real com vistas a possibilitar que os indivíduos lutem por uma vida digna e pela superação das contradições e opressões através de uma educação libertadora, pois,

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p.69).

Diante de todo o exposto, batemos mais uma vez na tecla de que o que temos hoje como direito à educação ainda não é suficiente, pois, apesar de toda garantia e positividade que há nas leis internas e nos tratados internacionais, precisamos ainda garantir o mínimo da educação que é a alfabetização e um ensino de qualidade e incentivar uma pedagogia que seja dialógica e empodere os indivíduos a serem sujeitos do seu viver, uma vez que como observamos no Brasil, não conseguimos cumprir o mínimo das metas de educação nacional e não há investimento financeiro e interesse político do governo para isso.

Dessa forma, precisamos estimular os indivíduos a terem mentes críticas e pensantes, capaz de colocar em prática uma educação que fortaleça o desenvolvimento da personalidade

humana. Para isso, nada mais justo do que começarmos olhando para um lugar onde existem grandes vulnerabilidades, que é o caso das favelas do Rio de Janeiro, local noticiado como sendo uma área de não direitos, uma área de ausências, mas que como veremos a seguir, tem buscado difundir, propagar e concretizar um direito à educação libertadora.

4 O CASO CONCRETO

Conforme apontamos no decorrer do trabalho, o problema de pesquisa visa verificar se é possível materializar o direito humano e fundamental à educação dentro das favelas do Rio de Janeiro, tendo como base a teoria crítica dos direitos humanos e a teoria da pedagogia do oprimido, observando se há na realidade concreta do grupo subalternizado algum indício de uma educação libertadora.

Até o momento já tratamos sobre a teoria crítica dos direitos humanos e a ideia clássica que ela combate de que somente ter direitos positivados em textos normativos já é suficiente e, também sobre a teoria da pedagogia do oprimido que aborda a prática dialógica educacional e uma educação libertadora. Assim sendo, vamos agora falar mais especificamente sobre o motivo da escolha do grupo marginalizado dos moradores das favelas do Rio de Janeiro e acerca dos projetos desenvolvidos na escola selecionada como caso concreto.

Inicialmente, como discorremos na introdução do trabalho não é possível realizar uma análise completa dos grupos marginalizados como um todo, pois, demandaria muito tempo e as presentes páginas não seriam suficientes para tratar de todas as especificações. Dessa forma, a fim de se alcançar resultados mais precisos escolhemos observar o grupo vulnerável dos moradores das favelas, analisando como caso concreto a Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos que se localiza no bairro da Penha-RJ, na favela Vila Cruzeiro. E isso só foi possível por meio do artigo da Revista Educação Pública que abordaremos mais à frente e através de vídeos no *youtube* em que a diretora, professores e os alunos são entrevistados e apresentam os projetos que estão sendo desenvolvidos ali. A autora do trabalho tentou por meio da página de um dos projetos realizar uma visita, mas não obteve resposta, acreditamos que isso se deu por conta da pandemia do COVID-19 que estamos vivendo, pois, as escolas tiveram que se adaptar a essa nova realidade.

As favelas como conta o artigo “A escola e a interculturalidade nas favelas do Rio de Janeiro” de Fortunato et al (2020), surgiu no fim do século dezenove, sucedendo das mudanças visuais que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, a fim de retirar os cortiços do centro da cidade e com o passar do tempo, apesar de diversas tentativas do Poder Público de remoção das favelas, no Rio de Janeiro a maioria dos moradores ainda vivem nas comunidades⁶,

Concomitantemente, com fim da Guerra de Canudos, na Bahia, soldados retornavam ao Rio de Janeiro com autorização para fincar residência no Morro da Providência, denominado por eles Morro da Favela, que seria uma recordação do morro em que estiveram em Canudos, em posição estratégica durante a guerra. Essa conjuntura favoreceu o surgimento da primeira favela e, ao longo da história, originou as inúmeras outras presentes em toda a cidade. (FORTUNATO et al, 2020, p.1)
(...)

Apesar da tentativa de remoção das favelas nas décadas de 1960 e 1970, dados dos censos realizados mostravam aumento da população nessas regiões, passando de aproximadamente 169 mil pessoas na década de 1950 para mais de 565 mil residentes em favelas em finais dos anos 1970. Esses números significavam que 7% da população residia nessas regiões na década de 1950, passando a 13% nos anos 1970; ao final do século XX, estimava-se que mais de 18% da população do Município do Rio de Janeiro morava nas favelas da cidade. (FORTUNATO et al, 2020, p.2)

Optamos escolher uma escola que se localiza dentro da favela, pois, foi constatado que nesse local socialmente marginalizado por meio das reportagens os moradores e as pessoas que moram próximo, como a autora do presente trabalho, muitas vezes só percebem a atuação estatal lá quando há alguma operação policial visto que não existem grandes projetos de saneamento, moradia e educação dentro delas por parte do Poder Público,

Além de sua importância cultural, as favelas trazem ao longo da história uma trajetória de desigualdades, de presença da criminalidade em decorrência da ausência do Estado, além da discriminação que seus moradores sofrem por grande parte da sociedade. Em meio a esse cenário está a escola pública, sendo um dos poucos serviços públicos oferecidos nesses locais. (FORTUNATO et al, 2020, p. 5).

Almejamos então verificar se esse local pode ser um ambiente que desenvolve e concretiza práticas educacionais que visem a luta do indivíduo por dignidade humana, uma vez que culturalmente a favela tem grande importância, visto que “(...) ao contrário do que muitos entendem, as favelas fazem parte da cidade, ainda que sua participação seja socialmente precária e politicamente subalterna (...)” (PALERMO, 2016, p. 146).

