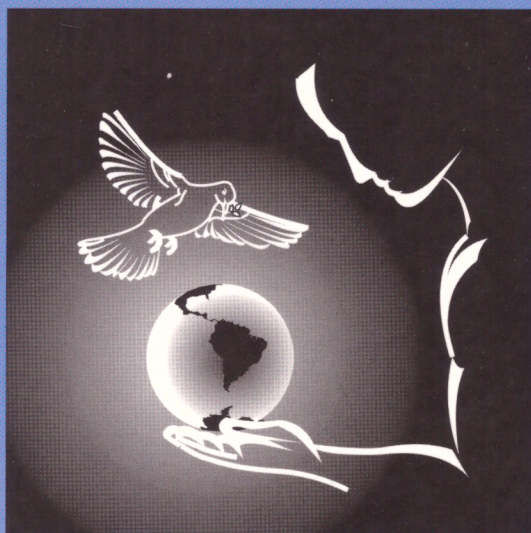


Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Adelaide Alves Dias
(organizadoras)

Direitos Humanos na Educação Superior

Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia



A Coleção **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais** tem o intuito de contribuir com o debate sobre a necessidade e as possibilidades de inserção das perspectivas trazidas pelos direitos humanos para a formação dos/as profissionais que atuam nestas áreas. Tal opção inicial não significa que a promoção dos direitos humanos seja atributo reservado a estes setores acadêmicos. Ao contrário, é uma tarefa que deve orientar todas as áreas do conhecimento e todos os espectros profissionais.

Este volume se origina nas inúmeras indagações feitas sobre as possibilidades de articular os aspectos formativos e éticos na direção da construção de uma dimensão humanizadora da educação. Dimensão essa que, necessariamente, passa pela assunção de uma abordagem fundamentada nos direitos humanos enquanto espaço de possibilidade de dialogar com as mais variadas diversidades socioculturais.



Ministério
da Educação



ISBN 978-85-7745-590-4



9 788577 455904

**DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor

RÔMULO SOARES POLARI

Vice-reitora

MARIA YARA CAMPOS MATOS



EDITORA UNIVERSITÁRIA

Diretor

JOSÉ LUIZ DA SILVA

Vice-diretor

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Supervisor de editoração

ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR

Revisão de originais:

Viviana Rezende

Capa:

Carmélio Reynaldo

Ilustração:

Rosa Carmen

Editoração Eletrônica:

Emano Luna

Normalização:

Izabel França de Lima

Copyright: MEC/UFPB – 2010

A reprodução do todo ou parte deste documento é permitida
somente com a autorização prévia e oficial do MEC.

Tiragem desta edição: 2000 exemplares

Impresso no Brasil

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Adelaide Alves Dias
(Organizadoras)

**DIREITOS HUMANOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:
subsídios para a Educação em
Direitos Humanos na Pedagogia**

Editora Universitária da UFPB
João Pessoa
2010

CONSELHO EDITORIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Maria de Fátima Agra (Ciências da Saúde)
Jan Edson Rodrigues Leite (Linguística, Letras e Artes)
Maria Regina V. Barbosa (Ciências Biológicas)
Valdiney Veloso Gouveia (Ciências Humanas)
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)
Gustavo Henrique de Araújo Freire (Ciências Sociais e Aplicadas)
Ricardo de Sousa Rosa (Interdisciplinar)
João Marcos Bezerra do Ó (Ciências Exatas e da Terra)
Celso Augusto G. Santos (Ciências Agrárias)

Dados de catalogação na Publicação
Biblioteca Central/UFPB – Universidade Federal da Paraíba

| | |
|------|--|
| D598 | <p>Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias (Organizadoras)- João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388p. ISBN: 978-85-7745-590-4</p> <p>1. Direitos Humanos – Educação Superior. 2. Educação em direitos humanos. 3. Direitos humanos – políticas públicas. 4. Direitos humanos – formação de educadores. I. Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. II. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. III. Dias, Adelaide Alves.</p> |
|------|--|

UFPB/BC

CDU: 342.71:378

O conteúdo dos textos é de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

PREFÁCIO 11

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: introdução 17

Adelaide Alves Dias

A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia 29

Adelaide Alves Dias

Rita de Cassia Cavalcanti Porto

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: políticas, concepções e metodologia

POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS: uma necessidade? por quê? 71

Aída Maria Monteiro Silva

Naura Syria Carapeto Ferreira

DEMOCRACIAS, REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL 99

Ângelo Ricardo de Souza

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: concepções e metodologias 113

Vera Maria Candau

Susana Sacavino

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A PRODUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS 141

Solon Eduardo Annes Viola

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

**UNIVERSALIDADE E PARTICULARIDADES: a problematização para a
educação 171**

Rosa Maria Godoy Silveira

PEDAGOGIA E MEMÓRIA: um diálogo necessário 185

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

**DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: a tensão
entre igualdade e diferença 205**

Vera Maria Candau

DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADES
SOCIOCULTURAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

**DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBT: inclusão
da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na
formação docente 231**

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Glória Rabay

Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo

**A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS:
diversidades etnicorraciais 277**

Paulo Vinicius Baptista da Silva

**DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA
INFÂNCIA 311**

Rosângela Francischini

Adalgiza Maria Alves Pereira

ÉTICA E DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE..... 327
Ulisses Ferreira Araújo

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: desafios e perspectivas para a formação docente..... 339
Lilian Blanck de Oliveira
Elcio Cecchetti

SOBRE OS AUTORES 381

APRESENTAÇÃO

A educação brasileira se depara com um conjunto de reflexões acerca de seus métodos, práticas e orientações político-filosóficas. Diversos setores se voltam para a construção de um processo educativo que contribua para a constituição de relações democráticas e promotoras das diversidades. Este processo está voltado para a qualidade social da educação, presente na atual política educacional, guardando vínculos com o desenvolvimento do país e com o campo dos direitos humanos.

No momento em que a escolarização fundamental tem se universalizado e se amplia significativamente o acesso aos demais níveis e modalidades de ensino, os esforços dos agentes educacionais têm se voltado cada vez mais para a construção de um conceito ampliado de qualidade educacional. Esta engloba agora a elevação dos índices de aproveitamento dos estudantes, a ampliação e promoção do quadro docente, a melhora nas condições físicas das escolas etc., e também envolve a valorização da diversidade e a promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, a educação em direitos humanos irrompe como uma compreensão integral do processo educativo, confluindo em alterações nos conteúdos e nas práticas formativas.

A Coleção **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais** tem o intuito de contribuir com o debate sobre a necessidade e as possibilidades de inserção das perspectivas trazidas pelos direitos humanos para a formação dos/as profissionais que atuam nestas áreas. Tal opção inicial não significa que a promoção dos direitos humanos seja atributo reservado a estes setores acadêmicos. Ao contrário, é uma tarefa que deve orientar todas as áreas do conhecimento e todos os espectros profissionais. Contudo, é notória a contribuição das Ciências Sociais, da Filosofia e da Pedagogia para a construção dos direitos humanos e de práticas que os promovam.

Portanto, são pontos de partida para a inserção dos direitos humanos nas diretrizes do ensino superior, que deverão se espalhar para os demais cursos superiores desde já incitados a promoverem tais autorreflexões.

Os três livros que ora seguem têm a finalidade de induzir no interior da comunidade acadêmica a reflexão e o debate sobre a necessária incorporação dos direitos humanos na estrutura curricular dos cursos. Eles apresentam análises que perpassam tanto pela revisão dos marcos legais como dos temas e problemáticas estruturantes da formação em cada uma das áreas. Sobre tais dimensões são lançados questionamentos quanto a presença e/ou ausência dos direitos humanos nas diretrizes e *modus operandi* dominante em cada esfera. Uma constatação geral que os textos apontam é a presença fragmentada e diluída dos direitos humanos na estrutura curricular dos cursos, apesar de uma presença significativa da temática nos debates. Portanto, é central repensar os projetos pedagógicos e os currículos à luz dos direitos humanos, fomentando uma incorporação ampliada e estrutural da temática, tanto no plano dos conteúdos como das práticas pedagógicas, a fim de atingir uma formação sintonizada com a temática dos direitos humanos.

Esperamos que essas publicações fomentem o debate e reavaliações sobre a formação inicial dos profissionais das Ciências Sociais, da Filosofia e da Pedagogia, visando, sobretudo, à incorporação dos direitos humanos nas respectivas diretrizes curriculares. A efetividade desta proposta depende da apropriação da temática por parte dos agentes inseridos nas diversas áreas. A ressonância entre os setores diretamente engajados nestas esferas acadêmicas pode efetivar a mudança nas práticas e referências curriculares do ensino superior, de forma que as mesmas se voltem ainda mais para a afirmação da democracia, da diversidade e dos direitos humanos. É este o convite e a proposta desta coleção.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do
Ministério da Educação

PREFÁCIO

*Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Maria de Nazaré Tavares Zenaide*

Decorridos mais de sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, constata-se a permanência das mais diversas formas de violação desses direitos, com destaque para o aumento da violência na sociedade contemporânea. A pressão dos grupos e dos movimentos sociais organizados tem contribuído para avanços na legislação e na formulação de políticas públicas de promoção e defesa dos Direitos Humanos. Todavia, os resultados ainda não atendem aos níveis desejados, como comprovam os dados cotidianos de violência contra a mulher, a exploração sexual de crianças e adolescentes, a homofobia, o preconceito racial, entre tantas outras formas de discriminação e desrespeito aos Direitos Humanos.

A construção de uma sociedade que valorize e promova os Direitos Humanos passa pela implementação de uma educação comprometida com os valores da dignidade da pessoa humana e com o respeito à diversidade, possibilitando a afirmação de sujeitos históricos portadores de direitos. Assim, considera-se que com uma educação fundamentada nos Direitos Humanos é possível atuar na prevenção da violência e contribuir para a criação de uma cultura de paz e de promoção destes direitos.

Partindo desse pressuposto, o ensino superior apresenta grande potencial multiplicador para a consolidação dos Direitos Humanos, na medida em que, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, age no

presente e prepara profissionais para que, num futuro próximo, possam atuar de forma diferenciada na sociedade. Para isso, faz-se necessário que os Direitos Humanos adquiram centralidade nessa fase da formação educacional brasileira.

A inserção dos Direitos Humanos na Educação Superior adquiriu força com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH¹, que a colocou como uma das cinco áreas de ação prioritária, ao lado da Educação Básica, da Educação não-Formal, da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Segurança e Justiça, e da Educação e Mídia. Não se pode perder de vista que essa ação do governo brasileiro tem por base o Programa de Ação da II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena (1993), e o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, de 1993, do qual o Brasil é signatário; os compromissos assumidos durante a Década da Educação em Direitos Humanos para o período de 1995 a 2004; e as indicações normativas já existentes na Educação e no Programa Nacional de Direitos Humanos, nas suas diversas edições.

Nesta perspectiva, a construção de diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, focadas nos aspectos conceituais e metodológicos visando a formação inicial, torna-se uma das metas prioritárias para a implementação da política educacional brasileira, pensada de forma articulada, para que os egressos da educação superior, que atuarão na educação básica, estejam capacitados e conscientes do seu papel na promoção de uma cultura de direitos humanos. No universo de tantos cursos de graduação, alguns merecem destaque, a exemplo de Pedagogia, pelo seu grande impacto na Educação Básica, já que o profissional formado nesse campo do conhecimento atua na Educação Infantil e nos

1 A primeira versão do PNEDH veio a público em 2003, e após discussões nacionais, foi consolidada em 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: SEDH; UNESCO, 2007. Disponível em: <www.sedh.gov.br>. Acesso: em 20 jun.2010.

anos iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão e coordenação pedagógicas das escolas. Por razões diferentes, a Filosofia e a Sociologia/Ciências Sociais também se destacam, especialmente por sua recente obrigatoriedade como componente curricular no Ensino Médio, conforme Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

Reconhece-se que, de certa forma, estas e outras áreas apresentam iniciativas de inserção transversal dos Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos e em disciplinas optativas, assim como em cursos de especialização e em áreas de concentração da pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, não se tem registro da implementação da temática, como disciplina ou de forma transversal, nos cursos de graduação, como orientação nacional – tratando-se mais de iniciativas localizadas.

Neste sentido, a Universidade Federal da Paraíba, contando com a cooperação institucional e a assessoria teórico-metodológica da Coordenação Geral de Direitos Humanos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (CGDH/SECAD/MEC), coordenou o projeto *Subsídios para a elaboração de diretrizes para a educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais*, que constituiu três grupos de trabalho com a participação de estudiosos da temática, das mais diversas instituições de ensino superior, identificados a partir das associações e organizações acadêmicas, profissionais e membros do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A elaboração dos textos seguiu diretrizes pactuadas nos Grupos de Trabalho e formuladas como termos de referência para orientar essa produção, em duas dimensões: uma na perspectiva de desenvolver reflexões voltadas para os aspectos da relação da Educação em Direitos Humanos com diretrizes e projeto dos cursos de graduação; e outra, no sentido de identificar e discutir temas e conteúdos prioritários para uma efetiva inserção da Educação em Direitos Humanos nos

cursos de graduação em destaque. A primeira dimensão focou nos aspectos relativos à organização e estruturação do curso; relação entre formação geral e formação específica; interfaces e especificidades entre bacharelado e licenciatura; relação entre ensino, pesquisa e extensão; relação entre conteúdos curriculares e estágios curriculares; relação entre conteúdos curriculares e atividades complementares; relação entre conteúdos curriculares, estágios e as formas de avaliação; e competências e habilidades esperadas dos/as formados/as.

Este projeto reuniu 51 especialistas de instituições de ensino superior públicas, comunitárias e particulares de todas as regiões brasileiras, dos quais 44 produziram textos. A dinâmica do projeto constituiu-se em momentos presenciais e a distância. Foram realizados quatro encontros, sendo o primeiro durante o V Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), em Belém-PA, em setembro de 2009; o segundo e o terceiro, em João Pessoa-PB, em dezembro de 2009 e junho de 2010, respectivamente; e o quarto durante o VI Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), em Brasília-DF, em setembro de 2010. Estes encontros constituíram-se em reuniões de trabalho com momentos específicos dos GTs e de plenária para pactuação do percurso da produção dos textos, para discussão crítica e colaborativa e para ajustes e aprimoramentos. Além disso, os três GTs promoveram discussões virtuais ao longo desse período de trabalho.

Os resultados deste projeto estão materializados em três publicações tratando da inserção da Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais, e intrinsecamente articuladas com o PNEDH, no que tange às diretrizes, às concepções, aos princípios e às ações programáticas previstas para a educação superior, levando-se em conta as especificidades de cada

área e as relações interdisciplinares fundamentais no fazer acadêmico contemporâneo.

Esta publicação – Direitos Humanos para a Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia –, é resultado do Grupo de Trabalho da área de Pedagogia, reunindo especialistas das mais diversas instituições de ensino superior, com a seguinte composição²: *Aída Maria Monteiro Silva*, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Adalgiza Maria Alves Pereira, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP/RN; Ângelo Ricardo de Souza e Paulo Vinícius Baptista da Silva, da Universidade Federal do Paraná – UFPR; Elcio Cecchetti e Lilian Blanck de Oliveira, da Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC; *Naura Syria Carapeto Ferreira*, da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP/PR; Rosângela Francischini, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Solon Eduardo Annes Viola, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS; Susana Sacavino e Vera Maria Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ; Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Campus de Marília; Ulisses F. Araújo, da Universidade de São Paulo – USP; Adelaide Alves Dias (coordenadora do GT), Glória de Lourdes Rabay, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Rita de Cassia Cavalcanti Porto e Rosa Maria Godoy Silveira, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Por fim, merece destacar que a contribuição ao debate nacional está posta, tanto para as instituições de ensino superior, associações

² Agradecemos aos professores Ahyas Siss, da UFRRJ, e Wivian Weller, da UnB, que participaram inicialmente do GT - Pedagogia.

acadêmicas e órgãos de classe, como para os fóruns e conselhos ligados aos poderes executivo, legislativo e à sociedade civil, no sentido de promover a efetiva inserção da educação em direitos humanos nos cursos de graduação de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, que também resultará em impacto na Educação Básica.

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: introdução

Adelaide Alves Dias¹

O presente livro é fruto de intensos debates e reflexões coletivas, e visa oferecer um, dentre outros possíveis, conjunto de reflexões acerca da inserção da temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Teve como objetivo, atender a solicitação consubstanciada no Termo de Referência elaborado pela Universidade Federal das Paraíba (UFPB) em convênio com o Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cuja preocupação fundante volta-se para a necessidade de construirmos/fortalecermos/reafirmarmos uma cultura de direitos em nossa sociedade.

Durante todo o percurso de elaboração deste livro, uma ideia esteve presente: a de que as novas gerações necessitam ser educadas em e para os Direitos Humanos como uma das mais eficazes medidas estruturantes de combate e erradicação a todas as formas de intolerância, de desrespeito, de discriminação contra as pessoas e de violação à condição de dignidade humana.

1 Coordenadora do GT - Pedagogia

De imediato, a ideia de elaboração deste livro revela a sensibilidade e a coragem dos autores e autoras que nos brindam com análises de temáticas tão caras àqueles que, historicamente (e também mais recentemente) militam em prol de um outro mundo possível. Um mundo em que todas as pessoas possam ser concebidas como legítimas e dignas.