⁶ Segundo matéria feita pela CNN Brasil, no Rio de Janeiro a maioria da população vive nas comunidades, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cerca-de-8-da-populacao-brasileira-mora-em-favelas-diz-instituto-locomotiva/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

E como é de fácil percepção os direitos básicos constitucionais muitas vezes são negados aos moradores das favelas, pois,

Os processos de identificação dos grupos favelados em curso, não é difícil supor, não os reconhecem como portadores de direitos civis, por um lado e, por outro, qualificamos negativamente, o que tem dado lugar, ao longo da história, a políticas territoriais específicas como forma de controle de seus comportamentos e do seu acesso à cidade. (CONTRIBUIDORES DA WIKI DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO, 2022, p. 2)

As favelas do Rio de Janeiro são noticiadas no Brasil e no mundo⁷ pela grande onda de violências que são empregadas nelas por parte da segurança pública nas incursões policiais que têm como saldos a destruição das casas dos moradores, o impedimento de muitos moradores de sair para trabalhar e a morte de muitos moradores, sendo alguns até mesmo crianças, a paralisação das aulas nas escolas e creches dentro da comunidade. Assim sendo,

Com a chegada dos anos 2000, as comunidades cariocas vivem uma verdadeira guerra urbana que afeta milhares de pessoas que moram, estudam e trabalham nesses espaços ou em seu entorno, inclusive a escola, que se estabelece como uma das poucas exceções do poder público com presença efetiva, apesar das dificuldades de atendimento aos alunos, com centenas de escolas sendo fechadas eventualmente durante o ano letivo, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. (FORTUNATO et al, 2020, p.2)

No Brasil, a favela é historicamente, e mais especificamente a do Rio de Janeiro, é vista como um lugar de desordem, violência, exclusão diante da demarcada desigualdade social que existe,

por conseguinte, tanto a prestação de serviços públicos quanto a distribuição de equipamentos de consumo coletivo são bastante desiguais, com as áreas mais pobres apresentando precários sistemas de drenagem e saneamento básico, reduzidos aparatos de saúde e educação, limitadas áreas de lazer etc. (CATÃO, 2015, p. 1005)

Por esse ínterim, resta evidente o presente estigma que está relacionado a essas áreas assim como aos moradores que ali residem, pois,

Com efeito, ao longo do tempo, o termo “favela” vem adquirindo um caráter depreciativo, pois em volta deste espaço se construiu uma representação social envolvendo uma série de mitos relacionados à pobreza, à violência e à criminalidade, que se refletiu nas ações empreendidas pelo poder público e na consequente estigmatização de seus habitantes como pobres, violentos e marginais. (CATÃO, 2015, p. 1032).

⁷ Conforme podemos ver na notícia produzida pelo G1 que afirma a repercussão que as operações policiais letais nas favelas do Rio de Janeiro têm tido no mundo, disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/22/operacao-com-mortes-no-alemao-repercute-no-brasil-e-no-exterior.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2022.

E assim sendo, os moradores das favelas sofrem com a discriminação e a exclusão, uma vez que

Em geral, os efeitos sobre essas pessoas são tanto de discriminação quanto de exclusão de direitos, tendo em vista que, uma vez estigmatizados, sofrem um processo de não inserção no mundo dos direitos, ou mesmo de exclusão deste, parcial ou completamente. (CATÃO, 2015, p. 1008).

Ainda nesse ponto, a ideia de exclusão pode tomar uma nova forma que vai além de negar ou impedir direitos,

Na segunda noção de exclusão social, que na época atual se vem chamando de “nova exclusão”, a ideia de não reconhecimento de direitos vai bem mais além da negação ou privação destes, visto que, utilizando a clássica frase, também proposta por Arendt, é inerente a um processo de “recusa ao espaço de obtenção de direitos”. Em outros termos, esses grupos sociais (moradores de rua, modernômades etc.) vivenciam a situação de “não ter direitos a ter direitos”, sem o devido reconhecimento da condição de serem seres humanos semelhantes. (CATÃO, 2015, p. 1009).

Dado este fato é que o presente trabalho buscou então olhar para a massa oprimida que muitas vezes é excluída e discriminada com um olhar que vai além do senso comum e dos noticiários, ampliando as práticas educacionais que estando sendo desenvolvidas ali, com

objetivo ampliar o foco nas comunidades para além dos noticiários sobre conflitos armados cotidianamente veiculados em jornais e revistas, apresentando práticas inovadoras de protagonismo juvenil fortalecidas pelas relações interculturais e de valorização da cultura local, tendo a escola como parceira. (FORTUNATO et al, 2020, p. 1)

Isso porque perceberemos com o olhar que será apresentado, o quanto de coisas boas que essa localidade tem para oferecer e muito a nos ensinar sendo importante dar voz e espaço para que tais práticas sejam valorizadas e difundidas a fim de fazer retroceder essa visão negativa que é espalhada, uma vez que

Os espaços, pois, voltemos a reconhecer aqui, com as suas características sensíveis participam da construção das pessoas, das relações inter-pessoais, das formas de sociabilidade e dos acontecimentos que as envolvem. Uma identificação com o lugar, a favela, assim é construída e reclamada em contraposição aos argumentos que “só valorizam” os crimes que ali ocorrem. Assiste-se no Rio de Janeiro a inúmeras manifestações de moradores de favelas que reclamam dos focos que cineastas e intelectuais utilizam para criar imagens sobre a favela. Ao invés de valorizarem a “comunidade”, dizem, valorizam o que, no seu interior, mais orienta as políticas governamentais postas em prática, isto é, a sua identificação com o crime e com a suposta incivilidade de seus habitantes. (CONTRIBUIDORES DA WIKI DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO, 2022, p.4).

Pretendemos expor aqui uma visão que busca nesse local, em que as pessoas são impedidas de ter direitos pelo próprio Poder Público, a resistência que esse grupo tem, as práticas educacionais que estão sendo desenvolvidas ali e como elas podem ser uma ponte para transformação do local e de todos a sua volta, afinal de contas acreditamos que o direito à educação pode ser um meio para se concretizar outros direitos fundamentais. Para que os direitos sejam efetivos eles precisam se alinhar a *práxis*, contudo é importante destacar que

Apesar desse triste contexto de violência, marginalização e abandono, vale destacar que em todo o processo de construção da favela sempre esteve presente o conceito do lugar como identidade, e importantes movimentos culturais se estabeleceram na música e dança, inicialmente com o samba e posteriormente com o funk carioca, e em outras manifestações artísticas, que irão influenciar diretamente as relações estabelecidas. (FORTUNATO et al, 2020, p. 3).

Vimos que segundo dispõe a teoria crítica dos direitos humanos, precisa se pensar e colocar em prática uma teoria efetiva, que olhe para realidade da população e conceda os meios necessários para se lutar pelos bens essenciais a fim de se viver uma vida digna. Aprendemos que os direitos não nos são dados, mas são frutos de lutas e que a massa oprimida precisa se empenhar para os alcançar e isso só será possível se essa massa entender a realidade em que está inserida e se reconhecer como sujeito capaz de falar e reivindicar seus direitos, e é isso que vamos analisar nos projetos educacionais. Primeiro veremos quais são eles e seus objetivos e depois verificaremos quais resultados eles têm gerado tanto para os alunos como para toda a comunidade à sua volta.