Ao fomentarmos a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior, em especial, nos cursos de formação de educadores, nos quais a Pedagogia se circunscreve, em realidade estamos propondo uma compreensão de formação de professores que vai mais além da segurança ao acesso a um direito formal. Estamos propondo uma formação de professores que tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente aliados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

A educação, enquanto prática social humana, é histórica e, como tal, necessita ser compreendida e analisada no contexto dos embates travados pelos movimentos de luta e de resistência pela afirmação dos direitos humanos. A proposta deste livro é, também, a de contribuir para a emergência de novos processos de sociabilidade que se pautem em formas mais justas e igualitárias de convivência ética e de vivência plena de cidadania.

Pensada nessa perspectiva, a educação deve agregar conteúdos, valores, atitudes e experiências de forma aberta, crítica e transformadora, que, por sua vez, são levados a efeito mediante a adoção de múltiplas

práticas interdependentes, que, realizadas coletivamente, são capazes de produzir um tipo de conhecimento caracterizado como libertador (porque emancipatório), no interior do espaço educativo e, também, fora dele.

Este livro, então, é o resultado de meses de trabalho, que se origina nas inúmeras indagações feitas sobre as possibilidades de articular os aspectos formativos e éticos na direção da construção de uma dimensão humanizadora da educação. Dimensão essa que, necessariamente, passa pela assunção de uma abordagem fundamentada nos direitos humanos enquanto espaço de possibilidade de dialogar com as mais variadas diversidades socioculturais.

Os autores e autoras que se apresentam neste livro têm em comum a disposição para dialogar, refletir e problematizar, mediante análises críticas, questões relativas ao multiculturalismo, às diversidades socioculturais, à inclusão/exclusão social, às políticas públicas e as práticas educativas, em suas interfaces com o currículo e com as metodologias e práticas educativas que embasam a formação do Pedagogo.

Esperamos que os elementos, sempre em construção, apresentados neste livro, sejam mobilizadores e catalisadores de novas formas de sociabilidade humana, que, permeadas pela ética, possa vislumbrar a arquitetura de uma nova humanidade, mais justa, mais solidária, mais igualitária, e, por isso mesmo, cada vez mais humana.

Com esta obra, queremos convidar o leitor e a leitora, a fazer uma incursão sobre as possibilidades de inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia, cômicos de que tal incursão só se efetiva quando buscamos considerar os aspectos de uma dada realidade que, por natureza, se nos apresenta como complexa e multifacetada e, que, por isso mesmo, necessita ser analisada sob o diapasão da criticidade.

É, pois, completamente encharcados de criticidade que os autores e autoras deste livro nos apresentam suas contribuições. Comuns a todos os textos aqui apresentados temos: a reflexão crítica sobre a prática, a crença de que o conhecimento só se constrói coletivamente e a necessidade de se articular saber, identidade e poder.

O primeiro texto apresentado, *A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia*, autoria de Adelaide Alves Dias e de Rita de Cassia Cavalcanti Porto, discute sobre a pertinência, oportunidade e relevância social e educacional de se inserir a temática de Educação em Direitos nos currículos das instituições de ensino superior que ofertam cursos de Pedagogia, mediante problematização sobre o lugar da Educação em Direitos Humanos na formação do Pedagogo, destacando o momento da formulação e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo. Desenvolve reflexões e análises sobre a formação do pedagogo enquanto educador em/para os direitos humanos, problematizando a noção de currículo indispensável para se formar este educador e as metodologias e práticas educativas envolvidas na efetivação de uma cultura dos direitos humanos.

No segundo texto, *Políticas públicas em direitos humanos: uma necessidade? por quê?*, Aída Monteiro da Silva e Naura Syria Carapeto Ferreira abordam a temática da Educação em Direitos Humanos no âmbito do Estado brasileiro, cuja origem remonta aos movimentos sociais organizados na luta contra a ditadura militar, durante as décadas de 1960, 1970 e, principalmente, nos anos 1980, com a retomada do regime democrático, culminando com a Constituição Brasileira, de 1988, que define o Estado Democrático de Direito como o regime político e dá sustentabilidade para a elaboração pela sociedade civil e política às proposições educacionais, com ênfase nos direitos humanos. Toda argumentação das autoras encontra-se ancorada em um exercício

criteroso de exame e defesa da educação como um direito social básico a todas as pessoas.

Na sequência, *Democracias, representação e participação na gestão educacional*, autoria de Ângelo Ricardo de Souza, centra-se nos elementos de análise da gestão democrática na e da escola enquanto um fenômeno de natureza política, enfocando aspectos capazes de produzir ações articuladas com processos participativos de tomada de decisões, com ênfase nas ações voltadas à “educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes”.

Logo após, o texto *Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologia*, autoria de Vera Maria Candau e de Susana Sacavino, aborda questões relativas aos diferentes sentidos envolvidos na própria expressão “educar em direitos humanos”. Em seguida, discute alguns princípios pedagógicos que, conectados com a dimensão da Educação em Direitos Humanos, informam os processos educativos realizados por homens e mulheres. Conclui apresentando estratégias didático-metodológicas consideradas essenciais para o desenvolvimento de processos e práticas educativas, pondo em relevo alguns desafios para a formação de educadores em e para os direitos humanos.

Em seguida é apresentado o texto intitulado *A produção histórica dos direitos humanos*, de Solon Eduardo Annes Viola e Maria de Nazaré Tavares Zenaide. Nele, os autores desenvolvem uma reflexão com base na ideia de que os princípios dos direitos humanos persistem ao longo da história, como aspiração de liberdade e de igualdade e como fundamento da justiça social. Enquanto construção inacabada, os direitos humanos são examinados à luz da sua historicidade mediante análise “da forma pela qual os direitos humanos passaram a fazer parte da cultura política da América Latina, e especialmente do Brasil, em um tempo de supressão das liberdades, da intensificação das práticas opressivas e do aumento

das desigualdades sociais”. Finaliza analisando processos históricos de permanente construção dos direitos humanos enquanto elemento indispensável à afirmação de uma cultura de direitos.

Universalidade e particularidades: a problematização para a educação, de Rosa Maria Godoy Silveira, aborda uma das questões epistemológicas que emergem na contemporaneidade como das mais urgentes. Parte do entendimento de que a polarização ou a visão antagônica entre a universalidade e as particularidades representam um empecilho para o avanço, teórico e prático, de uma visão mais complexa do mundo e do ser humano. Distingue entre universalidade e universalismo e conclui afirmando que “a concepção de Educação condizente com esse movimento histórico presente, de embate entre um universalismo homogeneizante e particularidades heterogeneizantes, requer, pois, como princípio estruturante, a atribuição para si da construção desses novos referenciais paradigmáticos e a consequente desconstrução do paradigma da modernidade em sua vertente da razão instrumental, que se tornou hegemônica e foi/tem sido a responsável pela visão da universalidade e das diversidades como polaridades antagônicas”.

A questão da memória e verdade é tematizada por Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, no texto *Pedagogia e memória: um diálogo necessário*. Nele, a autora aborda a questão das relações entre a construção da memória e o processo de desvelamento da realidade como elementos constituintes de uma proposta de Educação em Direitos Humanos na Pedagogia capaz de desencadear propostas de política educacional que vise combater práticas discriminatórias, preconceituosas, entre outras violações de direitos humanos presentes na sociedade contemporânea.

No texto *Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença*, Vera Maria Candau avança no que é

o âmago do processo de forjar a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia: a necessária articulação entre igualdade e diferença no trato com a questão das diversidades socioculturais. Para a autora, a complexidade das relações sociais e as tensões daí advindas, tornaram impossível falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, ou abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. Para empreender esta análise, Candau discute os vários sentidos do multiculturalismo e finda por defender uma proposta intercultural de abordagem da Educação em Direitos Humanos.

No texto seguinte, *Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente*, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Glória Rabay e Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo, após análise dos principais elementos de articulação entre direitos humanos e direitos das pessoas LGBT e das mulheres, as autoras concluem pela necessidade e importância de incluir o enfoque das relações de sexo e gênero, entendidas como relações de poder, na educação e na escola, junto com a agenda dos direitos humanos e da cultura de paz. Discorrem sobre aspectos históricos das construções identitárias de gênero e dos direitos humanos, conectados com o desenvolvimento de práticas educativas e escolares que visem enfrentar e superar os desafios curriculares e pedagógicos para a construção da equidade de gênero e orientação sexual

A formação docente sob a ótica dos direitos humanos: diversidades étnicorraciais, de Paulo Vinicius Baptista da Silva, discute a questão da Educação em Direitos Humanos no Brasil de forma articulada com as políticas de promoção de igualdade étnicorracial. Considera que as desigualdades raciais e outras são estruturais e estruturantes nessa sociedade contemporânea e propõe mudanças na lógica excludente das instituições escolares. Analisa aspectos que se encontram normatizados

no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas principais ações de políticas educacionais que visam a eliminação de práticas educativas preconceituosas e discriminatórias em relação à raça e à etnia. Discute a Lei 11.645/08 e demais documentos vigentes no Brasil acerca da inserção da temática das relações etnicorraciais na escola e conclui pela “descolonização” dos currículos escolares, implantando uma educação aberta para o diálogo constante sobre e com as diferenças.

Direitos humanos e a formação de educadores da infância, texto de autoria de Rosângela Francischini e de Adalgiza Maria Alves Pereira, discute a interface entre direitos da criança e educação escolar, com especial destaque para a reflexão orientada por uma concepção de educação escolar enquanto prática em que a temática dos Direitos Humanos tem lugar privilegiado de comparecimento. Uma educação que considera tanto os princípios político-pedagógicos da instituição escolar quanto as práticas sociais/institucionais que permeiam seu cotidiano. Para realizar suas análises, as autoras, inicialmente, discutem as ideias a respeito da criança que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental). Em seguida, examinam os discursos sobre os Direitos da Criança e do Adolescente produzidos no Brasil e finalizam chamando a atenção para a questão da Educação em Direitos Humanos, na formação das crianças,

O penúltimo texto, de Ulisses Ferreira Araújo, intitulado *Ética e direitos humanos na formação docente*, reflete sobre a emergência de “novos” processos educativos, desencadeados pelas novas demandas advindas da chamada “terceira revolução educacional”, que engendram “novos alunos” e “novos professores”. Nesse contexto, analisa a necessária vinculação dos “novos” processos educativos com a busca pela objetivação da dimensão ética, da responsabilidade social e da busca pela sustentabilidade na formulação e implementação de programas de educação básica, de pesquisa e de formação docente.

Por fim, o texto de Lilian Blanck de Oliveira e de Elcio Cecchetti, intitulado *Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para a formação docente*, discute e problematiza a escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, necessariamente aberta à multiplicidade de suas práticas e, que por isso mesmo, deve-se abdicar de práticas homogeneizantes que inviabilizam a diversidade religiosa. Defende que a escola deve garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não-religiosos, promovendo os direitos humanos e justiça cultural.

Com essa publicação, a UFPB e o MEC/SECAD oferecem um conjunto de estudos que contribuem para alargar a luta em defesa dos direitos sociais e das condições efetivas de cidadania. Assim sendo, esse livro se constitui numa peça importante de promoção, anúncio e proteção dos direitos humanos. Em tempos de fundamentalismos religiosos, fluidez política e efemeridade conceitual, o livro oferece uma trajetória que visa recuperar a lenta construção dos direitos humanos como projeto de reafirmação de uma cultura democrática. Constitui-se, assim, em uma obra necessária, corajosa e bem-vinda!



**A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS**

A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia¹

*Adelaide Alves Dias
Rita de Cassia Cavalcanti Porto*

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é oferecer uma reflexão acerca da inserção da temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Ele se soma ao esforço empreendido por várias pessoas e entidades pela articulação em prol da efetividade do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cujo objetivo principal é a difusão de uma cultura de direitos como forma de prover sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

¹ As autoras agradecem a contribuição, advinda da leitura atenta e crítica deste texto, de todos os professores e professoras que compõem o GT de Pedagogia no projeto “Subsídios para a elaboração de diretrizes para a Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais”, financiado pelo MEC/SECAD: Solon Viola, Nazaré Zenaide, Lúcia Guerra, Rosângela Franciscinni, Paulo Vinicius da Silva, Naura Ferreira, Aida Monteiro, Ulisses Araújo, Maria Eulina Pessoa, Tania Brabo, Lilian Blanck, Rosa Godoy e Ângelo Ricardo de Souza.

Esse importante documento considera que a Educação em Direitos Humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (BRASIL, 2006, p. 26).

Para empreendermos a tarefa de discutir a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Pedagogia adotamos a estratégia de fazer, inicialmente, uma rápida aproximação conceitual sobre o objeto, o fundamento e a natureza da Educação em Direitos Humanos e sua inserção no contexto latino-americano e brasileiro, com especial realce para a busca pela efetivação de uma política pública de Educação em Direitos Humanos.

Em seguida, problematizamos o lugar da Educação em Direitos Humanos na formação do Pedagogo, destacando, de um lado, a sua pouca importância no momento da formulação e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo e, de outro, a oportunidade, pertinência e relevância social e educacional da inserção desta temática na formação dos professores, de um modo geral, e do Pedagogo, em especial.

Por fim, trazemos uma reflexão sobre a formação do pedagogo enquanto educador em/para os direitos humanos, problematizamos a noção de currículo indispensável para se formar este educador e as metodologias e práticas educativas envolvidas na efetivação de uma cultura dos direitos humanos.

Esperamos, com isto, oferecer uma dentre várias contribuições possíveis para o debate acerca da implementação de uma política educacional de inclusão da Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Pedagogia e, a partir destas reflexões, poder contribuir para o despontar de novas práticas.

Durante todo o texto, nossas reflexões estarão permeadas pelas noções de INTERTRANSDISCIPLINARIDADE² e de TRANSVERSALIDADE³, uma vez que tais dimensões pedagógicas da ação docente podem orientar os currículos escolares com vistas a promover uma cultura de direitos.

Isto porque, podemos afirmar, transversalidade e intertransdisciplinaridade são formas de trabalhar o conhecimento com vistas à reintegração de dimensões isoladas umas das outras pelo tratamento disciplinar. Além disto, designam um arcabouço teórico-conceitual capaz de fundamentar questões que exigem uma abordagem ampla e plural como necessariamente o são as que envolvem a Educação em Direitos Humanos.

2 Três são os níveis de organização das relações existentes entre as diferentes disciplinas científicas desenvolvidas no interior da ciência moderna (principalmente aquela produzida a partir do século XX) na tentativa de superar o movimento de especialização da ciência e a fragmentação do conhecimento em diversas áreas: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A **multidisciplinaridade** “trata da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina, porém sem nenhuma preocupação de seus temas comuns sob sua própria ótica, articulando algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação de conteúdos” (SILVA, 2004). A **interdisciplinaridade**, enquanto parte de um movimento que busca a superação da disciplinaridade, “consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas *intencionalmente* estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. [...] É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões” (COIMBRA, 2000, p. 57). A **transdisciplinaridade**, de acordo com Nicolescu (1999, p. 35) “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

3 Segundo Menezes e Santos (2002) **transversalidade** é um termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos.

De acordo com Menezes e Santos (2002), ambos os conceitos rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis. Todavia, transversalidade se refere à dimensão didática e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: seu conceito, objeto, fundamento e natureza

A Educação em Direitos Humanos refere-se a uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência relacional baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade. Neste sentido, segundo Tavares (2007), a Educação em Direitos Humanos é a ferramenta fundamental tanto para a formação cidadã quanto para a afirmação dos direitos intrínsecos a todos e a cada um dos sujeitos humanos. É ela que possibilita a reflexão, a sensibilização e a conscientização sobre a importância do respeito ao ser humano.

Corroborando esta ideia, Benevides (2000) assim se expressa sobre o núcleo conceitual da Educação em Direitos Humanos:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Se aceitamos que a Educação em Direitos Humanos diz respeito à criação de uma cultura capaz de formar nas mentes e nos corações de todos os seres humanos a plena capacidade de reconhecer a legitimidade do outro, tanto quanto a sua própria, é lícito afirmar que a Educação em Direitos Humanos não se reduz a um conjunto de técnicas, processos e métodos de se ensinar pessoas a lidarem com a questão da diversidade.

Ainda que reconheçamos a importância e a relevância da dimensão do respeito à diversidade para as relações de paz e de tolerância entre os sujeitos individuais e coletivos, a Educação em Direitos Humanos não se restringe a ela. Ao tempo em que acolhe tal dimensão em seus conteúdos, a Educação em Direitos Humanos precisa transformá-la em algo que ultrapasse a fronteira do mero respeito à diversidade, problematizando-o e redirecionando-o para o objetivo concreto de redução e eliminação de todas as formas de discriminação e violência.

Assim, as diversas experiências humanas efetivas são basilares para que a Educação em Direitos Humanos possa oferecer possibilidades de construir outros significados, mediante uma reflexão sistemática sobre as inúmeras formas humanas de relações sociais, na perspectiva de reinventar novas sociabilidades que tenham como norte a dignidade humana, como base para a efetivação de direitos e que se insira na luta pela justiça social, pela igualdade e pela liberdade, sem esquecer a fraternidade (enquanto exercício em/para alteridade).