4.1 Os projetos educacionais desenvolvidos na escola

A fim de conhecer os projetos que estão sendo formulados na escola selecionada, ouvimos em entrevista concedida ao Canal Futura (2018) na plataforma do *Youtube*, a diretora da Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, Daniela Azini Henrique, que contou no que consiste o Projeto Ser e Pertencer desenvolvido na escola. Daniela fala que o projeto nasceu de um anseio de todos em mudar, já que sobre a instituição existia uma visão negativa e até desacreditada, a escola era considerada uma das piores de acordo com a quarta CRE. E em 2017 quando assumiu a direção da escola com o professor de matemática Marcelo deu concretude ao projeto.

A diretora conta que no aniversário de cinquenta e um anos da escola, em parceria com um artista da comunidade, Ângelo, a escola foi grafitada, um trabalho em conjunto do artista com os alunos. Os muros e as paredes da escola se tornaram uma verdadeira galeria de artes

(FERNANDES, 2017), composta por figuras da “(...) história do mundo, com painéis reproduzindo heranças africanas, mensagens contra o preconceito e uma árvore de memórias, destacando os professores mais antigos na unidade escolar” (FORTUNATO et al, 2020, p. 4). Começou então com um mutirão na quadra esportiva reformando-a, tentando trazer a comunidade para escola. A banda da escola saiu pelas ruas da comunidade pedindo contribuições financeiras, de material de construção, de mão de obra para fazer o mutirão da escola, essa transformação no espaço físico da escola foi o início de tudo que estava por vir.

A diretora (CANAL FUTURA, 2018) narra ainda que a escola já possuía projetos importantes que estavam adormecidos como a banda, o teatro, a horta etc., os quais foram revitalizados. Tais projetos, segundo a entrevistada, refletiram nas notas e na autoestima dos alunos, já que a escola está localizada na comunidade da Vila Cruzeiro, uma área que está associada a violência e a pobreza. A diretora diz que: “um local em que as pessoas veem carência eu vejo potência” (CANAL FUTURA, 2018), a carência realmente existe, mas é possível enxergar a oportunidade de transformação e a escola tem o papel de potencializar isso e hoje segundo ela, os alunos são os protagonistas desses projetos,

Dessa forma, as unidades escolares desenvolvedoras de projetos de valorização dos fazeres das comunidades e de protagonismo dos alunos reconhecem o desafio para a criação de novas práticas e outros possíveis modos de saberes e potências que poderão reconfigurar os espaços escolares e as relações que ali se estabelecem. Assim, pela necessidade de intervenção na realidade local, por meio de outra lógica de conhecimento, respaldada nas tecnologias, (...) o trabalho será reestruturado, pautado em uma visão crítica da sociedade em que estão inseridos e nas formas de valorização dos agentes e organizações locais que os constituem. (FORTUNATO et al, 2020, p. 3).

O projeto “Rolé na penha”, segundo conta a diretora foi idealizado pelo professor de história Wander e tem o escopo de trabalhar a identidade e memória do bairro da Penha, e a história é “contada pelos alunos, porque a história oficial ela está no livro, está no site, só que os alunos como protagonistas e moradores, eles têm uma história que é deles” (CANAL FUTURA, 2018). O foco central do projeto é que os alunos percorram os locais selecionados, narrando a história da Penha, mas não só a história dos livros, eles são incentivados a apresentarem também a história afetiva deles e de seus familiares com o local, visto a importância que os espaços possuem na formação das pessoas, uma vez que,

Não imunes a preconceitos, nem ao uso dos estereótipos correntes, os habitantes das favelas nem por isso aceitam sem ambigüidade e desgosto estas identificações negativas. Sob o prisma das relações de proximidade, os moradores podem descrever os acontecimentos que ali vivem enfatizando que seus lugares de moradia teriam para

eles uma densidade afetiva própria, ligada a suas experiências de vida. Por exemplo, o acúmulo de experiências que certas pessoas tiveram através do partilhamento de um mesmo espaço de lazer, como uma quadra de futebol, uma pracinha, uma creche, uma birosca, um curso noturno, um pré-vestibular “comunitário”, um culto dominical, entre outros lugares, é subjetivamente importante e é apresentado também por muitos como uma busca por reconhecimento. Pode-se indicar assim por meio do termo comunidade que experiências pessoais significativas se encontram profundamente associadas aos seus lugares de ocorrência, a ambientes cujas características físicas, geográficas e sociais contribuem para a sua importância. (CONTRIBUIDORES DA WIKI DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO, 2022, p.4).

Um outro desdobramento do Projeto Ser e Pertencer é o dicionário da rapaziada que surgiu da ideia da SME- Secretaria municipal de educação que tinha uma proposta de tema: “isso aqui é um lugar de paz”, e assim a escola pensou que se “isso aqui é um lugar de paz, aqui é o lugar da raPAZIada” (CANAL FUTURA, 2018). A ideia dessa vertente do Projeto Ser e Pertencer é incorporar a linguagem própria que os alunos já tinham como: tá tudo mec que é está tudo legal; terror nenhum; tá suave; atura ou surta etc. O dicionário criado pelo projeto conta com mais de cem expressões e gírias e é importantíssimo nesse processo de pertencimento e identidade que está sendo criado, dado que

A língua representa a cultura de uma sociedade e as práticas e atitudes que lhe dão consistência. Diferentes dialetos dentro de uma língua não só representam grupos sociais diversos, mas refletem as relações entre eles. O dialeto do grupo dominante em uma dada região é naturalmente refletido nas instituições governamentais e educacionais e representa o “dialeto padrão”; os dialetos de comunidades que vivem nas periferias da sociedade são conseqüentemente marginalizados. Comum em outros lugares, essa dinâmica é marcada no Rio de Janeiro, onde a língua falada nas áreas marginalizadas tem, de forma rotineira, sua legitimidade negada e ignorada, tida como um português mal falado. (PATEL, 2015, p. 1-2).

Continuando a análise das entrevistas, em um outro vídeo produzido no Canal do *youtube* da MultiRio (2018) - práticas que transformam, o professor de história Wander Pinto junto com a professora de língua portuguesa Valéria Silva do Nascimento e os alunos, contam com mais detalhes como funciona e no que consistem essas duas vertentes do Projeto Ser e Pertencer desenvolvido na Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, os projetos: “Rolé da Penha” e o “Dicionário da rapaziada” que incentivaram a busca de identidade e pertencimento dos alunos e a valorização de suas capacidades.

É nesse sentido que as experiências culturais em favelas devem ser referências decisivas para políticas públicas, especialmente porque enfatizam o protagonismo dos sujeitos sociais situados na intervenção cultural e artística no território. É nesse cenário que a cultura ganha seu horizonte como prática social e se vincula definitivamente ao debate sobre a mudança de significado da cidade como obra humana compartilhada. (FORTUNATO et al, 2020, p. 5).

O projeto “Rolé na Penha” não é restrito para os alunos da escola, mas é aberto para o público em geral que deseja conhecer os pontos turísticos da Penha. Ele surge das aulas de história do professor Wander Pinto de Oliveira, como já mencionamos, o qual conta que percebeu a necessidade dos alunos em conhecer a história local do bairro e porque os alunos ao serem interpelados onde moravam tinham vergonha de dizer e muitas vezes diziam que moravam em outros bairros próximos. Assim sendo, o professor apresentou a história do bairro para os alunos e percebeu que eles sabiam mais dela do que ele. Então ele propôs que juntos eles construíssem a narrativa da história do bairro somando a história oficial e as histórias afetivas dos alunos e que isso gerasse neles um orgulho do local em que moravam.

Os alunos então desenharam o caminho que percorreram da casa até a escola e compararam com mapa oficial e assim com a ajuda do professor de geografia criaram os mapas afetivos. Eles propuseram de além de conversarem sobre os locais que estavam sendo mapeados de irem a essas áreas para que contassem as histórias para aqueles que não conheciam, visto que,

Ao colocar em relevo as formas de sociabilidade positivas que os ligam entre si através de uma experiência do lugar, os habitantes das favelas buscam mostrar o “outro lado” destes territórios, um lado social positivo, que se mostra contrário e mesmo antagônico à visão totalizante que os identifica “de fora”.” (CONTRIBUIDORES DA WIKI DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO, 2022, p.4).

Dessa forma, foram selecionados sete pontos que eles consideraram importantes no bairro e perceberam que iam precisar de mais de uma rota para passarem por todos os pontos. A primeira rota que criaram começou na escola, atravessou as quatro bicas, ponto em que os moradores antigamente pegavam água, seguiram para a igreja da Penha, contando a história da escadaria e da igreja. O segundo trajeto inicia-se na escola e vai para o parque Shanghai, passando pela rua dos romeiros, atravessando o antigo castelinho da Penha, pega o BRT até o parque Ary Barroso onde acontece um piquenique para encerrar o trajeto.

Nesse projeto que valoriza o espaço, conforme contou o aluno Davi de Oliveira no vídeo citado, os alunos monitores são os responsáveis por mostrar os pontos turísticos que a Penha possui, e as pessoas podem ser convidadas ou podem chegar até eles. Segundo o professor de história, os alunos passaram por um curso de formação, no qual tiveram aulas com guias de turismo para ensinar algumas técnicas, com professores especialistas na história da Penha etc.

A outra vertente do projeto pensado e desenvolvido pelo professor Wander Pinto e pelos alunos foi o “dicionário da rapaziada”, e como já falamos anteriormente, ele foi cogitado nas mesmas aulas de história local. O educador-educando percebeu que havia algumas expressões que os alunos falavam entre eles que ele não conseguia entender, então a fim de valorizar a linguagem local, ele começou a colocar no quadro as gírias achando que iam ser poucas, mas foram cento e dezesseis gírias e expressões listadas e definidas pelos alunos, e além disso, “Com o intuito de valorizar a linguagem utilizada pelos alunos, as aulas são adaptadas com paródias usando o funk, nas quais os alunos protagonizam as adaptações das músicas, a partir do conteúdo curricular proposto” (FORTUNATO et al, 2020, p.4).

A ideia do dicionário da rapaziada surgiu também do desdobramento de um projeto que o professor criou na escola que “aqui é lugar da rapaziada”, fazendo uma alusão ao projeto da prefeitura, aqui é um lugar de paz” (MULTIRIO, 2018). Dessa forma, na referida escola o slogan do projeto foi transformado para o “aqui é lugar da rapaziada e dentro da rapaziada é que se encontra paz” (MULTIRIO, 2018). O dicionário conta com gírias e expressões como: Mec- que significa que está tudo legal; vou amassar o almoço que significa vou comer bastante; terror nenhum que quer dizer sem medo etc.

A professora de língua portuguesa Valéria Silva do nascimento, conta no mesmo vídeo que quando recebeu o dicionário da rapaziada realizou uma discussão nas aulas sobre a língua portuguesa e acerca do vocabulário de uma língua, e que assim os alunos puderam perceber que “é o falante que constrói o dicionário e não o contrário, não são as palavras do dicionário que ditam o que vai ser falado” (MULTIRIO, 2018).

Assim sendo, os alunos puderam se ver como atores no processo de formulação da língua. A professora pontuou como é importante esse tipo de projeto em que o dicionário foi construído pelos alunos e que desperta neles um maior interesse e percepção de suas capacidades, além de terem aproveitado o que eles fizeram, “A linguagem das periferias é, acima de tudo, fértil e cheia de vida, até sob imensa pressão. A riqueza, sutileza e versatilidade da linguagem serve para refutar tentativas de estereotipá-la e deslegitimá-la” (PATEL, 2015, p.4).

Demonstrando essa ideia, durante o vídeo, é apresentado um panfleto que constam as gírias e expressões e, também a fala dos alunos, e um texto que nos chamou atenção foi da aluna Camilly da turma nº 1602, que diz “a gente tem que aprender como falar em outro lugar. Então

quem vem para favela tem que aprender nossa linguagem também” (MULTIRIO, 2018)⁸. Com isso, podemos ver nas gírias e expressões faladas pelos alunos que “Apesar dessa exclusão, há resistência. A linguagem das favelas resiste à marginalização e transcende as severas condições de vida que permeiam muitas comunidades, usando de criatividade e inovação para desafiar os estereótipos dominantes e resistir à exclusão.” (PATEL, 2015, p.2).

O professor de história diz que a valorização da história e língua local são de suma importância para valorização dos alunos e da escola que está passando por um processo de revitalização. Segundo ele, para sobre os alunos de escola pública uma visão externa ruim, eles muitas vezes são marginalizados,

então quando eles se tornam protagonistas, contam as suas próprias histórias, quando a sua linguagem é valorizada na sala de aula, que os professores começam a utilizar essa linguagem para dar aula, os professores começam a trazer a escola local para sala de aula, os alunos sentem pertencentes a escola, os alunos passam por um processo de identidade muito forte. Começam a vir a escola, começam a ficar no contra turno para poder participar das atividades, a evasão escolar começa a diminuir, a participação dos alunos começa a ser muito maior (...) fortalece muito a escola e todo processo pedagógico que está sendo construído aqui (MULTIRIO, 2018).