É conhecida a relação, muitas vezes vista como dilemática, entre a liberdade e a igualdade. Todavia, aproximamo-nos da perspectiva de Heller e Féher (2002), mediante a qual liberdade e igualdade são indivisíveis, inseparáveis. Segundo os autores, os valores universais da liberdade e da vida se combinam com o valor condicional da igualdade na medida em que:

O princípio de liberdade ordena-nos a agir de modo a assegurar liberdade pessoal a todos os atores (e a independência de todos os países). O princípio da igualdade regula a aplicação da liberdade

peçoal. Não é preciso dizer que o uso igual e racional da liberdade é o que significa liberdade positiva. (HELLER; FÉHER, 2002, p. 106).

Com base na noção de indivisibilidade entre igualdade e liberdade, reivindicase, portanto, como fundamento da Educação em Direitos Humanos, a noção de dignidade do ser humano, seu reconhecimento, sua realização e sua universalização. Em boa medida, a ideia do reconhecimento da dignidade humana encontra-se deveras alimentada pelo amplo debate travado no interior da filosofia, antropologia, sociologia e até mesmo das religiões. Parece-nos suficiente, neste texto, afirmar que a dignidade humana continua a embasar teorias e modelos, assegurando-lhes o reconhecimento necessário ao estatuto de fundamento dos direitos humanos.

No dizer de Benevides (2005, p. 12)

Dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser “em permanente inacabamento”, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.

Se aceitarmos a ideia de que o fundamento dos direitos humanos é a dignidade humana, a Educação em Direitos Humanos pretende, entre outras coisas, contribuir para que tal fundamento possa ser realizado e universalizado, mediante práticas socioculturais que visem ao reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais, de modo a possibilitarmos estabelecer uma correspondência entre as obrigações e os direitos que temos em relação ao outro (TUGENDHAT, 1999).

Assim, as ações levadas a efeito nas metodologias e práticas educativas orientadas para a promoção e garantia dos direitos humanos possuem como natureza intrínseca o princípio da dialogicidade, calcada na permanente busca pela ampliação das bases democráticas de uma dada sociedade.

Freire (1985) nos ajuda a compreender o princípio de dialogicidade na educação com o qual trabalhamos neste texto: a dialogicidade enquanto essência da educação como prática da liberdade, princípio cogente da educação humanizadora.

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...] se é dizendo a palavra com que “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1985, p.93).

É, ainda, o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Para Freire (1986, p.123), “refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

Assim, a dialogicidade como fruto da criação humana é uma das categorias possíveis de se pensar o mundo pela curiosidade, pela pesquisa, pela problematização. Ao elaborar sua fundamentação filosófica sobre as condições do diálogo verdadeiro, Freire nos coloca a centralidade do mesmo enquanto condição de libertação e emancipação humana para a educação e afirma a impossibilidade de realizar a educação problematizadora sem ter como princípio o diálogo.

Sem ele [o diálogo], não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Daí que para essa concepção como

prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1985, p. 98).

A dimensão humanizadora da educação, tão bem explicitada por Freire (1997), encontra nessa postura e na sua prática o caminho mediante o qual os sujeitos da educação podem realizar diálogos críticos e criativos sobre a concretude da existência humana com esperança e, assim, realizar-se como *Ser Mais*.

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (FREIRE, 1985, p.97).

Tal natureza dialógica da educação, por sua vez, prescinde de uma cultura de respeito e de promoção de atitudes, hábitos, comportamentos, raciocínios e julgamentos inspirados nos valores positivados nos direitos humanos, cuja efetividade depende de ação humana desenvolvida por intermédio da educação formal ou não.

É, pois, papel da Educação em Direitos Humanos, sistematizar e promover ações coletivas que visem à efetivação de tais valores, incorporando, no cotidiano das práticas educativas, as experiências de vida dos envolvidos no processo, de modo a possibilitar o desenvolvimento de uma cultura universal de direitos.

Tem-se, então, que a Educação em Direitos Humanos implica, necessariamente, numa mudança de mentalidades, impulsionada pelo movimento constante de criação e recriação, invenção e reinvenção de outras sociabilidades que, efetivamente, contribuam para o processo de consolidação de relações democráticas na escola e na sociedade. Importa

à Educação em Direitos Humanos, pois, o fortalecimento de uma cultura de direitos em contraposição à cultura autoritária e monológica em que fomos forjados ao longo da nossa história.

Pelo exposto, é lícito postular que o objeto da Educação em Direitos Humanos é **a formação do sujeito de direitos**. Formação esta que leva em consideração práticas sociais democráticas, críticas e dialógicas, e que se orienta na perspectiva da consolidação de uma solidariedade humana comum.

Uma vez estabelecidas as bases de significações que utilizamos para se pensar a Educação em Direitos Humanos, o passo seguinte será o de discutir a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos no contexto internacional e brasileiro.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO

Quando falamos em gênese da noção da Educação em Direitos Humanos, duas referências surgem como obrigatórias: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

Em ambos os documentos, ressalta-se a preocupação com o acesso a patamares mínimos de educação capazes de propiciar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, mas é, sem dúvida, na DUDH que tal compreensão toma corpo e ganha densidade. No Art. XXVI do aludido documento, encontramos textualmente a seguinte referência à Educação em Direitos Humanos:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana **e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as

nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, grifo nosso).

Já no preâmbulo da DUDH encontramos, a um só tempo, a razão de ser e a justificativa pragmática da Educação em Direitos Humanos, expressas na seguinte afirmação:

[...] o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

De acordo com Baxi (2007, p. 231),

a justificativa pragmática da Declaração é impactante [...] Sábia e previsivelmente, a EDH é vista pelos autores da Declaração Universal como um instrumento estratégico para a proteção da paz, em todas as dimensões e em todos os níveis. Qualquer *genesis amnesia* (esquecimento da história) deste tópico empobrecerá nossa iniciativa.

Percebe-se, pois, que no âmago desta exposição de princípios, encontramos a noção de uma educação reconhecida não apenas como mera transmissora de conhecimentos, mas, sobretudo, enquanto prática humana e social de fortalecimento dos valores universalmente desejáveis para a implementação de uma cultura de direitos.

Desde a proclamação das DUDH e, ainda na esteira das ações internacionais, a Educação em Direitos Humanos foi tematizada em uma série de recomendações e diretivas de organismos e entidades tais como: a Convenção Européia dos Direitos do Homem (1950), a Convenção contra a Discriminação no Domínio da Educação (1960), a Carta Social Européia (1961), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e

Culturais (1966), a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974) feita pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos (1978), o Protocolo adicional à convenção americana sobre direitos humanos – Protocolo de San Salvador (1988), a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), a Declaração de Viena sobre os Direitos Humanos (1993).

A declaração de Viena representou um marco na conquista pelo reconhecimento da Educação em Direitos Humanos e realçou a importância dela ser efetivada no contexto da educação formal e não formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em/para os direitos humanos pode ser realizada (DIAS, 2007, p.442).

Ao comentar sobre a importância da Declaração de Viena para o reconhecimento da Educação em Direitos Humanos enquanto estratégia de fortalecimento e respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, Baxi (2007, p. 236) assim se expressa:

A Declaração de Viena *reitera* a noção ampliada de educação articulada originalmente na Recomendação da UNESCO de 1974; *amplia* aquela recomendação, fazendo com que a educação e a EDH ultrapassem elementos exclusivos do discurso de direitos humanos para a inclusão de “paz, democracia, desenvolvimento e justiça social”; *inova* a EDH com uma missão específica de gênero, destacando a “necessidade de direitos humanos da mulher”; *reconstrói* a iniciativa da EDH, para torná-la inclusivamente comunitária; e *enfoca* as estratégias e os programas da EDH relativos às agências e aos agentes especiais do Estado.

Todas essas iniciativas de pautar na agenda internacional a EDH culminam com a proclamação, pela ONU, em 1994, da década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e a promulgação do Plano de Ação Preliminar para implementar a década da EDH.

Na Parte II do Plano de Ação Preliminar, encontramos a especificação das Diretrizes Básicas Gerais da EDH, as quais envolvem o compromisso com:

- a. a criação de um ampla consciência compreensiva sobre os instrumentos de direitos humanos internacionalmente mais relevantes;
- b. o critério de relevância para a vida cotidiana dos aprendizes, que vise fomentar um diálogo sobre “formas e meios de transformar os direitos humanos de expressões de normas abstratas em expressões de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas”;
- c. uma práxis participativa com “igual participação de mulheres e homens de todas as idades e de todos os setores da sociedade tanto no aprendizado formal [...] como no aprendizado não formal por meio de instituições da sociedade civil, a família e a mídia”;
- d. a busca pela promoção da “participação democrática eficaz nas esferas política, econômica, social e cultural, devendo ser utilizada como forma de promover o progresso econômico e social e o desenvolvimento sustentável centrado em pessoas” (UNESCO, 2006).

Como consequência das ações que visavam implementar a Década da EDH, a Assembleia Geral da ONU aprova, em outubro de 2004, o Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos (PMEDH), para o triênio 2005-2007, e recomenda que seja definido um Plano Nacional de EDH, colocando, no centro do debate, a preocupação com o desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos – elemento fundante da EDH.

Ocupando posição de destaque no cenário internacional, a EDH volta-se para o tratamento dos principais problemas que assolam a humanidade, informada por um grande número de protocolos, cartas, intenções e acordos internacionalmente firmados, mediante os quais se insiste na ideia presente na Recomendação da UNESCO de 1974, em seu artigo 18, que assevera:

Todos os tipos de educação, inclusive EDH, devem tratar dos principais problemas da humanidade, especialmente da “erradicação das condições que perpetuam” ataques à sobrevivência humana e ao seu bem-estar: a “desigualdade” e a “injustiça” (BAXI, 2007, p.239).

Na esteira das conquistas da EDH realizadas internacionalmente, os países latinoamericanos, em especial o Brasil, intensificam suas ações na perspectiva de implementar seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como “uma política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 2007a, p.13).

O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNE-DH): o esforço do Estado brasileiro para efetivar a EDH como uma política pública

O Brasil, enquanto país signatário da Declaração de Viena e, em cumprimento às recomendações contidas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), inicia, em 2003, o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). A versão preliminar do Plano, lançada no mesmo ano, passa por processos de discussão e aperfeiçoamento por parte de especialistas, movimentos sociais, entidades do poder público e da

sociedade civil ao longo de três anos, após o que, em 2006, é entregue em sua versão atual.

Na apresentação da versão atual do PNEDH, há um destaque para o seu processo de discussão e elaboração, que contou com a participação de segmentos da sociedade civil e do governo e, como resultado desse profícuo debate, o PNEDH configura-se

como uma política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007a, p. 13).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 e revisto em 2006, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação.

Em ambos os documentos, firma-se a ideia de que os sistemas de ensino desempenham um papel fundamental para a promoção e proteção dos direitos humanos, na medida em que contribuem para a consolidação de valores com base no respeito mútuo, na participação, na igualdade e no combate à discriminação e à exclusão de grupos sociais historicamente excluídos dos bens de produção material e cultural, em todos os níveis da existência humana.

Segundo o PNEDH (BRASIL, 2007a, p.25), a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Em sua última versão, o PNEDH estabelece como áreas prioritárias cinco eixos de atuação, a saber: Educação Básica, Educação Superior, Educação não-Formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídia.

No tocante à Educação Superior, o Plano prevê um conjunto de vinte e uma⁴ ações programáticas, a serem desenvolvidas, com vistas à

4 As ações programáticas previstas pelo PNEDH (2007, p.39-40 e 41) para a área da educação superior são as seguintes:

1. propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;
2. divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;
3. fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, os programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;
4. solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;
5. promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo;
6. incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;
7. estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
8. contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem

implementação do PNEDH, nas Instituições de Ensino Superior, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Compreendendo que a Universidade, *locus* por excelência de produção de conhecimento, cumpre um papel deveras importante para a consolidação de uma cultura de direitos humanos, o PNEDH a concebe

como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;

9. apoiar a criação e fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e estudo dos direitos humanos nas IES;

10. promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;

11. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;

12. propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;

13. apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;

14. estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;

15. sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;

16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as) professores (as) servidores (as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;

17. fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na *área* da educação em direitos humanos nas IES;

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiências, segmentos geracionais e étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa, dentre outros nas IES;

19. estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;

20. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;

21. propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.

enquanto instituição que tem por princípio a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, concentrando-se no exercício e na produção da crítica como fundamento do seu trabalho de construção do conhecimento científico.

Sobre o papel da universidade na produção e disseminação de uma cultura de direitos, Adorno e Cardia assim se pronunciam:

Embora voltadas para a formação profissional e científica de adultos, as universidades reúnem condições ímpares, pois articulam, em um mesmo espaço institucional, a produção e disseminação de cultura, em especial sob a modalidade de conhecimento científico. Mais do que em qualquer outro espaço, a pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades. [...] As universidades formam os educadores. Ademais, devem atentar para que profissionais que realizam serviços de extensão universitária [...] as exerçam com rigorosa observância de princípios consagrados na Declaração dos Direitos Humanos, sobretudo o respeito à diferença e à dignidade humana.

E acrescentam:

Não menos importante é o papel das universidades em assessorar governos e ONGs no monitoramento de graves violações de direitos humanos, contribuindo para reduzir resistências à cultura de direitos humanos e para consolidar a indissociabilidade entre esses direitos e os princípios que regem a vida democrática em nossas sociedades (ADORNO e CARDIA, 2008, p.196).

Consoante o PNEDH, recentemente, a CONAE – Conferência Nacional de Educação – (BRASIL, 2010) aprovou, no Eixo VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, um conjunto de políticas a serem contempladas no Plano Nacional de Educação 2011-2020 visando a implementação da Educação em Direitos Humanos nos currículos e cursos de formação de

professores – pedagogia e demais licenciaturas. De acordo com o Documento Final da CONAE (BRASIL, 2010, p.162-163), as políticas a serem implementadas no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos, entre outras, devem:

[...]

c) Introduzir as temáticas de direitos humanos nos currículos de pedagogia e das licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional e social dos/das futuros/as profissionais vinculados ao processo ensino e aprendizagem, na perspectiva de proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos.

[...]

e) Inserir a educação em direitos humanos, como temática transversal nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e CNE.

É, pois, respaldadas pelo PNEDH e pelas deliberações da CONAE 2010, que passamos agora a sistematizar alguns dos aspectos cruciais envolvidos na formulação da Educação em Direitos Humanos enquanto política pública: aqueles referentes a inserção da temática nos cursos de Pedagogia. Para tanto, concentramos esforços, inicialmente, na discussão sobre a formação do pedagogo enquanto educador em/para os Direitos Humanos. Em seguida, argumentamos acerca do currículo, dos conteúdos, das metodologias e das práticas educativas necessárias para embasar a formação deste educador.

A exemplo do que já dissemos em outras partes do texto, realçamos novamente a ideia de que o mesmo é apenas uma das múltiplas possibilidades de se contribuir para a problematização e a efetivação da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. Por isso, não tem a pretensão de se constituir em um trabalho pronto e acabado. Ao contrário, intenciona suscitar um debate plural entre concepções e práticas educativas emancipatórias, libertadoras, democráticas e dialógicas. Eis o desafio.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COMO EDUCADOR EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS

Ao longo da história, a pedagogia nasce com problemas no reconhecimento de sua cientificidade e busca sua especificidade nas teorias de educação e no processo ensino-aprendizagem. Saviani (2008) reconhece o caráter científico da pedagogia, entendida como ciência da e para a prática educativa. No entanto, adverte que, embora toda pedagogia seja teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Para o autor:

o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2008, p. 80 - 81).

No Brasil, o curso nasce no interior do debate sobre a Escola Nova, com uma dubiedade em seus objetivos: ao tempo em que deveria se preocupar com a formação de crianças em nível elementar, seu conteúdo voltava-se para a formação de especialistas. Assim, sua atuação era separada em setores que diferenciavam o especialista de acordo com a formação recebida: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar, com possibilidades de atuar no Magistério das disciplinas Pedagógicas nas Escolas Normais.

Posteriormente, a Pedagogia garante sua especificidade na docência dos anos iniciais e na gestão democrática e, atualmente, a formação do pedagogo volta-se para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP nº 01/2006).

Obviamente, as marcas históricas⁵ que caracterizaram o curso de Pedagogia, acabaram por imprimir à própria formação do Pedagogo uma forte polêmica sobre sua natureza, desde a criação pelo Decreto nº 1.190, de 1939, à atual legalização na LDBEN nº 9.394/96 e regulamentação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2006.

Atualmente, a formação do pedagogo, assim como a de todos os licenciados, de acordo com o documento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), deve levar em consideração os sete princípios que orientam a prática dos professores, materializado na formulação de uma Base Comum Nacional (BCN), a saber: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria/prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação continuada e avaliação permanente (ANFOPE, 1998).

No tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação do Pedagogo, se quisermos compreender o campo de força em que elas foram produzidas, faz-se necessário destacar as disputas de concepções

5 Para melhor entendimento do percurso histórico, podem-se destacar cinco momentos: a) o da sua criação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Brasil: com base no Esquema 3 + 1 (3 anos de conteúdos do bacharelado + 1 ano de Didática), a sua institucionalização nos espaços acadêmicos pela LDB 4.024/1961 e pelo Parecer do CFE nº 251/1962 orientava o currículo das licenciaturas; b) o da reforma do Ensino Superior – Lei 5.440/1968, do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 02/1969 – que “fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Pedagogia” com formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito da escola e dos sistemas de ensino, com o objetivo de atender as demandas da Lei nº 5.692/1971, da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (hoje, Escola Básica); c) o da luta dos educadores pela manutenção do curso com base na docência e garantia de uma Base Comum Nacional (BCN) para todos os cursos de formação do Educador (Escola Normal, Pedagogia e demais Licenciaturas); d) o da intensificação da luta em defesa da BCN para todos os cursos de formação do educador, inclusive o curso de Pedagogia. A docência nos anos iniciais do ensino fundamental e no curso médio, na modalidade normal, são especificidades próprias do curso de pedagogia; e, e) o momento atual da aprovação das DCN para o curso de Pedagogia, na comissão de especialistas em Pedagogia da SESu/MEC, em 1990, e no CNE, em 2006.

que se fizeram presentes nos projetos de manutenção ou extinção do curso de Pedagogia desde a sua regulamentação.

O processo chega ao Conselho Nacional de Educação no início dos anos 2000, onde foi amplamente debatido e alterado até a versão da Minuta 22 de Pareceres e Resoluções, que só viria a ser aprovada pelos Pareceres nº 5/2005 e nº 3/2006 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), até a atual Resolução CNE/CP/nº 1/2006 que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*.

Nas DCN, o exercício da profissão do pedagogo inclui, entre outras coisas, a atividade de docência que, por sua vez, exige a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, além dos espaços não escolares, distribuídas em três núcleos: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores.

De acordo com o Art. 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006b).

Ao se referir ao estudante de pedagogia, o artigo destaca a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Nessa mesma direção, o Artigo 5º cobra do egresso do curso de Pedagogia uma atuação com ética e compromisso tendo em vista a construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. Nessa perspectiva, os incisos IX e X asseveram que o egresso deve desenvolver capacidade para

identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (BRASIL, 2006b).

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006b)

Pelo exposto, podemos afirmar que o perfil desejado para o egresso do curso de Pedagogia aponta para uma formação que observa aspectos de uma prática voltada para a aquisição de habilidades e competências e que contemple as dimensões ético-política-jurídica da formação do cidadão.

Ora, se o futuro Pedagogo deve adquirir, na sua formação, capacidade para lidar com as diversidades socioculturais na escola, visando a superação dos processos discriminatórios e de exclusão social e, conseqüentemente, a promoção de inclusão, é possível fazer uma aproximação qualificada entre a Educação em Direitos Humanos e a formação do Pedagogo, mediante a assunção do princípio da dimensão humanizadora da educação:

A centralidade da dimensão humanizadora da educação nos coloca um duplo desafio: o de anunciar sua emergência e urgência em face de situações sociais que guardam similitudes com a barbárie e o de denunciar toda e qualquer tentativa de minimizar, reduzir ou atribuir outro sentido à educação que não aquele que lhe é inerente. Isto é, a educação enquanto um processo de socialização de culturas histórica e socialmente produzidas por homens, mulheres e crianças que, simultaneamente, constituem-se e são constituídos num movimento dialético de criação e recriação, de invenção e reinvenção de novas sociabilidades, capazes de desencadear processos de emancipação e de liberdade (DIAS; MACHADO; NUNES, 2009, p. 9).

Aproximar a formação do Pedagogo da Educação em Direitos Humanos implica, entre outras coisas, a promoção, nos espaços escolares, de inclusão social.

Promover a inclusão significa buscar como meta a universalização do acesso e permanência na escola, efetuar medidas de ação afirmativa voltadas aos grupos historicamente excluídos e, ao mesmo tempo, tornar a escola um ambiente verdadeiramente inclusivo, que promova uma educação multicultural, que valorize todas as formas de diversidade e seja pautada pelo respeito aos direitos humanos, aos princípios da sustentabilidade, da cidadania, da ética e da democracia (BRASIL, 2007b, p.2).

Pelo exposto, realça-se que a Educação em Direitos Humanos é indispensável à formação de qualquer profissional da educação e, em particular, do pedagogo, enquanto profissional responsável pela “formação inicial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006b) e com atuação em espaços escolares e não escolares e em qualquer modalidade de ensino⁶.

Ainda mais: a Educação em Direitos Humanos é indispensável à formação de qualquer profissional da educação, em particular do pedagogo, visto que é de suma importância que se estabeleçam mecanismos de apropriação cultural que possam intervir no processo de construção da cidadania plena, não apenas para estabelecer regras e modos de convivência social mais democráticas entre educadores e

6 Segundo a LDBEN nº 9.394/96, a educação escolar é composta de níveis e de modalidades de ensino. Os níveis de ensino são dois: Educação Básica, formada pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Médio, e Educação Superior, formada por cursos de Graduação e Pós-graduação. Já as modalidades de Ensino perpassam todos os níveis de ensino e são: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Tecnológica, Educação a Distância, Educação do Campo, Educação dos remanescentes de Quilombo, Educação em espaços de privação de liberdade.

educandos, mas para que o educador possa atuar enquanto agente de transformação de uma cultura autoritária, na qual toda nossa geração foi forjada, e contribuir para a construção de novas formas de convívio social em que os sujeitos reais e concretos assumem seus próprios modos de viver, de sentir e de julgar e exercitam sua capacidade de transformar o instituído, fazendo valer o que nos ensina Bicudo (2002, p. 24): “de nossa vontade depende a construção de um mundo justo. E de nossa omissão, a deteriorização das relações entre os povos, submergindo, então, os nossos ideais de justiça, considerada esta última um fruto ótimo da paz”.

Uma vez compreendida a importância da Educação em Direitos Humanos para a formação do Pedagogo, passaremos agora à discussão sobre o currículo, as metodologias, os conteúdos e as práticas educativas capazes de contribuir na formação do Pedagogo enquanto educador em/para os direitos humanos.

O CURRÍCULO⁷ NECESSÁRIO À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO ENQUANTO EDUCADOR EM DIREITOS HUMANOS

Se a formação do Pedagogo em/para os direitos humanos inclui elementos de uma prática educativa problematizadora, libertadora e dialógica, o currículo indispensável para se formar o Pedagogo e as metodologias e práticas educativas envolvidas na efetivação de uma cultura dos direitos humanos não se restringem a uma mera disposição de disciplinas em um tempo e espaço escolares, do planejamento

7 A concepção de **Currículo** que nutre o presente texto é a que o identifica como uma leitura do mundo que considera as diferentes culturas (multiculturalismo), as diferentes classes sociais, diferentes gêneros, diferentes raças e etnias e que sejam produzidos pelos resultados dos conflitos e com compromissos políticos, econômicos e culturais para com aqueles que sempre foram considerados os diferentes, “os Outros”. Nessa perspectiva, a seleção do conhecimento será expressão das demandas da política cultural postas pela sociedade e organizadas em conteúdos escolares.

das atividades em sala de aula, da inserção da EDH como um tema transversal. Ao contrário, o currículo configura-se enquanto

um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura, é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA; CANDAU, 2008 p.28).

Esse currículo, segundo Apple (2000), faz parte da política cultural da educação que considera objetivos econômicos e valores; visões de família, raça, gênero, relações de classe; política cultural; diferença e identidade e o papel do Estado. Para o autor, o currículo faz

parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2000, p.53).

Assim, o currículo norteado nos Direitos Humanos não pode ser considerado um instrumento neutro, mas sim político, que se posiciona a favor dos diferentes e respeita a diversidade cultural. Toma como fundamentos as teorias crítica (APPLE, 2000; FREIRE, 1986, 1992; GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997; HALL, 2003), que o entende como política cultural focalizando as diversidades de cultura ou multiculturalismo, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social, e analisam os discursos e os textos explícitos ou ocultos nos ambientes escolares e não escolares.

Conforme Hall (2003, p. 51), o multiculturalismo é, sempre, usado no singular como referência à “filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais”, a identidade do sujeito é central;

no entanto, o autor identifica a existência de uma crise identitária, associada às atuais transformações sociais e às abordagens sobre o sujeito (HALL, 2003).

McLaren (1997, p. 123), adjetiva o multiculturalismo como “multiculturalismo crítico”, pois compreende a “representação de raça, classe social e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”.

Nessa perspectiva, Santos (2009, p. 39) propõe um projeto pedagógico emancipatório “que conhece as dificuldades [...] e as necessidades de serem superadas para instaurar um campo pedagógico em que o multiculturalismo surja como uma alternativa credível ao imperialismo cultural”. Um campo pedagógico que evidencie outras culturas, outros sujeitos na cena educacional.

Considerando que a Educação em Direitos Humanos deve ser apreendida tanto pela transmissão e produção de conteúdos quanto por meio da experiência, faz-se necessário que as metodologias, os componentes curriculares e a prática pedagógica estejam aliados na perspectiva dos Direitos Humanos. “Não como direito isolado da luta por outros direitos, mas como um direito ligado a outros setores e movimentos, como direito de aprender ao longo de toda a vida e não apenas durante a chamada ‘idade obrigatória’”, como defende o Fórum Mundial de Educação⁸ (FME), na defesa de outro mundo possível. (GADOTTI, 2008, p. 17).

8 O **Fórum Mundial de Educação (FME)** foi criado dentro do Fórum Social Mundial (FSM), no ano de 2001, em Porto Alegre, como um espaço democrático de aprendizagem, e reúne anualmente educadores progressistas de esquerda internacional e, particularmente, a esquerda latinoamericana, para debaterem educação formal e não formal, na perspectiva libertadora.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico do curso precisa garantir mais do que a transversalidade que busca apenas superar o conceito de disciplinas e interlocução entre elas, mas com temas ou projetos que garantam o princípio da intertransdisciplinaridade cultural. Nesse sentido, a Educação para os Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia deve ser trabalhada com temas que congreguem os diferentes conhecimentos dos três núcleos de estudos propostos pelas DCN do curso: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos, e estudos integradores tendo a intertransdisciplinaridade como princípio que quebraria as fronteiras entre as disciplinas.

A opção pelo currículo emancipatório vai exigir metodologias e práticas educativas na perspectiva dialética (ação-reflexão-ação), iniciada com uma nova leitura do mundo e novos desenhos dos mapas culturais. Nesse sentido, o currículo emancipatório reflete, contextualiza e transforma a realidade para a garantia dos Direitos Humanos.

Essa leitura passa, necessariamente, pela desocultação das práticas curriculares tradicionais tecnicistas ou neotecnicistas que envolvem modelos de competências e habilidades para o mercado do trabalho. Passa, também, por metodologias que ponham em debate diferentes formas de conhecimentos, denominados por Young (2007, p. 129) de “conhecimento poderoso” (aquele que pode apresentar explicações confiáveis a respeito do mundo) e “conhecimento dos poderosos” (aquele que é determinado pelos que detêm o poder e os que o legitimam). O confronto entre estes dois tipos de conhecimento, mediado pelo diálogo, trarão para os espaços de educação uma nova leitura do mundo.

Essa transformação passa pelos espaços coletivos de gestão democrática e do trabalho coletivo intertransdisciplinar que vai exigir uma pedagogia crítica que torne as questões políticas de Direitos Humanos em conhecimentos pedagógicos emancipatórios nos espaços de aprendizagem dos Cursos de Pedagogia. Agindo assim, segundo

Giroux (1997, p.163), somos capazes de tornar o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, realçando formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornem o conhecimento problemático; utilizem o diálogo crítico e afirmativo; e argumentamos em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em outras palavras: um mundo que respeite, promova e proteja os direitos humanos.

Nessa perspectiva, o currículo vai considerar as diferentes identidades dos sujeitos de direito e os conhecimentos trazidos por diferentes culturas e exigirá um educador ou educadora progressista, engajado/a, participante ativo/a das lutas em prol de projeto pedagógico emancipatório e democrático da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Para Freire (1992, p.112), o educador ou educadora progressista deve se empenhar a “fazer outras ‘leituras do mundo’, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela”. Ele ou ela vai acompanhar a produção histórica dos movimentos dos educadores e as bases legais exigidas para a sua formação. Nesse sentido, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) garante que:

Tanto a **formação** de profissionais para a **educação básica**, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a **educação superior** (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre **teoria e prática** e pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o

compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar**, de forma problematizadora. (BRASIL, 2010, p.78-79).

CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA INSERÇÃO DA TEMÁTICA DA EDH NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

De acordo com o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (IIDH, 2006, p.11), a EDH comporta três categorias de conteúdos: **a informação e conhecimentos** sobre direitos humanos e democracia; **os valores** que sustentam os princípios e as normas dos Direitos Humanos e da democracia bem como as atitudes coerentes com estes valores e, **as habilidades ou capacidades** para praticar eficazmente os princípios dos Direitos Humanos e da democracia.

Com base na proposta do IIDH, a inserção da temática de EDH nos cursos de Pedagogia pode ser potencializada se os seus conteúdos forem selecionados a partir de temas geradores da problemática dos direitos humanos, fundados em metodologias participativas em vivências na gestão democrática da escola e práticas interdisciplinares dos educadores em seminários temáticos.

O universo dos conteúdos específicos dos Direitos Humanos são construções históricas e, portanto, variam em distintos contextos sociais. Por isso, requer uma seleção cuidadosa das temáticas advindas das demandas dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, devidamente apresentadas no contexto social e histórico de onde surgiram e onde adquiriram sentido. Ressalte-se, como conteúdos inerentes à EDH, entre outros, temas como Liberdade, Diálogo, Justiça Social, Diversidades Socioculturais; Política Cultural, Identidade, Igualdade e Diferença; Direitos e Deveres, Cidadania, Participação, Democracia, além dos já referenciado na Base Comum Nacional. Essa

seleção priorizará os conhecimentos e valores que tenham maior significado nas diferentes culturas.

A seleção de conteúdos não pode perder de vista a dimensão integradora e indivisível dos Direitos Humanos. Tão pouco pode-se esquecer a natureza plural e discutível dos seus conteúdos específicos. Além disso,

Esses conteúdos são também ressignificáveis e sua aplicação dá-se numa realidade conflitiva, o que implica, inexoravelmente, uma tomada de posição que deve sustentar-se em argumentação racional, informação válida e referências teóricas. [...] Apela permanentemente a tensões e conflitos que estão presentes na realidade (como as tensões que se estabelecem entre liberdade e igualdade, entre interesses públicos e interesse privado, entre bem comum e bem individual, entre liberdade e ordem) e que respondem a situações da realidade nas quais entram jogos de interesses e visões diferentes, frequentemente contrapostas (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, 2006, p.13).⁹

As metodologias incorporam o trabalho participativo e o diálogo como categoria fundante no sentido de reconhecer as identidades e as diferenças dos sujeitos. O currículo como política cultural vai ressaltar outros conhecimentos poderosos quem vêm das minorias étnicas que foram historicamente alijadas do processo pedagógico.

As práticas educativas que irão organizar o trabalho pedagógico, vão além da integração disciplinar dos professores, ultrapassam a organização departamental dos conteúdos e exigirão dos professores e

⁹ Estos contenidos son también ressignificables y su aplicación tiene lugar en una realidad conflitiva, lo que implica inexorablemente una toma de posiciones que debe estar sustentada en argumentación racional, información válida y referencias teóricas. [...] Apelan permanentemente a tensiones y conflictos que están presentes en la realidad (como las tensiones que se establecen entre libertad e igualdad, entre intereses públicos e interés privado, entre bien común y bien individual, entre libertad y orden), y que responden a situaciones de la realidad en las que entran en juego intereses y visiones distintas, a menudo contrapuestas. (Tradução do Revisor)

professoras um trabalho coletivo intertransdisciplinar que, ao mesmo tempo valoriza a Base Comum para o curso de Pedagogia, introduz os temas significativos dos Direitos Humanos e problematiza as diferenças daqueles que são “os outros” em debates interdisciplinares.

Por se tratar de conteúdos, metodologias e práticas emancipatórias, isso só será possível dentro de um projeto político pedagógico também emancipatório, desenvolvido em um ambiente escolar democrático, atentando para o fato de que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão, a saber, é, se a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1991, p.18).

Obviamente, a construção de um projeto político-pedagógico emancipador e democrático vai exigir que se problematize a educação dos Direitos Humanos no curso de Pedagogia, pois os princípios e conceitos envolvidos na EDH se vinculam à realidade de várias maneiras: são ferramentas de análises, de avaliação e de juízo das situações sociais, são legitimadores das ações em defesa dos Direitos Humanos e também são inspiradores de textos legislativos de direito positivo “[...] os direitos humanos são um parâmetro para fazer a crítica da ordem existente, para orientar o normativo e para criar formas de intervenção no mundo social, reconstruindo o valor da convivência e a ação com os outros.” (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, 2006, p.14)

À GUIA DE CONCLUSÃO: subsídios para a inclusão da EDH nos cursos de graduação em Pedagogia

Fomentar a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Pedagogia significa não apenas buscar informar e formar o futuro Pedagogo sobre os conhecimentos historicamente construídos e socialmente disponíveis sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos sociais em que estamos inseridos.