Por fim, em outro quadro da MultiRio, denominado Dando Ideia, na plataforma do *youtube* (2018), o professor Wander Pinto conta ainda que a ideia do projeto “Rolé na penha” sobreveio da percepção de que era necessário trazer para as suas aulas de história um conteúdo que dialogasse com a realidade dos alunos, e “a penha é o celeiro de história, a penha é a própria história da zona norte.” (MULTIRIO, 2018), demonstrando assim na prática a ideia do autor Paulo Freire, que anteriormente mencionamos, de que a elaboração do conteúdo programático deve observar a realidade da massa oprimida que se vai dialogar.

O professor conta que o referido projeto consiste no guiamento local protagonizado pelos alunos e na época em que o vídeo da entrevista foi gravado existia em média sessenta a setenta alunos envolvidos no projeto. No mais, para que o público externo se inscreva nele pode acessar uma página no facebook denominada “Rolé na Penha”, onde é aberta a agenda e a pessoa interessada pode se inscrever. Infelizmente nós tentamos contato através da página, mas não obtivemos resposta, acreditamos que por conta da pandemia o projeto possa ter sido paralisado, mas há um vídeo na plataforma do *youtube* muito rico que apresenta algumas fotos do projeto,

⁸ Para ver o cartaz “Pega Visão- O dicionário da rapaziada” com as gírias e expressão elaboradas pelos alunos acessar a plataforma do *youtube* onde consta o vídeo, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E94SB5zSbGQ>

das visitas guiadas pelos alunos nos pontos selecionados no bairro da penha que nos permitiu visualizar um pouco de como foi o desenvolvimento do projeto⁹.

Por fim, é importante destacar o valor desse tipo de projeto uma vez que ele foi reconhecido pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro que concedeu em 2019¹⁰ o prêmio Paulo Freire para o professor de história Wander Pinto e em 2021 para a diretora Daniela Henrique¹¹ educadores-educando dos projetos. O referido prêmio é entregue anualmente a profissionais da educação de escolas e universidades da rede pública que tenham desenvolvido ações inovadoras no campo da valorização da educação no Estado do Rio de Janeiro apoiadas pela comunidade em que atuam.

O prêmio recebido pelo professor foi na categoria Experiência Pedagógica no Ensino Fundamental e para receber esse prêmio ele levou mais de trinta alunos que na época eram monitores do projeto¹², e a direção da escola recebeu o prêmio na categoria Projeto-Político Pedagógico. Dessa forma, pode se perceber que a escolha da Escola e da análise dos projetos que ali estão sendo desenvolvidos não foi sem motivo, já que por conta desses projetos educacionais a escola e a comunidade têm sido reconhecidas.

4.2 Análise das entrevistas

No subtítulo anterior conhecemos quais são os projetos educacionais elaborados na escola municipal Bernardo de Vasconcellos, usada neste trabalho como caso concreto para verificarmos se na prática as teorias que utilizamos como base têm sido desenvolvidas nos locais conhecidos como de não direitos, nas favelas do Rio de Janeiro. Vimos com detalhes cada projeto, quem o estimulou e a quem tem alcançado.

Tomando como exemplo nosso caso concreto, vemos que o direito à educação pode ser concretizado se exercido por meio de uma educação libertadora e de qualidade, em que se

⁹ Para visualizar as fotos de todo desenvolvimento do projeto “Rolé na Penha”, acessar o vídeo na plataforma do Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eza-yvbNNKg>.

¹⁰ Podemos visualizar a premiação no site da Alerj, disponível em: <https://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/47261>.

¹¹ Podemos visualizar a premiação no site da Alerj, disponível em: <https://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/52136>.

¹² Informação que pode ser visualizada na página do facebook da escola municipal Bernardo de Vasconcellos, Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/EscolamunicipalBernardodevasconcelos/>.

busque colocar os indivíduos como seres capazes, conhecedores de sua realidade e sujeitos que podem conhecer e lutar por seus direitos e por uma vida digna. Outro ponto importante para essa concretude é o sentimento de pertencimento e identidade que os indivíduos precisam tomar posse a fim de se lutar pela transformação social que ultrapasse a classe oprimida e contagie a todos a sua volta, como diz o célebre educador Paulo Freire, a luta pela transformação irá libertar tanto a classe oprimida como a classe opressora (FREIRE, 1987).

Assim sendo, vemos como é importante o investimento e os esforços para se criar práticas educacionais dialógicas e com protagonismo dos educandos em que o plano de aula leve em conta a realidade deles, que não seja algo estranho, mas um conteúdo programático palpável, que se conecte com a realidade daqueles que dialogam, pois, isso estimulará o interesse e o desenvolvimento dos indivíduos que poderão refletir criticamente sobre a sua realidade e pensar em formas de atuar nela a fim de transformá-la.

Dessa forma, o autor Paulo Freire chama os alunos de educandos-educadores, e os professores de educadores-educando, já que o plano de ensino não é imposto pelos professores, mas é proposto por eles levando em conta a realidade concreta daqueles com quem dialogam, sempre ouvindo as demandas que lhes são trazidas. Os professores não são considerados detentores pleno do conhecimento e podem aprender muitas coisas com os alunos, uma vez que por todo o contexto, a escola já apresenta pontos fracos

seja por desmotivação ou falta de identificação com a matriz curricular e os conteúdos oferecidos, que ainda são distantes de suas realidades. A escola condiciona os alunos a vivenciar outras culturas, distantes daquelas em que estão inseridos. Os livros didáticos não representam os anseios do alunado, a criança e o adolescente não se percebem pertencentes a essa escola tradicional. (FORTUNATO et al, 2020, p. 3).

Nesse ponto pudemos ver que o conteúdo programático dos projetos desenvolvidos no caso concreto observou bem essa ideia proposta por Paulo Freire, ouvindo as demandas trazidas pelos alunos e pela comunidade e atuando a fim de transformar o que eles achavam que precisava de mudança.

Outro ponto de destaque no projeto Ser e Pertencer desenvolvido na Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos foi nos demonstrar na prática essa ideia da educação dialógica que o autor Paulo Freire desenvolve, uma vez que aqueles alunos dialogaram, contribuírem e até desenvolverem os projetos dando concretude ao seu direito à educação que por muitas vezes

lhes foram negados, diante da localidade e do grupo que ocupam a margem da sociedade. Nos projetos ali desenvolvidos os alunos foram colocados como atores e puderam expressar suas artes como no grafite do muro, puderam valorizar o local em que vivem sendo protagonistas, comunicando a história local, com vozes que foram ouvidas.

No mais, o projeto do “dicionário da rapaziada” desenvolvido na escola que trabalha a linguagem foi muito importante ao aproximar a escola da favela, uma vez que “Através da inovação linguística, a desumanização e estratificação são transformados em orgulho e sensação de pertencimento. A linguagem afirma a identidade da favela e subverte as lutas representacionais pelas quais passaram seus moradores.” (PATEL, 2015, p.4), a língua repercute na formação da identidade e da cultura dos indivíduos, dado que “Diferentes dialetos dentro de uma língua não só representam grupos sociais diversos como refletem as relações entre eles; assim acontece com a linguagem adaptada nas comunidades” (FORTUNATO et al, 2020, p. 3).

Dessa forma, analisando as entrevistas e observando todos os projetos que são desenvolvidos na localidade por meio da Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, vemos como a identidade local está sendo fortalecida e resgatada por meio das práticas educacionais. Os alunos estão tendo contato com novos conhecimentos, mas também possuem o seu próprio conhecimento, a sua língua, a sua identidade, a sua arte valorizados, estão sendo protagonistas das ações como seres capazes que são e isso pode gerar neles o anseio por lutar por seus direitos, buscando a concretização dos direitos mais básicos e fundamentais que não são incentivados nem são frutos de políticas públicas nas comunidades e, os alunos também podem ter acesso aos meios para se ter uma vida digna. Tudo isso pode ser gerado a partir do momento em que eles possuem consciência que são sujeitos que devem ter suas vozes ouvidas, suas manifestações e práticas respeitadas pela sociedade.

Não é possível aferir com certeza que essas práticas educacionais e a concretização do direito à educação libertadora ali em processo de desenvolvimento necessariamente vai gerar uma libertação da classe oprimida local, mas, podemos perceber que como resultado da aplicação desse direito é estimulado a formação e desenvolvimento de indivíduos conscientes e capazes de se quiserem lutar por seus direitos e se tornarem seres em processo de libertação.

A caminhada não é fácil, como vimos diversos obstáculos precisaram ser ultrapassados por ser um grupo que já carrega um estigma e discriminação da sociedade. Contudo, como foi possível visualizar nos projetos da escola usada como caso concreto é necessário reconhecer a realidade, o contexto, externalizar os descontentamentos, e lutar por sua transformação numa ação conjunta de todos, educadores, educandos e comunidade para que assim possa experimentar direitos que vão além dos textos normativos e se concretizem materialmente na vida dos indivíduos,

Apesar da presença nas comunidades cariocas, as temáticas, metodologias e conceitos utilizados pelas escolas sempre estiveram distantes da realidade local, carecendo de alternativas para desenvolvimento de ações que instrumentalizassem a formulação de aulas mais atrativas e contextualizadas ao desenvolvimento do aluno, sobretudo incentivando a valorização cultural. Nesse sentido, apesar de ainda não ser possível afirmar que a cultura presente nas favelas é valorizada e que as escolas consideram esse movimento, a pesquisa apresenta práticas positivas realizadas por escolas e seus professores, com anseio de modificar essa realidade. (FORTUNATO et al, 2020, p. 5).

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou averiguar se é possível a concretização do direito à educação libertadora proposta por Paulo Freire (1987) tendo por base a teoria crítica dos direitos humanos na vertente do autor Joaquín Herrera Flores (2009). Como podemos aferir diante do resultado da análise dos projetos desenvolvidos na Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, as práticas educacionais dialógicas que colocam os indivíduos como protagonistas, valorizando as manifestações locais, podem sim ser um meio para concretização do direito à educação que segundo as normas internas e internacionais que foram abordadas ao longo do trabalho, deve visar o desenvolvimento completo da personalidade humana, respeitando as diferenças e as manifestações culturais.

Diante das narrativas, das teorias abordadas e dos questionamentos levantados podemos aprender nesse trabalho um pouco sobre a teoria clássica e sobre a teoria crítica dos direitos humanos e as divergências entre elas. Concluímos então que não podemos nos ater aos textos normativos quando queremos verificar a efetividade dos direitos na realidade concreta dos indivíduos. Foi possível perceber que somente a positivação dos direitos fundamentais e humanos, aqui tratado em especial o direito fundamental à educação, não é suficiente para que as pessoas o experimentem, é preciso práticas educacionais libertadoras e de qualidade para que

seja efetivado um direito à educação que realmente possa incidir no desenvolvimento da personalidade do ser humano e na transformação social.

Isso porque se partíssemos da base teórica tradicional dos direitos humanos, afirmaríamos que como o direito à educação já possui positivação na Constituição da República Federativa de 1988, e em textos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos dos Humanos de 1948, como citamos ao longo do trabalho, todos os indivíduos já teriam esse direito uma vez que são seres humanos e o direito à educação é um direito fundamental e humano essencial que pode possibilitar o alcance de outros direitos fundamentais para se ter o mínimo de vida digna.

Todavia, no decorrer da pesquisa demonstramos que esse direito à educação ainda precisa ser efetivado na realidade concreta social, visto os alarmantes números de analfabetismo, das metas do plano nacional de educação que não estão sendo cumpridas, das escolas que são fechadas por conta de tiroteio nas favelas do Rio de Janeiro e do preconceito que paira sobre a localidade e moradores das favelas, e mais do que isso, pudemos perceber que o direito à educação de qualidade e transformador só se dará com práticas educacionais que visem o protagonismo dos educandos-educadores, o diálogo e a valorização das práticas e manifestações que ocorrem na realidade dos grupos subalternizados, em especial os moradores das favelas do Rio de Janeiro, como acontece na Escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, localizada na favela da Vila Cruzeiro- no bairro da Penha.

A escolha dos projetos da Escola localizada na comunidade da Vila Cruzeiro se deu exatamente pela localidade em que está inserida, uma área que como já dissemos é retratada pela sociedade como um lugar de não direitos, de violência e precariedade. Então buscamos analisar ali as práticas educacionais que estão sendo desenvolvidas e mostrar que esses locais têm muito a agregar não podendo ser relacionados como o são pelo senso comum. É claro que diante da existência do tráfico e da ausência do Poder Público de forma a promover políticas públicas na região, ela sofre com muitos males, mas precisamos olhar além disso e verificar o que tem sido construído ali que visa a transformação social e até a materialização de direitos básicos que a própria CRFB/88 diz ser inerente a toda pessoa humana.