É inegável que a informação e o conhecimento acerca dos instrumentos legais de proteção, promoção e defesa dos Direitos Humanos, referentes à ampliação e a garantia dos direitos, representa um passo importante na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana.

Todavia, para além da informação, faz-se necessário desenvolver valores e atitudes, que mobilizem o intelecto, os sentimentos e a vontade dos sujeitos de forma integrada. Para tanto, é fundamental a realização de processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, que respeitem e valorizem as diversidades socioculturais – que marcam a constituição da sociedade brasileira – e, ao mesmo tempo, enfrentem as desigualdades tão arraigadas em nossa cultura de violação de direitos que uma ação efetiva da EDH visa erradicar.

A educação, em geral, e a educação escolar, em particular, se apresentam, cada vez mais, como um espaço marcado pelo multiculturalismo, nos quais sujeitos advindos de tradições culturais diversas estão em constante interação, potencialmente provocadora de conflitos, o que demanda instrumentos, procedimentos e processos de mediação dos mesmos, capazes de produzir

uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) [...] [possibilitada por] uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos (CANDAUI, 2008, p.15)

Reconhecer essa realidade própria da diversidade que irrompe o espaço da escola, impõe buscar ampliar os meios que favoreçam o convívio social no qual coexistem valores diversos, cujo exercício da tolerância e do respeito mútuo seja o grande balizador da ação individual e institucional.

Educar o pedagogo em/para os direitos humanos significa, também, buscar formas de abordar os conflitos surgidos nas relações

sociais, cuja resolução não pode prescindir do diálogo enquanto instrumento capaz de problematizar a compreensão intersubjetiva dos fenômenos envolvidos na formação dos sujeitos.

A finalidade primordial da Educação em Direitos Humanos é, assim, a construção de uma cultura de direitos, por intermédio da produção de espaços democráticos de organização e de participação escolar, que estejam orientados para a realização dos fins éticos, críticos e políticos da EDH.

Por isso, a construção de uma cultura de direitos passa, necessariamente, por um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadores, que conferem sentidos e significados à participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo que se desenrola em espaços formativos como a escola e a universidade. Daí a importância da construção de práticas educativas emancipatórias (DIAS, 2008).

A prática educativa emancipatória, exigência da Educação em Direitos Humanos, precisa ser identificada e vivida nos tempos e espaços da escola e da universidade. Reconhece-se, assim, na *práxis* educacional, uma intencionalidade explícita: a mudança de mentalidades decorrente da construção de uma cultura de direitos, pautada valorativamente pelo paradigma dos direitos humanos e, conseqüentemente, uma educação problematizadora, dialógica, humanizadora. Como afirma Severino (2001, p. 9), “a educação só é humanizadora se for intencionalizada pelo conhecimento e pela valoração, desde que referidos à significação apreendida na existência histórico-social”.

Para além da promoção de eventos e atividades esporádicas de sensibilização e vivência de questões relacionadas aos Direitos Humanos,

Torna-se imprescindível integrar a educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas [e das universidades] e, comprometer no seu desenvolvimento, as diferentes áreas

curriculares. É também de fundamental importância, desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sociopolítica – fundamentais para a educação em direitos humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em direitos humanos (CANDAUI, 2008, p.192).

Corroborando esta ideia, temos que a EDH precisa, inevitavelmente, ser inter e transdisciplinar, assim como global, regional, nacional e local – simultaneamente – e em todos os níveis de aprendizado (BAXI, 2007), para que possa cumprir seu propósito de formar homens e mulheres comprometidos com processos de emancipação, criatividade, liberdade, igualdade, criticidade, diálogo, democracia, respeito mútuo e justiça social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio; CARDIA, Nancy. A Universidade e os direitos humanos. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos: sessenta anos: sonhos e realidade**. São Paulo: USP, 2008.

ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Org.) **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: USP; NEV, 2007.

APPLE, Michael. W. **Política cultural e educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ARCARY, Valério. **O encontro da revolução com a História**. São Paulo: Sundermann e Xamã, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos finais dos Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 7., 1992,; 8., 1994; 9., 1996, Belo Horizonte; 10., 1998; Campinas, 11., 2000, Brasília; 12., 2002, Florianópolis. Brasília, DF: ANFOPE, 2004. (Documentos finais).

BAXI, Upendra. Educação em direitos humanos: promessa do terceiro milênio. In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: USP; NEV, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 23 maio 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

BICUDO, Hélio. O desafio dos direitos humanos. In: KEIL, Ivete; ALBUQUERQUE, Paulo F; VIOLA, Solon (Org.) **Direitos humanos**: alternativas de justiça social na América Latina, São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007a. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 56 p. (2. Tiragem, atualizada).

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC; CONAE, 2010. (Documento final).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21/02/2006**. Brasília: CNE, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005**. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

licenciatura. Brasília: CNE, 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 06/2007/CGAI/DDAI/ SECAD/MEC** sobre Sugestões de incorporação das temáticas de educação para a diversidade e os direitos humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2007b (mimeo).

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH; PR, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca em movimento**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CAMPOS, Juliana Cristine Diniz; CORREIA, Theresa Rachel Couto. **A educação para a paz e para os direitos humanos: contribuições internacionais à compreensão do direito à educação na ordem constitucional brasileira**. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Brasília, DF. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. 1 CD-ROM.

CANDAUI, Vera Maria. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias metodológicas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. (Org.). **Direitos humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: UFPB, 2008. (Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos, v. 2).

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR. Arlindo et al. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. Disponível em: <<http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/philippi01.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2010.

CONSELHO DA EUROPA. **Carta Social Européia**, 1961. Disponível em: <http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/pm/Tratados/Carta_Social_Europeia_1961.htm>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. **Convenção Européia dos Direitos do Homem**, 1950. Disponível em: <<http://www.cidadevirtual.pt/cpr/asilo1/cesdh.html>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de Educadores**. João Pessoa: UFPB, 2008. (Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos, v. 2).

_____. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos S.; NUNES, Maria Lúcia da S. (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**. João Pessoa: UFPB, 2009.

FAZENDA, Ivani (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Fórum Mundial de Educação**: pró-posições para um outro mundo possível. São Paulo: Autores Associados; Instituto Paulo Freire. 2008. (série Cidadania Planetária).

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Gleny Duro (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaide la Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, 5**. San José: Mundo Gráfico Impresión, 2006.

MARAN, Rita. Ensinando direitos humanos nas universidades: paradoxos e perspectivas. In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: USP; NEV, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Transversalidade (verbeta). In: *DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera Maria. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999. (Centro de Estudos Marina e Martin Harvey Editorial e Comercial).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 1993. Adotada consensualmente, em plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993. Disponível em <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Legislação internacional adotada e proclamada pela Resolução n.º 217 A da 3.ª Sessão Ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. **O Protocolo de San Salvador**, 1998. Assinado em San Salvador, El Salvador, em 17 de novembro de 1998, no 18º período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/protsalv.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto1.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia de Sousa; MORAES, Salete Campos de (Org.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes, 2009.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Ítalo Batista da. **Multi, pluri, inter ou transdisciplinaridade para o ensino/aprendizagem da Física**, 2004. Disponível em <<http://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa173.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.) **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

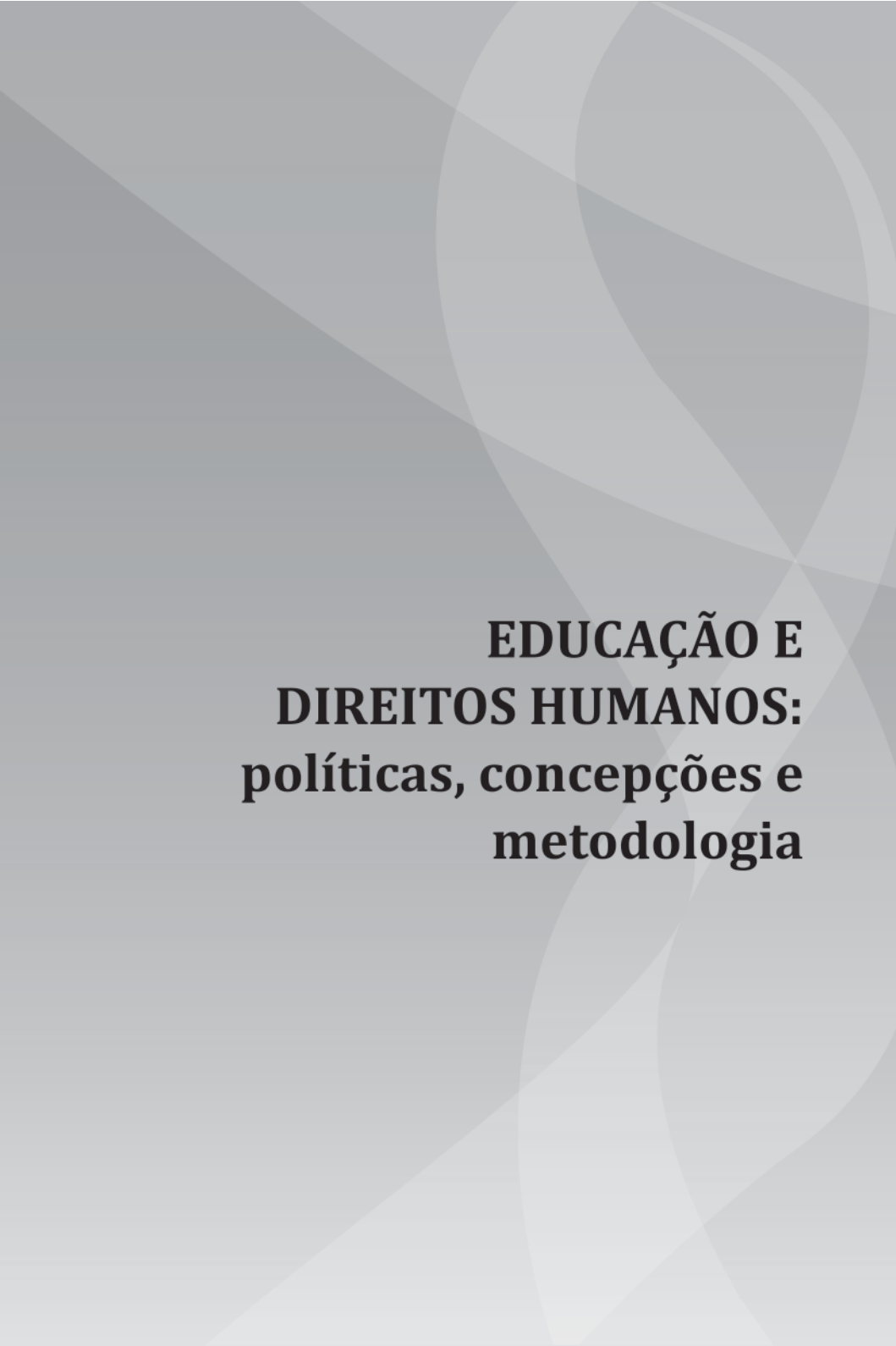
TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

TUGENDHAT, Ernst. Lições sobre ética. 3. ed. Tradução Ernildo Stein et al. **Petrópolis: Vozes, 1999**.

UNESCO. **Convenção contra a Discriminação no Domínio da Educação**. Adotada pela Conferência Geral na sua 11^a Sessão, Paris, 14 de Dezembro de 1960. (aprovada pelo Decreto n.º 112/80, de 23 de Outubro de 1980). Disponível em: <<http://bo.io.gov.mo/bo/i/98/38/decretolei112.asp>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. **Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos (PMEDH)**. New York; Geneva, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (Org.). **Globalização, currículo e interculturalidade na cena escolar**. Campinas: Alínea, 2009.



**EDUCAÇÃO E
DIREITOS HUMANOS:
políticas, concepções e
metodologia**

POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS: uma necessidade? por quê?

*Aída Maria Monteiro Silva
Naura Syria Carapeto Ferreira*

Paz e amizade entre todos os nossos povos serão garantidos por defender a igualdade de direitos, oportunidades e qualidade de todos (Carta da Liberdade, 1955)

INTRODUÇÃO

Ao refletir-se sobre o tema Educação e Direitos Humanos e Direito à Educação, constata-se que esta, enquanto direito inalienável de todo o ser humano, implicitamente acompanha aquele desde quando concebidos, pois faz parte da constituição humana o direito a todas as possibilidades que lhe são inerentes. Porque essa convicção?

Compreende-se o ser humano como “conjunto das relações sociais”, como sujeito histórico, cuja atividade é criar, por seus atos, a história, criando, conseqüentemente, a história da humanidade. Isso importa em tomar como ponto de partida os indivíduos reais, concretos, que produzem dentro da sociedade em condições concretas, com direito de poder fruir de suas produções, de toda a produção da cultura. Somente dessa forma,

compreende-se a constituição humana, que através da educação – como direito social – se hominiza, como ser liberto, orgânico, emancipado, lúcido, no sentido de sua formação e integral realização humana, enquanto humaniza a sociedade. Todavia, não se consegue viabilizar **tal compreensão e intento** apenas pela **via da** instrumentalização do conhecimento científico, na aceitação generalizada da “formação para a cidadania” numa sociedade minada pela ideologia hegemônica do individualismo, competitividade, consumismo e conseqüente coisificação humana, que se infiltra de forma qualitativamente vigorosa, através do requinte das diversas formas de consciência social, permitindo reeditar, sob novas práticas, velhas concepções discricionárias, exclusivas e excludentes.

Com Marx (1980, p.49), aprendemos que “não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que determina a consciência”. Essa compreensão está alicerçada na defesa incontestada dos direitos humanos para todas as pessoas, sem discriminação de qualquer ordem, sendo-lhe conferidos exatamente por sua condição humana, como ser histórico, partícipe de uma determinada sociedade.

Tal defesa se firma, igualmente, na compreensão de que a sociedade, assim como o ser humano, é sempre e só uma unidade histórica, que se desenvolve mediante a contínua superação em uma unidade dialética. Disso resulta uma reconstrução coletiva e contínua dos direitos humanos como fundamento do respeito e da dignidade humana.

Na medida em que essa compreensão vai sendo explicitada e compreendida, na mesma via de raciocínio, esboçando-se no espírito ideia de universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, que não aceita qualquer divisão de direitos por se tratar da pessoa humana, abre-se o caminho para examinarmos e defendermos a educação como um direito social básico a todas as pessoas.

Arma-se, assim, o eixo analítico-reflexivo deste texto, representado pelo movimento por meio do qual os direitos humanos passam a

ser tratados na sua totalidade, mas sob o enfoque da especificidade da educação, pela ideia de mediação da origem do homem e de sua constituição humana e histórica com o direito a todas as possibilidades que lhes confere dignidade humana.

SUJEITO DE DIREITOS COM TODOS OS DIREITOS

A expressão “direitos humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver ou participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter assegurados, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à sociedade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social. [...] Para entendermos com facilidade o que significam direitos humanos, basta dizer que tais direitos correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana (DALLARI, 1998, p.7).

A citação de Dallari explicita, de forma simples, objetiva e precisa o real significado do termo “direitos humanos”, aqui tratado. Trata-se de compreender que todos nascem com iguais direitos fundamentais, independentemente de qualquer característica diferencial ou origem social. Fala-se daquelas necessidades idênticas de todos os seres humanos, as quais devem ser atendidas com o fim de garantir uma vida digna. Objetiva-se, assim, assegurar a todos a essência humana, entendida esta como “o conjunto” de relações sociais que o homem encontra quando vem ao mundo e também aquelas criadas no processo de sua atividade.

O ser humano é a reprodução dessa essência social, em uma forma individual concreta. Por isso, só é real o humanismo que encerra a fundamentação científica da possibilidade, de poder ser encarnado em

realidade, o que indica os meios para a sua concretização. Assim, só é real a possibilidade de os Direitos Humanos se constituírem conteúdo de formação para a cidadania como elemento constitutivo dos fundamentos da educação e da vida.

Logo, é possível entender a questão do humano não apartado da realidade que o produz e da qual, concomitantemente, é produto. Esse só pode ser compreendido e tratado com objetividade na complexidade das relações sociais e das “intempéries” violentas e avassaladoras do capitalismo exclusivo e excludente. Isso é, como homem concreto em sua realidade concreta: vida objetiva a ser construída pelo homem, condições objetivas, relações que são dinâmicas e complexas e exigem a ação consciente e inteligente do homem na construção de sua vida, de sua profissão, de sua família e da sociedade, como ser político.

A questão humana – objeto primeiro da educação – só pode ser entendida, portanto, no complexo processo de formação cultural. As relações produtivas que o ser humano estabelece com a natureza (identificada, hoje, com o mundo global) são relações de adaptação do mundo a ele, o que impõe a transformação deliberada da realidade exterior através do trabalho, com o modo pelo qual começa a produzir para si o mundo, os objetivos e as condições de que precisa para existir e cultivar com qualidade a sua vida.