Podemos ver como as práticas educacionais da EM Bernardo de Vasconcellos têm desenvolvido um espaço de luta e autonomia dos alunos e de toda comunidade ao entorno da escola, visando além de conhecimentos teóricos, conhecimentos que unem a teoria e a prática

social e levam em conta a especificidade da localidade, ação essa de suma importância para se conectar com a comunidade. Nós vemos a criação de um ambiente de luta pela efetivação dos direitos que pode proporcionar-lhes uma vida digna, como a valorização da linguagem local, a valorização do bairro. A educação ali tem sido um verdadeiro processo essencial na formação dos indivíduos e uma grande aliada no processo de luta por efetivação dos direitos fundamentais, assim como dispõe o art. 1º, da lei nº 9.394/96, já que a educação abrange diversos processos de formação que se desenvolve em diversas áreas, possibilitando o desenvolvimento completo e integral do indivíduo e assim do próprio Estado.

As práticas educacionais desenvolvidas na localidade não se detêm ao direito à educação tradicional, foi notado que se restringissem a isso não seriam efetivas. Dessa forma, elas vão além, fazendo uso da realidade local para desenvolver processos que coloquem as pessoas como sujeitos e voz ativa de suas lutas, incentivam a análise crítica da realidade e a ação para transformar, uma vez que como contou a própria diretora e os alunos, foi percebido que a escola estava morta, e que precisavam reviver ela. Assim sendo, observaram os problemas e criaram planos de ações para mudarem a realidade em que se encontravam alinhando as ideias dos educadores-educandos, os professores com os educandos-educadores, os alunos e a comunidade a sua volta, os descontamentos sociais ali puderam ser externalizados e geraram uma ação.

A massa oprimida precisa perceber que para ter acesso aos bens essenciais para uma vida digna ela precisa lutar por eles, já que vimos que não são dados de forma fácil para aqueles que estão à margem da sociedade, como é o caso dos moradores das favelas do Rio de Janeiro. Há necessidade de compreender que impera na sociedade uma desigualdade na concessão desses meios de acesso aos bens essenciais para se viver e os direitos humanos não são algo homogêneo ou estático, mas são experimentados de diferentes formas por diversos grupos e culturas, sendo o resultado temporário das lutas dos indivíduos para se ter acesso aos bens essenciais para se viver (HERRERA FLORES, 2009), dessa forma, há diferentes perspectivas deles que precisam ser respeitadas, conhecidas e permitidas que sejam colocadas em prática.

Conforme o apontado no decorrer do trabalho, a teoria crítica coloca como seu elemento universal a luta por dignidade e esta luta não deve ser impedida, mas estimulada. Isso deve se dar de forma conjunta com seus dois pilares: o reforço das normas garantidoras dos direitos fundamentais, e, por isso não dizemos que todo o arcabouço jurídico conquistado de proteção

e garantia do direito à educação deve ser esquecido, pelo contrário, ele deve ser reforçado, mas em uma ação simultânea com o empoderamento dos grupos vulneráveis a criarem seus planos de ações objetivando o acesso igualitários aos bens essenciais a uma vida digna. Ou seja, é necessário estimular a concretização dos direitos humanos.

Por esse ínterim, é possível entender a importância do tema escolhido tanto para mim que durante o curso de direito me questionava como realmente poderíamos ter a efetivação dos direitos fundamentais e humanos ou se eles seriam só uma utopia, um texto morto na CRFB/88 e nos tratados internacionais. E em termos mais gerais, a temática também possui importância social já que trata de um grupo vulnerável que apesar de ser dito como minoria no poder é a maioria em população, uma vez que grande parte dos moradores do Rio de Janeiro se localizam nas favelas e, aborda um direito que como tratamos exaustivamente ao longo do trabalho pode ser um meio para concretização de outros direitos fundamentais.

No mais, os projetos desenvolvidos na localidade em questão visam horizontalizar relações que tradicionalmente nas escolas são verticais entre professores e alunos, a fim de que sejam menos hierarquizadas e que possibilitem aos alunos se perceberem como sujeitos ativos e capazes de externalizarem seus descontentamentos e agirem em prol da sua transformação, essas práticas são um grande aliado na luta pela efetivação dos direitos humanos como a teoria crítica dispõe.

Os alunos com essas práticas percebem que podem lutar por seus direitos, que é possível desenvolver um direito à educação que leve em conta a sua realidade e quem sabe podem conseguir que essa valorização ultrapasse a localidade em que residem já que os projetos desenvolvidos ali estão alcançando o conhecimento de pessoas de fora e tem recebido premiação e reconhecimento na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

Por todo exposto, finalizamos dizendo que tais práticas educacionais são uma resposta a opressão e discriminação que os moradores da localidade sofrem, os tirando da posição que o senso comum, e as vezes até a mídia e a sociedade os coloca como um local de desordem, opressão e violência, para mostrar que ali há também resistência, há conhecimento sendo produzido e existem práticas educacionais que estão transformando os alunos e toda a comunidade ao entorno, os dando voz e os tornando seres para si mesmo, possibilitando a luta por dignidade humana e concretização de direitos humanos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APUBHUFMG. Cortes do governo Bolsonaro ameaçam educação básica.

APUBHUFMG+SINDICATO DOS PROFESSORES, Minas Gerais, 21 out. 2022.

Disponível em: <https://apubh.org.br/noticias/cortes-do-governo-bolsonaro-ameacam-educacao-basica/>. Acesso em: 31 out. 2022.

BERNER, Vanessa Oliveira Batista; LOPES, Raphaela de Araújo Lima. Direitos Humanos: o

embate entre teoria tradicional e teoria crítica. **FILOSOFIA DO DIREITO III: XXIII**

CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, Florianópolis, v. III, ed. 1, p. 128-144, 2014.

Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=0a743fa0de869f27>. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:**

promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº

125/2022. Brasília: Planalto, 2022. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 591**, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional

sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais 1966. Promulgação. Brasília: Planalto, 1992.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

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: Planalto, 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -

PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

[2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.)

Acesso em: 21 nov. 2022.

CANAL FUTURA. **Projeto "Ser e Pertencer"** - Conexão. Youtube, 14, jun. 2018.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_4W2qkb5Fs. Acesso em 10 de out. de 2022.

CARVALHO, Barbara et al. Uma em cada três escolas municipais do Rio fechou por causa de

tiroteios no ano passado: De 1537 unidades de ensino, 479 escolas chegaram a fechar. Estas

contam com 655 mil estudantes. Levantamento é da GloboNews. **G1**, [S. l.], 9 ago. 2018.

Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/09/uma-em-cada-tres-escolas-municipais-do-rio-fechou-por-caoa-de-tiroteios-no-ano-passado.ghtml>. Acesso em:

17 nov. 2022.

CATÃO, Marconi do Ó. A EXCLUSÃO SOCIAL E AS FAVELAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 07, ed. 03, p. 1002-1045, 2015. DOI 10.12957/rdc.2015.18839. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/18839>. Acesso em: 2 nov. 2022.

Ser e Pertencer. **Rolé na Penha**. Youtube, 06, jan.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eza-yvbNNKg>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

COMUNICAÇÃO SOCIAL (Estado do Rio de Janeiro). 86 iniciativas inovadoras recebem o prêmio Paulo Freire no dia 14 de novembro. **Alerj**, [S. l.], 29 out. 2019. notícias. Disponível em: <https://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/47261>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CONTRIBUIDORES DA WIKI DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO. Favela é comunidade? (artigo). **Dicionário de Favelas Marielle Franco**, [S. l.], 22 fev. 2022. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Favela_%C3%A9_comunidade%3F_\(artigo\)&oldid=12784](https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Favela_%C3%A9_comunidade%3F_(artigo)&oldid=12784). Acesso em: 2 nov. 2022.

FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. **BBC News Brasil**, [S. l.], 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FERNANDES, Fernanda. Projeto fortalece sentimento de pertencimento dos alunos à E.M. Bernardo de Vasconcellos. **Canal MultiRio**, p. 1-10, 18 dez. 2017. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/13383-projeto-fortalece-sentimento-de-pertencimento-dos-alunos-%C3%A0-e-m-bernardo-de-vasconcellos>. Acesso em: 7 nov. 2022.

FORTUNATO, Julio Cesar Gomes; SERPA, Juliana Cassia de Avellar; CASSIANO, Adriana; CONRADO, Luciane Medeiros de Souza. A escola e a interculturalidade nas favelas do Rio de Janeiro. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 19, 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/19/a-escola-e-a-interculturalidade-nas-favelas-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 06 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

GALLARDO, Helio. **Direitos humanos como movimento social: Para uma compreensão popular da luta por Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Avellar e Duarte, 2019. 185 p. ISBN 978-85-63049-05-6. E-book.

G1 E RJ1 (Rio de Janeiro). Operação com 18 mortes no Complexo do Alemão repercute no Brasil e no exterior: Estudiosos e defensores dos direitos humanos criticaram a ação. Sites e jornais internacionais citam a letalidade da operação e denúncias de abusos. **G1**, [S. l.], 22 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/22/operacao-com-mortes-no-alemao-repercute-no-brasil-e-no-exterior.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2022.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (RE)INVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.**

Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. 232 p. ISBN 978-85-7840-012-5. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253519/mod_resource/content/1/Joaquin

%20Herrera%20Flores%20-

%20A%20reinven%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20humanos.pdf. Acesso em: 27

ago. 2021.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Taxa de analfabetismo.** 2019. 5 gráficos.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.

Acesso em: 27 out. 2022.

MACEDO, Rosayne. Alerj reconhece 23 iniciativas inovadoras na educação com o prêmio

Paulo Freire. **Alerj**, [S. l.], 14 dez. 2021. notícias. Disponível em:

<https://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/52136>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MANENTE, Ruben Rockenbach. **OS DIREITOS HUMANOS COMO PROCESSO DE**

LUTAS. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Disponível em: [https://pt.scribd.com/document/292053648/Os-](https://pt.scribd.com/document/292053648/Os-Direitos-Humanos-Como-Processos-de-Lutas-Ruben-Rockenbach)

Direitos-Humanos-Como-Processos-de-Lutas-Ruben-Rockenbach. Acesso em: 3 set. 2021.

MULTIRIO. **Dando ideia- Wander Pinto.** Youtube, 13, nov.2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IEq6GsD4W8c>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

MULTIRIO. **Rolé na Penha** - E.M. Bernardo de Vasconcellos - Práticas que transformam.

Youtube, 14, jun.2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E94SB5zSbGQ>.

Acesso em: 10 de out. de 2022.

OLIVEIRA, Elida. Brasil regride em meta para acabar com o analfabetismo e não alcança

objetivo de investir mais na educação, diz relatório: Plano Nacional de Educação foi

sancionado em 2014 com prazo de cumprimento até 2024 para melhoria de diversos índices

na área. **G1**, [S. l.], 24 jun. 2021. Educação. Disponível em:

[https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/24/brasil-regride-em-meta-para-acabar-com-](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/24/brasil-regride-em-meta-para-acabar-com-o-analfabetismo-e-nao-alcanca-objetivo-de-investir-mais-na-educacao-diz-relatorio.ghtml)

o-analfabetismo-e-nao-alcanca-objetivo-de-investir-mais-na-educacao-diz-relatorio.ghtml.

Acesso em: 19 nov. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em:

[https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-](https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por)

declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 25 out. 2022.

PALERMO, Luis Claudio. Favelas do Rio de Janeiro: História e Direito. **PRACS: Revista**

Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 9, ed.

2, p. 141-146, 2016. ISSN 1984-4352. Disponível em:

<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PATEL, Gitanjali. A Linguagem da Favela Parte 1: Resistência, Cultura e Identidade.

Combate Racismo Ambiental, [S. l.], p. 1-4, 23 fev. 2015. Disponível em:

[https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/02/23/a-linguagem-da-favela-parte-1-resistencia-](https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/02/23/a-linguagem-da-favela-parte-1-resistencia-cultura-e-identidade/)

cultura-e-identidade/. Acesso em: 7 nov. 2022.

SALLES, Stéfano. Cerca de 8% da população brasileira mora em favelas, diz Instituto Locomotiva: São 17,1 milhões de pessoas, grupo que, somado, representaria o quarto estado mais populoso do país. **CNN Brasil**, [S. l.], 4 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cerca-de-8-da-populacao-brasileira-mora-em-favelas-diz-instituto-locomotiva/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do advogado editora LTDA, 2012. 458 p. ISBN 978-85-7348-789-3.

SER E PERTENCER. **Rolé na Penha**, Youtube, 06, jan.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eza-yvbNNKg>. Acesso em 01 de nov. de 2022

VASCONCELLOS, Bernardo de. **O ROLÉ NA PENHA** ganha o prêmio Paulo Freire de Educação da ALERJ, novembro de 2019!! (...), Rio de Janeiro, 27, ago. 2021. Facebook: Bernardo de Vasconcellos. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/EscolamunicipalBernardodevasconcellos/>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

WERNER, Patricia Ulson Pizarro. Direito à educação na Constituição Federal. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-1/direito-a-educacao-na-constituicao-federal> Acesso em: 20 ago. 2022.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; AGNOLETTO, Vitória. O PENSAMENTO DESCOLONIAL E A TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, [s. l.], v. 9, ed. 26, p. 1-22, 2019. ISBN 2236-4358. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077>. Acesso em: 6 set. 2021.