Na medida em que vai produzindo o mundo – o tornado humano pela presença do homem e pela organização social que o trabalho lhe impõe –, produz a si mesmo, individualmente, reproduzindo-se na espécie e na ampla sociedade. Sua individualidade é gerada na proporção da sua construção social, desenrolando-se, em extensão cada vez mais ampla, como criador das condições que o criam mediante capacidades que adquire de intervir no contexto social. Vai desenvolvendo habilidades, comportamentos sociais, representações conceituais que o capacitam a converter-se em produtor eficiente do “mundo” no qual se instala e o

qual, em retorno, o configura física e intelectualmente. Percebe-se, assim o processo de humanização como expressão da humanidade.

Pelo exposto, entende-se que não pode ser um processo espontâneo, ocasional, que degradaria o ser humano à condição de “homem massa”, cuja personalidade seria composta de maneira bizarra, onde:

[...] se encontrariam elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas e instituições de uma futura filosofia que seria própria do gênero humano mundialmente unificado (GRAMSCI, 1981, p12).

Trata-se de um processo que necessita da mediação da educação na transmissão/assimilação do conjunto da produção humana, que vai possibilitar ao ser humano, efetivamente, entrar no mundo da cultura. Portanto, a formação cultural vem coincidir com a formação humana que deve ser garantida e preservada pela sociedade mundial em todas as suas dimensões e a todos os seres humanos sem restrições de nenhuma ordem. Daí, a necessidade incontestante de desenvolver a cultura dos direitos humanos enquanto direitos sociais, articulados aos outros direitos. E, nesse âmbito, destaca-se a educação responsável pela formação humana de forma intencional sistematizada, como elemento propulsor da efetiva democracia que garante a participação de todos na construção da sociedade.

Na contemporaneidade, não existe país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação, pelo menos a básica. A educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, constituindo-se em verdadeiro e indispensável princípio a ser observado na elaboração de políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Não só diversos movimentos sociais, mas os governos comprometidos

com a formação para a cidadania têm dado especial atenção a essa normatização, de modo a fundar uma estrutura educacional que garanta a humanização a toda a população.

A partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, especialmente o exarado em seu art. XXVI, inúmeros são os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Da mesma forma, ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 e o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo.

Necessário se faz, portanto, garantir esse direito reconhecido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter constitucional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, ainda que estas nem estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências (CURY, 2002). Pois como afirma Bobbio (1992, p. 79-80),

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Por essas razões é que a importância da norma acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar

além do ensino fundamental foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Também por isso é que a educação escolarizada se faz necessária, ou seja, para que, além de possibilitar o aprendizado dos instrumentos básicos de comunicação humana, viabilize o acesso ao conhecimento científico, ético, político, cultural em todas as dimensões, para que todas as pessoas possam tomar ciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos de uma sociedade.

Hoje, cresceu a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, embora muitas vezes não seja aplicada, ela é um instrumento de luta, pois, com ela, podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. Ora, para conhecer esses direitos e deveres faz-se necessária a mediação da educação. Todavia, a educação é um direito social, que tem sido não considerado, na totalidade dos chamados Direitos humanos, como direito fundamental, pela não garantia para todos.

Dentro do conjunto de Direitos Humanos, os chamados direitos econômicos, sociais e culturais, são considerados, de forma costumeira como direitos de segunda geração, desconsiderando a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos que não aceita qualquer divisão de direitos.

A esse respeito, esclarece Piovesan (2003, p 93.)

[...] em face da indivisibilidade dos direitos humanos, há de ser definitivamente afastada a equivocada noção de que uma classe de direitos (a dos direitos civis e políticos) merece inteiro reconhecimento e respeito, enquanto outra classe de direitos (a dos direitos sociais, econômicos e culturais), ao revés, não merece qualquer observância. Sob a ótica normativa internacional, está definitivamente superada a concepção de que os direitos sociais,

econômicos e culturais não são direitos legais. A idéia da não acionabilidade dos direitos sociais é meramente ideológica e não científica. São eles autênticos e verdadeiros direitos fundamentais, acionáveis, exigíveis e demandam séria e responsável observância. Por isso devem ser reivindicados como direitos e não como caridade, generosidade ou com paixão.

Assim, a educação como direito social e a sua inclusão como direito fundamental a ser considerado e priorizado pela sua importância ainda é objeto de luta, até que se concretize essa compreensão de fundamento, de garantia da preservação da essência humana.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Sabe-se que toda a formação é determinada por uma concepção de mundo que a “delimita” e a “dirige”. Sabe-se, também, que “o homem não é apenas um ser cognoscente, mas também um ser que vive e sente: o homem é sujeito de conhecimento, é sujeito de vida e de ação” (KOSIK, 1976, p.227). É através da sua ação, com a sua existência – que é práxis – que é capaz de superar sua própria subjetividade e de conhecer a realidade na sua totalidade. Por isso, a vida do ser humano está na construção de sua própria vida na relação dialética com o mundo em que vive (FERREIRA, 2008).

A realidade humana social se desenvolve como o oposto a ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana), a realidade na sua totalidade. A *práxis* do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria; muito ao contrário, é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto se

recria como ser humano num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais humano porque cada vez mais intérprete e criador de sua realidade.

Ciência e consciência social tornam-se, portanto, indissociáveis sem a qual não acontece a democratização do saber, a possibilidade do conhecimento e a formação humana. Partindo da concepção de ciência como forma específica de consciência social, pode-se afirmar que a sistematização do conhecimento realizada na ciência é a forma superior de síntese, porque produz a verdade objetiva mais plena, concreta e profunda (FERREIRA, 2008, p. 57).

Esse é o nível sempre progressivo e superado que a educação necessita estabelecer como balizador do processo de hominização de cada um dos seres humanos nascidos neste planeta.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em primeira versão em 2003,¹ surge como resultado do movimento internacional e nacional em defesa e ampliação dos direitos humanos, do fortalecimento da democracia e está referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948, considerando o que recomenda a Declaração:

Cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Nessa direção, o PNEDH, ao fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano, reafirma o regime democrático

1 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) está na segunda versão (2006) como resultado da discussão com os diversos segmentos da sociedade.

como o que oferece mais condições para a concretização dos direitos humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso quer dizer que todos os direitos estão interligados, e a materialização de um direito está relacionada com a concretização dos outros direitos, consolidando o marco internacional dos direitos humanos sob um enfoque universal, conforme define o Programa de Ação da Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, 1993.

Outra referência importante para a construção e implementação do PNEHDH foi o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2005) ao orientar e definir diretrizes para a elaboração de Políticas e Planos de Ação voltados à efetivação da Educação em Direitos Humanos. O referido Programa procura fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais sustentáveis de Educação em Direitos Humanos, de tal forma que possam contribuir para que os sistemas de ensino da educação básica possam efetivar políticas educacionais nessa direção.

No âmbito do Estado Brasileiro, a Educação em Direitos Humanos ganha campo, de maneira informal, com os movimentos sociais organizados na luta contra a ditadura militar, durante as décadas de 1960, 1970 e, principalmente, nos anos 1980, com a retomada do regime democrático.

A Constituição Brasileira, de 1988, ao definir o Estado Democrático de Direito como o regime político, é o principal marco jurídico do país, após o período ditatorial, e dá sustentabilidade para a elaboração pela sociedade civil e política às proposições educacionais, com ênfase nos direitos humanos.

Segundo Dalmo Dallari (2007, p. 29), a Constituição de 1988:

[...] foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da

Políticas públicas em direitos humanos

dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade.

No entanto, embora tenha havido uma grande evolução do Estado brasileiro, em relação aos marcos legais que garantem os direitos humanos, persiste o distanciamento entre os dispositivos legais e a sua materialização.

A gênese desse distanciamento está na formação escravocrata da sociedade brasileira, perpetuada pela falta de uma educação voltada para a cidadania democrática, no sentido da conscientização das pessoas como portadoras de direitos e deveres (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008, p. 29).

Em uma sociedade estruturada e consolidada em valores da exploração do ser humano na condição de escravo – visto como objeto, coisa, mercadoria –, nos privilégios e nas diversas formas de violência como algo natural do ser humano, as características das pessoas em relação à maneira de ser e agir guardam esses traços, comportamentos e são introjetados nas nossas subjetividades, e muitas vezes não são percebidas.

Assim, desenvolver uma Educação em Direitos Humanos imbricada no conceito de cultura democrática, fundamentada nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância em relação às diferenças, na solidariedade, na justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade é urgente, imprescindível e essencial. É por meio da educação nessa direção que possibilita avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano, na defesa e fortalecimento da democracia (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008,)

Com essa compreensão, acreditamos ser a escola um espaço privilegiado pelas contribuições que ela pode oferecer no desenvolvimento desse processo. A defesa intransigente da educação

como direito humano é condição de exercício de cidadania, de conquista e ampliação de novos direitos. A escola tem papel preponderante nessa formação por contemplar todos esses processos, considerando que o objeto do seu trabalho é a formação humana, que vai além da apreensão dos conteúdos cognitivos, uma vez que envolve valores, comportamentos e atitudes. Esse espaço toma uma conotação especial para as camadas sociais economicamente desfavorecidas, pois a escola é o principal ambiente de aprendizagem organizada e sistemática que possibilita a socialização e a apreensão dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade.

Para que a escola consiga desenvolver esse papel, é importante estabelecer princípios, valores e objetivos no Projeto Político-Pedagógico democrático e participativo, em que a formação dos sujeitos possa ser assumida coletivamente, de tal forma que desenvolva ações integradas no currículo escolar, e não ações fragmentadas, ou projetos isolados.

É imprescindível que a escola desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômicas, culturais e de qualquer opção: religiosa, política e orientação sexual. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar – a família e a comunidade –, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo.

Essa é a principal razão da defesa intransigente que devemos fazer pela garantia ao direito à educação pública, gratuita e laica para toda e qualquer pessoa, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Pode-se afirmar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, pois essa garantia implica a conquista de outros direitos, uma vez que a efetividade do acesso às informações é que possibilita a busca e a ampliação de novos direitos.

Conforme o que estabelece o PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23),

[...] a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.

A democratização da sociedade exige necessariamente a informação, pois conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. Isso toma uma relevância maior quando estamos lidando com os vários tipos de conhecimentos: o tecnológico, o instrumental, filosófico, sociológico e o científico, entre outros. Partindo dessa compreensão, Padilha (2005, p. 169), ao refletir sobre a importância da educação nessa perspectiva, traz uma série de perguntas que nos ajudam a revisitar a formação dos profissionais da educação e as práticas docentes nos espaços educativos de modo geral:

[...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente, com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos de exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

As provocações, bastante pertinentes desse autor, reafirmam que é preciso conhecer quais são os direitos que tem a pessoa, os mecanismos para reivindicá-los, e conseqüentemente quais são seus deveres, pois não é possível dissociá-los, caso contrário, direito sem dever torna-se privilégio, uma vez que não atrela compromisso de reciprocidade. Esse processo só é possível quando se desenvolve uma educação que é concebida e fundamentada em princípios, diretrizes político-pedagógicas voltadas para a defesa e ampliação dos direitos humanos.

Sabe-se que “não é apenas na escola que se aprende esses conhecimentos, mas é a escola que tem a função social como espaço privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 23).

Essa escola é o que Alain Touraine (1998) denomina de escola democratizante, ou seja, é a que assume o compromisso de capacitar os indivíduos para serem atores, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais.

À escola democratizante, é associada a idéia de escola da comunicação, devendo priorizar na formação do aluno a capacidade de expressão, de compreender as mensagens escritas ou orais. É necessário trabalhar o diálogo, ensinando ao aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens e principalmente a manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia; e, ainda, a escola deve ensinar a ler os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, que veicula mensagens descontextualizadas (SILVA, 2000, p. 186).

Nessa compreensão,

[...] o trabalho da escola deve assumir o compromisso de capacitar os indivíduos para serem autores e atores do projeto de sociedade em que vivem, ensinar a respeitar a liberdade do outro e os direitos individuais; lutar em defesa de interesses sociais e dos valores culturais; combater os preconceitos contra diferentes segmentos: negros, índios, homossexuais, idosos.

É, portanto, a partir desse conjunto de pressupostos e conceitos que compreendemos o papel da educação e da escola na formação cidadã.

DIREITOS HUMANOS: uma compreensão

Polissêmico, esse termo que permite várias concepções e intencionalidades, nos remete à necessidade de assumir a definição da

educação que tem a perspectiva da defesa intransigente dos direitos humanos para todos e da cidadania democrática, fundamentada nos pilares da igualdade, da liberdade e da solidariedade.

A igualdade é compreendida como a possibilidade do acesso aos bens sociais para todo ser humano independentemente da sua condição social, opções políticas e religiosas, orientação sexual, da raça, etnia e gênero. A liberdade podemos traduzi-la como a condição de expressão, de participação na sociedade, a possibilidade de ir e vir, de situar-se no mundo local e global. Dessa forma, a garantia desses dois pilares é que possibilita a dignidade do ser humano. Solidariedade é coordenação de ações, é construção de um conhecimento que se assenta numa nova ética coletiva e participativa, concebida como criação incessante de subjetividade e de intersubjetividade, que vê, revê e constrói, coletivamente, o meio circundante a partir do existente. É o espírito que possibilita a compreensão e o desenvolvimento científico da construção coletiva do projeto acadêmico/ educacional (FERREIRA, 2004, p 251).

Benevides, ao discutir o conceito de dignidade, buscando compreender a natureza humana, apóia-se em Fábio Comparato quando explicita:

[...] a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza [...] e em razão dessa radical igualdade, ninguém – indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupos religiosos ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO apud BENEVIDES, 2005, p.12).

Ao exposto, Benevides (2005, p. 12) acrescenta

[...] dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser. [...] é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo se humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança

- contra a opressão, o medo e a necessidade - com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.

O PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23) destaca que

[...] o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Para que a escola possa contribuir para a Educação em Direitos Humanos, “é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar”. Este trabalho defende a concepção de Educação em Direitos Humanos explícita no PNEDH:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006, p. 17).

Nessa concepção, a Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, mas vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para

a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. Os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

Destaque-se o que Benevides (1991) denomina de cidadania ativa – a que estimula, orienta para atitudes proativas, possibilitando à pessoa fazer os nexos entre o conhecimento teórico e a vivência das práticas sociais.

Cidadania ativa é desenvolvida através da educação política, da participação popular, e “é considerada um princípio democrático, e não um receituário político [...] e supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes (BENEVIDES, 1991, p. 19-20).

Com essa compreensão de Educação em Direitos Humanos, é importante destacar alguns princípios que a norteiam, definidos no PNEHDH (BRASIL, 2006), e referendados no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010a), no sentido de contribuir com os sistemas de ensino e nas instituições de educação básica em suas propostas pedagógicas:

- A escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos.

- A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.
- A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.
- A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação.
- A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2006, p. 23-24).

Ao mesmo tempo, o PNEDH nos remete-nos à necessidade de desenvolver, no interior dos espaços escolares, ações que visem dar materialidade à educação nessa direção. Entre as várias ações programáticas, destacamos algumas e incorporamos outras:

- Estabelecer a educação em direitos humanos como eixo estruturador das políticas educacionais nos sistemas de ensino e nas instituições educativas da educação básica, como elemento orientador do conjunto das ações a serem desenvolvidas.
- Estabelecer diretrizes curriculares no sentido da transversalidade e da multidisciplinaridade da educação em direitos humanos, de forma a orientar a elaboração e seleção de materiais didáticos, metodologias, formas de avaliação e formação inicial e continuada dos profissionais.
- Elaborar e organizar propostas curriculares que contemplem a diversidade cultural, nas suas diferentes especificidades, com a inclusão de temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências

- [...], bem como trabalhar todas as formas de discriminação e violações de direitos na interface dos componentes curriculares.
- Incluir a educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas.
 - Possibilitar que a educação em direitos humanos passe a ser conteúdo relevante para a vida dos estudantes e profissionais da educação, como prática do cotidiano.
 - Estimular os estudantes para que sejam protagonistas da construção dessa educação, com o incentivo ao fortalecimento da organização dos grêmios escolares, e também dos conselhos escolares.
 - Realizar pesquisas sobre experiências de educação em direitos humanos nos sistemas de ensino público e privado (BRASIL, 2006, p. 24-25).

Um dos grandes desafios para a efetivação da educação com esses fundamentos teórico-metodológicos é a formação dos profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte da formação dos profissionais nos cursos de graduação, na pós-graduação e na educação básica. Ao mesmo tempo, essa ausência de formação dificulta a produção de materiais didáticos para dar suporte às formações.

Com essa preocupação há uma recomendação explícita do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no Brasil, em 2010, fruto de uma ampla discussão por meio da realização de Conferências Municipais, Estaduais que subsidiaram a Conferência Nacional. O referido documento na área específica de Educação em Direitos Humanos recomenda:

- a) Ampliar a formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de direitos humanos (onde houver), visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas

que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa.

b) Estimular a criação e o fortalecimento de comitês estaduais e municipais, núcleos de estudos e pesquisas sobre educação em direitos humanos por meio do financiamento de projetos, de formação continuada e produção de materiais didáticos e paradidáticos.

c) Introduzir a temática de direitos humanos nos currículos de Pedagogia e das Licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional e social dos/as futuros/as profissionais vinculados ao processo ensino aprendizagem, na perspectiva da proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos.

d) Inserir a educação em direitos humanos, como temática transversal nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e CNE.

e) Assegurar a inserção das temáticas de educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos da escola, e no novo modelo de gestão e avaliação. (BRASIL, 2010b, p. 162-163).

A transversalidade, segundo esses documentos, pressupõe um tratamento integrado das áreas e dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas dessa área.

O Documento recomenda em relação à Educação Religiosa nos sistemas de ensino: “Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos) que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira.” (BRASIL, 2010b, p. 163).

A partir da abertura política, nos anos 1980 e 1990, é que a Educação em Direitos Humanos no Brasil começa a ganhar espaço político-pedagógico, inclusive com a elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) – na sua terceira edição (BRASIL, 1996, 2002, 2010a).

Esses Programas motivaram a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006) e também a

criação de comitês em 16 (dezesseis) estados com o objetivo de mobilizar a comunidade para responder às demandas dessa área e incentivar o desenvolvimento de políticas nos níveis e modalidades da educação básica e nas outras do PNEHD: educação superior, educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia.

Nesse movimento, é possível identificar a inclusão de conteúdos nos currículos de cursos de graduação, em especial na área de Direito e em algumas licenciaturas, em cursos de atualização, especialização e oferta de mestrado; mas é nos sistemas de ensino que o distanciamento é maior se considerar-se a amplitude e abrangência da educação básica no país.

Embora, nos últimos anos, tenha havido um esforço – em especial, do governo federal, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e do Ministério da Educação – para motivar os sistemas de ensino da educação básica a efetivar políticas nessa área, ainda são pouco vivenciadas.

Padilha (2005, p. 173), ao analisar como a escola pode contribuir, afirma:

Uma escola que, ao pensar o seu projeto e o seu currículo, trabalha antes de tudo as relações pessoais e interpessoais entre os sujeitos que direta ou indiretamente se encontram no espaço escolar e comunitário, organizando por intermédio dos seus diversos colegiados escolares, os seus princípios de *convivência* e o seu *regimento*, construídos por meio de esforço coletivo que aprende a participar participando e que, desta maneira, constrói e reconstrói, processualmente, a sua própria autonomia, jamais doada.

Isso se deve à ausência de profissionais com formação que contemplem conteúdos dos direitos humanos nesta perspectiva para a cidadania ativa; embora seja possível identificar, nos últimos anos,

a oferta de propostas de formação nos cursos de graduação e da pós-graduação com oferta de disciplinas e cursos de direitos humanos. Contudo, ao considerar-se a amplitude que essa ação requer, em termos de atendimento em larga escala, está-se distante de atingir o objetivo do PNEDH e do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que é da oferta pelos sistemas de ensino de uma educação voltada para os direitos humanos nesta década.

Nessa perspectiva, Silva (2002, p. 186) apresenta vários exemplos que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e docentes:

Construir as normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos alunos;
Vivenciar, na escola, debates sobre propostas e programas dos candidatos a cargos eletivos e simular situações de escolha dessas propostas por meio da representação de alunos/candidatos;
Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, poluição dos rios e defesa do meio ambiente;
Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações comuns na sociedade e, a partir de uma situação-problema, discutir formas de resolvê-las, de acordo com os instrumentos legais que temos;
Estimular a participação dos alunos nos eventos da escola e no grêmio estudantil.

Para poder-se avançar na perspectiva de fortalecimento da democracia no país, é imprescindível desenvolver políticas públicas que estimulem o desenvolvimento de ações nessa direção, principalmente através dos sistemas de ensino da educação básica por ser esse nível que trabalha com a criança e o jovem que estão em fase e processo de formação. Além disso, um campo de trabalho a desenvolver é rever as propostas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação de forma a contemplar os conteúdos de direitos humanos.

Outro aspecto é que o desenvolvimento de política nos sistemas de ensino permite maior capilaridade de atuação, mas que consiste em decisões e compromissos de governo, de forma a que ações possam ser materializadas enquanto política de Estado.

No que se refere à construção de bases curriculares em que os direitos humanos transversalizam, é importante ressaltar que esses conteúdos devem ser explicitados no conjunto dos componentes curriculares, para que, de fato, sejam trabalhados por meio das diferentes linguagens e formas de expressão.

Portanto, para fortalecer a Educação em Direitos Humanos, no Brasil, é urgente atender a três desafios: 1 – a formação inicial e continuada dos profissionais da educação com a construção de diretrizes curriculares; 2 – a elaboração e aquisição de materiais didáticos em Direitos Humanos; 3 – o desenvolvimento de políticas públicas de Educação em Direitos Humanos como política de Estado.

Para que todo esse processo ganhe dimensão e fortalecimento, é necessário ser construído com a participação de todos os que fazem a escola e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico que norteia o trabalho escolar.

FINALIZANDO PARA REINICIAR O DEBATE E A PRÁXIS EDUCACIONAL EM DIREITOS HUMANOS

A educação com o direito social fundamental necessita ser desenvolvida com qualidade em todos os âmbitos societários, com responsabilidade e compromisso. Daí a importância da formação humana na sua integralidade, prioritariamente na escola, mas também em todos os espaços possíveis, com todos os recursos e disponibilidades que a ciência e a cultura produzem para a qualidade da vida humana, sem tratamentos discricionários – muitas vezes sutis e “maquiados” – que imobilizam e desumanizam, desqualificam e produzem a morte humana na vida.

Trata-se da importância de uma formação que supere as obviedades próprias do pensamento linear, da formação alicerçada no senso comum, sem a consciência crítica esclarecedora que oportuniza a capacidade de compreender a realidade desvendando o fenômeno em sua totalidade.

Trata-se de uma formação que parta da convicção de que sem “reflexão radical, rigorosa e de conjunto”² não acontecerá a verdadeira formação do *vir a ser* humano que se deseja para a construção de uma sociedade justa e humana, assim como a sua realização humana para a felicidade. A importância de uma formação reside na força de seu conteúdo de formação do ponto de vista da práxis

Sabe-se que toda a formação necessita da aquisição do conhecimento que forma mentes e corações, o qual, por sua vez e em sentido inverso, é responsável pela formação! Esta se constrói por meio da aprendizagem, da aquisição do conhecimento. E, sabe-se que, só se aprende de fato, quando o objeto de aprendizagem – que é o conhecimento – se converte numa espécie de “segunda natureza” de que nos fala Saviani, um *habitus*³ que significa uma situação irreversível (SAVIANI, 2003, p. 20).

2 Dermeval Saviani define como “reflexão radical, rigorosa e de conjunto” a filosofia da educação para pensar os problemas da vida e da educação, para explicitar a importância do pensamento filosófico que elucida as compreensões necessárias à vida humana (SAVIANI, 1971, p. 32).

3 Saviani (2003, p.18-20) explica que “o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” que permitem o trânsito livre em sociedade. “A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados” E, acrescenta: “Por isso é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, neste exato momento ele deixou de ser aprendiz”. Saviani dá especial ênfase ao processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado na alfabetização. Afirma que é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita, fixar os automatismos, incorporá-los, isto é “torná-los parte do nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser”. Quando dominadas as forma básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura, pois na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o

Finalizando para reiniciar, reitera-se com Genevois (2007, p.12):

Educação em Direitos Humanos é uma bandeira de justiça, liberdade, solidariedade, igualdade, paz e tolerância. Valores e práticas que dão um sentido profundo não apenas ao nosso trabalho, como, sobretudo, às nossas vidas. Os Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, Norbert. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Lei n.º 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jun. 2010.

alfabetizado pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, no significado daquilo que é lido ou escrito. E chama a atenção para: "libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados, internalizados, passando, em consequência, a operar no interior da própria estrutura orgânica. Pode-se dizer que o que ocorre neste caso é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por inclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos."

_____. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; UNESCO, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação, 2010, Brasília. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/Arquivos/Biblioteca/015b684a-3712-423f-bc5d-299fd85b4547.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília, DF, 2002.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3)**. Ed. rev. Brasília, DF: SEDH/PR, 2010a. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

DALLARI, Dalmo. Contextualização histórica da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007.

_____. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação Humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Políticas de ensino e políticas de formação: compromissos da gestão da educação. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. O.; JUNQUEIRA,

S. J. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas.** Curitiba: Puc/PR, 2004, v. 4, p. 257-269.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: UFPB, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização. Brasileira, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANDELA, Nelson. **Long walk to freedom.** Londres: Penguin Group, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Económico-filosófico de 1844.** Bogotá: Pluma, 1980.

MONTEIRO, Aida; MENDONÇA, Erasto Fortes. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Brasil Direitos Humanos: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal.** Brasília: SEDH, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Legislação internacional adotada e proclamada pela Resolução n.º 217 A da 3.ª Sessão Ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 11 mar. 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e Educação: outras palavras, outras práticas.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais, econômicos, culturais e direitos civis e políticos. **Revista do Advogado Estudos de direito constitucional em homenagem a Celso Ribeiro Bastos,** São Paulo: v. 23. n. 73, p. 59-71, nov. 2003. Nov/2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. Campinas: Autores Associados, 1971.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A escola pública e a formação da cidadania**: limites e possibilidades. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Diretos Humanos na Educação Básica: qual o significado? SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Escola, democracia, sociedade. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; VASQUEZ, Glaura Miranda (Org.). **Veredas**: formação superior de professores-módulo 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. v.1.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2005.

DEMOCRACIAS, REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL

Ângelo Ricardo de Souza

INTRODUÇÃO

Democratizar a gestão da educação e da escola pública é mais do que adotar mecanismos de (ampliação da) participação coletiva. A democracia, em qualquer formato, tomada como princípio ou procedimento, demanda a incorporação do diálogo como condição básica, pois é o diálogo que potencializa a cidadania, por meio da condição de “ser ouvido”, elemento basilar para a igualdade e para a fruição coletiva da vida em uma sociedade que se pretenda justa e democrática.

A condição da educação pública é de ser para todos. Conforme Chauí (1997), o reconhecimento do que é público decorre da necessidade de entendermos que existe uma esfera coletiva na vida humana, de interface e convívio entre as pessoas. Para operar esta esfera pública da vida humana, a democracia foi erigida. Isto é, para planejar, decidir, coordenar, executar ações, acompanhar e controlar, avaliar as questões públicas, é importante envolver o maior número possível de pessoas neste processo, dialogando e democratizando a gestão pública.

A ideia de uma educação pública está solidificada, historicamente, na garantia da sua universalidade, ou seja, em uma educação que atinja todos e de forma obrigatória, pelo menos, durante um período da vida, uma vez que ao direito de se educar corresponde o dever social de frequentar a escola. Bem, mas se essa educação pública é obrigatória, ela deve ser gratuita, posto que para todos e mantida pelo Estado. E, por fim, se mantida pelo Estado e igualitária, deve ser laica, não-confessional. Esses princípios estão associados às origens da educação pública, conforme Lopes (1981), e são eles que nos exigem a democratização mais ampla possível da gestão educacional, pois a universalização, a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade, enquanto eixos de organização da *res publica* (coisa pública) na educação somente podem ser garantidos por meio da materialização do princípio democrático em procedimentos.

Esta ideia de democracia enfrenta, todavia, obstáculos derivados, dentre outros aspectos, dos modelos econômicos e políticos e sua utilização na organização da sociedade. Atílio Borón (2001, p. 176 e 177), afirma que

uma democracia [...] remete a um modelo ascendente de organização do poder social. [...] O mercado, ao contrário, obedece a uma lógica descendente: são os grupos beneficiados por seu funcionamento [...] que têm a capacidade de 'construí-lo', organizá-lo e modificá-lo à sua imagem e semelhança.

O que sugere que se *“na democracia o que conta é a base sobre a qual repousa, nos mercados são os atores cruciais que se concentram no cume”* (BORÓN, 2001, p. 177). Logo, a clássica divisão entre trabalhadores e detentores do capital e, portanto, a lógica de funcionamento do mercado, propõe uma distorção “radicalmente incompatível com a democracia, na medida em que os vendedores da força de trabalho [...], não têm autonomia necessária para agir e eleger racionalmente em

função de suas preferências, pois, de alguma maneira, são reféns de seus padrões” (BORÓN, 2001, p. 178).

Em perspectiva equivalente, Chauí (1997, p. 141), também avalia que

[...] a democracia, modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade sócio-econômica, é uma farsa bem sucedida, visto que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia. Se na tradição do pensamento democrático, democracia significa: a) igualdade, b) soberania popular, c) preenchimento das exigências constitucionais, d) reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria, e) liberdade; torna-se óbvia a fragilidade democrática no capitalismo.

Para além da necessidade de enfrentar os ditames do mercado, Apple ressalta também que a discussão sobre a democracia, em especial na educação, encontra dificuldades atualmente, inicialmente porque “o significado de democracia é [...] ambíguo [...], e a conveniência retórica dessa ambigüidade é mais evidente do que nunca” (CHAUÍ, 1997, p. 15), pois a democracia tem se prestado aos mais diversos usos e ela acaba justificando ações políticas, portanto públicas, que permitem manobras muitas vezes absolutamente privadas e/ou autoritárias. De outro lado, o autor também avalia que não é incomum “pessoas dizerem que a democracia se tornou simplesmente irrelevante, que é ineficiente ou perigosa demais num mundo cada vez mais complexo” (APPLE; BEANE, 1997, p. 15). Mas, a democracia para ser eixo de organização da vida social precisa ser disponibilizada, isto é, as pessoas precisam ter acesso a oportunidades e condições de experimentá-la e assim entender o que significa essa forma de vida em sociedade (APPLE; BEANE, 1997, p. 17).

Porém, na prática, tomando-a como condição para a cidadania, ainda há problemas com a concepção de democracia ou com a forma como as pessoas a enxergam e a entendem. Mesmo sendo um pouco

forçado o raciocínio, vejamos o caso da gestão escolar: na maioria das escolas públicas que realizam eleições para compor o seu quadro dirigente, encontramos professores, funcionários, alunos e seus familiares que reconhecem na diretora não uma representante da comunidade escolar, mas alguém que possui o poder de decidir tudo ao seu modo e, pior, não observam aí um grande problema, uma vez que avaliam que a elegeram exatamente para isto: para fazer por eles! Na prática o que esta diretora possui é um mandato imperativo, na medida em que os interesses particulares, por melhor que possam parecer, acabam representando prioridade sobre os interesses coletivos (BOBBIO, 2000, p. 37) e isto burla qualquer alternativa de desenvolvimento da participação do *demos* que compõe a democracia na prática governamental.

As próprias instituições democráticas, ou que se sugere como democráticas, como o sufrágio universal enredam dentro de si algumas contradições. Neste processo de escolha dos dirigentes escolares, por exemplo, justamente quando se chega a um momento de civilidade e de vida coletiva na escola como este, o indivíduo é transformado em um “número”, em um voto, ou

[...] precisamente quando a soberania popular deve se manifestar, o povo atualizar-se exprimindo sua vontade, são desfeitas as solidariedades sociais, o cidadão se vê subtraído de todas as redes nas quais se desenvolve a vida social para ser convertido em uma unidade para cômputo. A substância é substituída pelo número (LEFORT, 1991, p. 34).

Tal argumento de Lefort (1991) permite observarmos as demais instituições democráticas também como instrumentos que, por princípio, deveriam servir à construção coletiva de soluções para os problemas que também são coletivos, mas que acabam se transformando em mecanismos burocratizadores pautados por um conjunto de regras que, conforme a máxima schumpeteriana, no máximo estabelece quem está

autorizado a falar e agir em nome de quem, ou seja, qual é a elite que ocupará o poder e por quanto tempo até ser substituída por outra elite.

A organização da escola e da educação quando se dedica a constituir instrumentos de democratização, muitas vezes, tem sofrido deste mal: o de criar instituições meramente “*cartorárias*” (NUNES, 1999, p. 39). Ou seja, os mecanismos da organização escolar e educacional presentes nas esferas pedagógica, administrativa e institucional das escolas e dos sistemas de ensino, argüem uma igualdade formal entre os diferentes sujeitos que ali atuam (docentes, alunos, famílias, dirigentes), considerando, no sentido mais clássico, a igualdade de direitos presente na Constituição Federal. Com esse movimento, mesmo discursando muitas vezes em favor das diferenças individuais, a escola e a educação regulamentam e legitimam a desigualdade social, tratando aqueles que nunca terão chance como sujeitos para os quais é necessário dar esperança.

Um teste sobre a realidade da democracia na escola e em toda a sociedade, pode decorrer da seguinte pergunta:

A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com os seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? (BOURDIEU, 1998, p. 64)

A DEMOCRACIA NA GESTÃO: alternativas do possível

A preocupação para a superação desses problemas referentes à gestão democrática é compartilhada por pesquisadores do campo, como é o caso de Lima, para quem a democratização da gestão escolar:

Trata-se de uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos

e consubstanciadas em ações de (auto)governo; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (LIMA, 2000, p. 19).

Isto é, a gestão democrática é um fenômeno político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos. Mas, mais do que isto, para o autor português, não se trata apenas de ações democráticas, ou de processos participativos de tomada de decisões, trata-se antes de tudo de ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes.

E, nesse espírito de recriação de alternativas mais democráticas, parece haver diferentes alternativas sendo experimentadas nas escolas públicas e nas redes e sistemas de ensino, país afora, que têm apresentado resultados muito interessantes para a ampliação da democracia na educação. O modelo a seguir descrito não objetiva apresentar-se como “a” alternativa capaz de dirimir todos os problemas relacionados ao tema, mas é sim fruto de análises dessas boas experiências que podem ser ampliadas.

Entendendo que as escolas públicas estão organizadas em redes de ensino (municipais e estaduais) e em sistemas de ensino (também municipais e estaduais), é preciso buscarmos ampliar a democracia em todas as esferas educacionais, da escola ao sistema. Assim, para a democratização da gestão do sistema, vemos como fundamental que se organize pelo menos os quatro itens a seguir:

1. *Conferência da Educação*: é uma organização conduzida pelo gestor do sistema, com o intuito de reunir toda a população e/ou

seus representantes interessados na educação daquele sistema, para debater, estudar, planejar, decidir, avaliar as ações principais referentes à educação. No caso de uma rede municipal de ensino de qualquer cidade, esta Conferência tem o papel de deliberar acerca dos eixos da política educacional do município.

2. *Conselho Municipal/Estadual da Educação*: este Conselho é uma instituição de democracia representativa, por meio do qual representantes diretamente eleitos nos diversos segmentos da cidade (profissionais da educação, governantes, população em geral) se reúnem para estudar, deliberar, acompanhar e avaliar, acerca das questões educacionais de forma mais cotidiana. Isto é, enquanto que a Conferência deve ser convocada de tempos em tempos (anualmente, bienalmente), o Conselho deve se reunir com mais frequência, porque tem as tarefas de acompanhamento, fiscalização, avaliação e normatização da política educacional naquela esfera (municipal ou estadual).
3. *Democracia no orçamento da educação*: a legislação (Constituição Federal, artigo 212) estabelece que parte do orçamento público resultante de impostos esteja vinculado à manutenção e desenvolvimento do ensino (18% no caso da União e 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios). Uma parte deste dinheiro é para manter em funcionamento o(s) sistema(s) de ensino, enquanto que outra parte é dedicada a novos investimentos. Esta última parcela deve, sempre que possível, receber a avaliação da comunidade sobre os seus destinos. Isto é, os investimentos educacionais não podem ser realizados à revelia das intenções e dos projetos que a sociedade cultiva. Assim, o democratizar o orçamento público é uma alternativa muito importante para, uma vez ao ano por exemplo, reunir as pessoas da cidade e/ou das regiões do estado para discutir no que se deve aplicar aqueles recursos de investimentos.
4. *Eleições de Dirigentes Escolares*: A democratização da educação pública também exige que tomemos uma posição muito clara quanto ao processo de escolha dos dirigentes escolares. Deve-se buscar a definição de uma fórmula na qual a direção das escolas públicas seja preenchida por escolha direta – eleições entre os integrantes da comunidade escolar, que devem indicar soberanamente o profissional da educação que será o seu

representante junto ao poder constituído e junto à sociedade. Esta questão é bastante polêmica, porque implica na definição se a direção escolar é um cargo público ou uma função pública. Se entendida como cargo (de carreira), a Constituição Federal não permite outra forma de provimento que não o concurso público. Todavia, parece-nos que a direção escolar é uma função a ser desempenhada pelos detentores do cargo público de professor/docente/educador/pedagogo. Porque assim teremos a possibilidade de elegermos educadores para assumirem a direção escolar, os quais desempenharão temporariamente esta função (durante um mandato ou dois) e, depois, retornarão à sua função de origem, atrelada ao cargo para o qual foram concursados.

No âmbito da escola, algumas instituições têm funcionando bem em favor da democracia e são equivalentes àquelas no âmbito da gestão do sistema:

1. *Assembleia da Comunidade Escolar*: que equivale à Conferência da Educação. Esta Assembleia tem a tarefa de debater e estabelecer os principais eixos de atuação da escola e deve se reunir pelo menos uma vez ao ano. Dela participam todos os integrantes da comunidade escolar: professoras, funcionárias, dirigentes, alunos e seus familiares. A ideia subjacente aqui é de garantir a constituição de um espaço de democracia participativa para que a comunidade possa, de fato, participar da definição das direções que institucionalmente a escola perseguirá. É, ao mesmo tempo, um momento de avaliação/reflexão e de definição/tomada de decisões quanto aos eixos de atuação da instituição.
2. *Conselho de Escola*: o Conselho de Escola é a instituição que cotidianamente coordena a gestão escolar. Ou seja, é o Conselho o órgão responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das principais ações do dia-a-dia da escola tanto no campo pedagógico, como administrativo e financeiro. Assim como o Conselho Municipal/Estadual, este Conselho é um órgão de democracia representativa e dele fazem parte representantes dos diversos segmentos da escola

(professores e funcionários, alunos e seus familiares) diretamente eleitos pelos seus próprios pares.

3. *Rotatividade no quadro de dirigentes da escola:* As eleições são fundamentais para o processo de renovação e rotatividade dos quadros dirigentes escolares, assim as eleições devem evitar que professores/pedagogos se “perpetuem” na função dirigente. Avalia-se de forma bastante positiva que um diretor não deva ficar nesta função por mais do que dois mandatos (um mandato somado a uma reeleição).

Bem, mas há problemas, pois a simples constituição dessas instituições não resolve os dilemas referentes à gestão democrática da educação. Vejamos o caso dos conselhos de escola. Responsável que é pela constituição de um espaço coletivo de identificação de problemas, planejamento e tomada de decisões, acompanhamento, controle e avaliação das questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, torna-se, em muitas situações, uma instituição para chancela de decisões pré-estabelecidas, já tomadas e/ou encaminhadas pela equipe ou grupo dirigente do estabelecimento de ensino.

É verdade que o conselho não é uma instituição apenas de controle social, todavia mesmo não sendo este o seu estatuto, quando o conselho desenvolve esta tarefa pode estar se portando não como uma organização independente necessária à democracia (DAHL, 1982, p. 1), mas como um instrumento que garante que as ações públicas são acompanhadas e fiscalizadas pelos próprios financiadores delas, o povo. O que ocorre, porém, é que nem essa função tem sido desempenhada pela maioria dos conselhos.

Trata-se, então, de algo mais do que criar instituições e aparelhos que normatizem a vida coletiva e estabeleçam regras de funcionamento dos processos de tomada de decisões, trata-se também de se pensar em uma educação, compreendida enquanto processo de formação humana

e não apenas instrução escolar, que permita aos sujeitos que estão no cotidiano da escola, ter acesso a experiências democráticas, seja através de estudos e troca de experiências, seja através do próprio currículo (APPLE; BEANE, 1997, p. 20). Mas, a democracia “se aprende, fazendo” (SANTOS GUERRA, 2000), isto é, não dá para estudá-la hoje para implementá-la amanhã, há que se estudar, investigar as melhores formas de resolver coletivamente e de forma participativa os problemas que são de todos, porém, ao mesmo tempo, há que se praticá-la, o que representa praticar o diálogo, a alteridade e a solidariedade.

A questão da representatividade também se apresenta como um problema. Muitos problemas não podem ser tratados por representação, sem levar em conta a confusão sobre o que significa falar em nome de outros sujeitos (PARO, 2000, p. 72). Isto é, não é apenas pela tese do mandato imperativo que o problema da representatividade se apresenta, mas pelo próprio desconhecimento dos representantes sobre o que devem fazer e/ou falar em nome dos demais. Representar um segmento na escola ou no sistema de ensino, significa antes de mais nada organizar este segmento. Aí temos um problema sério: encontrar pessoas dispostas a atuarem nas instituições de gestão da escola/educação já não é fácil e ainda ter de provocá-las a organizarem seus próprios segmentos é duplamente difícil. Isto demanda, mais uma vez, um processo educativo, de educação política, que é dever das pessoas que atuam na/sobre a escola/educação pública e das suas instituições democráticas.

As questões referentes à democracia na educação complicam-se um pouco mais quando passamos a tratar de um aspecto sobre o qual recai direto interesse e disputas, como é o caso das definições sobre a gestão e aplicação de recursos financeiros. A disputa pelo poder e, conseqüentemente, a disputa pela hegemonia nos instrumentos, nos mecanismos de gestão, se apresenta de forma mais evidente quando a pauta trata da gestão financeira. O dinheiro público passa por vezes a

ser confundido com dinheiro privado. O que deveria vir “a público e ser visto e ouvido por todos e ter a maior divulgação possível” (ARENDDT, 2000, p. 59), passa a ser tratado como interesse individual ou de grupos, privado portanto. Por quê? Porque representa poder. Poder decidir as coisas de acordo com seus interesses, ou de seu grupo. É nesse sentido que a proposição de procedimentos mais democráticos na definição do orçamento na educação, no âmbito do município/estado ou no âmbito da escola, é fundamental, pois certamente irá incentivar a democracia com reflexos em todos os níveis e ambientes das comunidades escolares.

A autonomia necessária a este processo não está dada, ou seja, os diferentes programas de descentralização (financeira, administrativa ou pedagógica), por vezes mais engessam a autonomia da escola do que contribuem para o seu avanço (CASASSUS, 1995; SOUZA, 2003, dentre outros). Contudo, a autonomia está por ser construída (RIOS, 1995), o que importa dizer que não é sendo decretada, delimitada ou normatizada que autonomia operará para além do discurso (BARROSO, 1996). Não há situação ideal à autonomia, isto é, a autonomia é algo que se experimenta sempre em situações reais que envolvem a relação entre sujeitos (individuais ou coletivos) e como não há situação sem limites, não há autonomia sem limites (RIOS, 1995, p. 15). Os limites postos pela conjuntura política, ou pela falta de recursos, ou por problemas gerados a partir de novos programas governamentais, podem ser tencionados pela(s) instituição(ões) escolar(es) e pela sociedade toda, mas a autonomia da escola e da educação se encerra em um contexto social que não pode ser desconsiderado. Em uma palavra, na medida em que a regulamentação, os manuais, as políticas apresentam uma limitação para a ação dos sujeitos, ao mesmo tempo, pode haver espaço suficiente para a edificação da autonomia, uma vez que a situação em questão provoca (ou possibilita) a participação das pessoas em ações coletivas. Isto quer dizer que sempre há possibilidades de avanço

democrático quando existe a oportunidade das pessoas se reunirem para dialogarem.

As dificuldades de gestão democrática na educação não estão, por fim, calcadas na falta de instituições dedicadas à coletivização das decisões, mas sim na pequena insistência que as pessoas fazem para manter essas instituições funcionando da forma como deveriam funcionar e, também é claro, na dificuldade em ampliar a participação coletiva. Assim, temos que a democracia nos cobra um tributo de tempo.

A participação exige um tributo de tempo que muitas vezes não se está disposto a pagar. A organização se converte então em um obstáculo para a democratização. Se aceita a teoria, se manifesta a vontade de participação, se desenvolvem as atitudes de abertura, mas não se pode levar à prática um modelo de gestão democrática (SANTOS GUERRA, 1994).

Os frutos da democracia são demorados, mas tendem a compensar. Ou melhor, a democracia trabalha com a consciência, de tal sorte que quando as ações são implementadas a partir dos seus pressupostos, elas são duradouras. Contudo, há que se respeitar o tempo e a cultura das pessoas que estão hoje nas escolas, para muitas das quais a democracia ainda é sinônimo de desordem, de falta de direção, ideia esta que apenas reflete como parte razoável da sociedade também vê a democracia. Há que se respeitar a cultura e a tradição das escolas, mas isto não quer dizer que elas não possam ser modificadas, devagar, mas com paciência “ativa”, insistindo nas instituições, porém também ampliando o diálogo e a participação direta dos sujeitos na gestão da educação pública.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W.; BEANE, J. (org). **Escolas Democráticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. (org) **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORÓN, A. **A coruja de Minerva**: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Tradução Ana Carla Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Tradução Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DAHL, R. **Dilemmas of pluralist democracy**: autonomy vs. control. Binghamton, EUA: Yale University Press, 1982.

LEFORT, C. **Pensando o político**: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Tradução Eliana M. Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez. 2000.

LOPES, E. M. T. **As origens da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1981.

NUNES, A. C. **Gestão democrática ou compartilhada?** Uma (não) tão simples questão de semântica. Revista Caderno Pedagógico. Curitiba, n. 02, p. 37-40, mar. 1999.

PARO, V. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

RIOS, T. A. A autonomia como projeto: horizonte ético-político. In: BORGES, A. et al. (Org.) **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. (Série Idéias, 16).

SANTOS GUERRA, M. A. **Entre bastidores**: el lado oculto de la organización escolar. Archidona, España: Aljibe, 1994.

____. **La escuela que aprende**. Madrid: Morata, 2000.

SOUZA, A. R. A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 10, p. 03, 2003.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: concepções e metodologias

*Vera Maria Candau
Susana Sacavino*

INTRODUÇÃO

A educação em direitos humanos vem se afirmando cada vez com maior força no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc, nas diferentes regiões do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ONGs e órgãos públicos. Sem dúvida, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja segunda edição é de 2006, tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades.

No entanto, consideramos que existe um descompasso sobre os estudos em relação à problemática dos direitos humanos atualmente, tanto no plano internacional quanto nacional, e a própria discussão teórica sobre a noção de direitos humanos e o aprofundamento sobre as concepções e práticas sobre educação em direitos humanos. Em geral, uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta

temática se dá por óbvio ou, na prática, a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos direitos humanos com as diferentes concepções pedagógicas, nem, em geral, se procura construir estratégias didático-metodológicas que concretizem as perspectivas e concepções dos direitos humanos privilegiadas. Muitas vezes, identificamos um descompasso e mesmo, em alguns casos, uma contradição entre as concepções sobre direitos humanos afirmadas e os processos educativos desenvolvidos, particularmente nos sistemas formais de educação.

O presente trabalho pretende abordar questões que se relacionam com estas temáticas. Num primeiro momento, problematizamos a própria expressão educar em direitos humanos, procurando explicitar diferentes sentidos a ela atribuídos e apresentar a proposta presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Tendo presente esta concepção, num segundo momento, apresentamos alguns princípios pedagógicos que, em coerência com ela, deverão informar os processos educativos que realizemos. Terminaremos apresentando estratégias didático-metodológicas que consideramos fundamentais para o adequado desenvolvimento destes processos e alguns desafios para a formação de educadores na perspectiva assinalada.

EM QUE CONSISTE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: principais concepções

Partimos da constatação de que o tema da conceituação da educação em direitos humanos é uma questão que acompanha o desenvolvimento dessa temática desde suas origens e continua sendo objeto de muitas discussões, reflexões e elaborações.

Segundo Sacavino (2009, p.240), a polissemia da expressão educação em direitos humanos pode ser assim definida:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos teóricos assumidos e as práticas.

Nesta perspectiva, consideramos importante destacar alguns trabalhos de diferentes autores da América Latina e de outros continentes de especial relevância na discussão dessa questão.

Flowers (2004)¹, especialista com ampla participação na área, num instigante artigo que teve grande repercussão internacional, pergunta como definir educação em direitos humanos. Afirma que se trata de uma resposta complexa para uma pergunta simples.

A autora parte de uma experiência realizada em 2002, em que foi publicada uma definição sobre educação em direitos humanos² numa lista de discussão sobre o tema na internet e foram solicitados comentários dos integrantes da lista. A questão suscitou um intenso debate, com mais de três mil intervenções de educadores/as de diferentes partes do mundo, o que ilustrou as maneiras marcadamente plurais de entender o tema em questão. Ela afirma que ficou evidente que faltava, à época, à educação em direitos humanos, não apenas uma definição clara mas

-
- 1 Consultora na área de direitos humanos, com ampla experiência de trabalho tanto em ONGs como atividades relacionadas a governos e agências internacionais. Desenvolveu redes de educadores/as, materiais, processos de capacitação em educação em direitos humanos em diferentes países da África, Ásia e Europa, além das atividades que realiza nos Estados Unidos. Possui vasta produção acadêmica sobre educação em direitos humanos.
 - 2 Essa definição foi colocada por Shulamith Koenig, da Década das Pessoas para Educação para os Direitos Humanos, na lista dos associados (www.hrea.org).

também uma base teórica assumida de modo consensual e que era pouco provável uma sem a outra.

A partir deste ponto de partida, Flowers distingue três tipos de definições de educação em direitos humanos, segundo os próprios agentes implicados, que caracteriza como:

- agências governamentais, incluindo organizações intergovernamentais, agências da ONU e conferências promovidas por ela;
- organizações não-governamentais (ONGs);
- intelectuais universitários e educadores.

Segundo essa autora, as *definições governamentais* se caracterizavam especialmente por colocar a ênfase na valorização de objetivos e resultados, especialmente aqueles que preservavam a ordem e o próprio Estado. Em sua aderência a documentos legais, normalmente elaborados por diplomatas e especialistas da área jurídica, essas definições enfatizavam o aspecto “direitos” dos direitos humanos. É frequente encontrar nesses documentos expressões que relacionavam a educação em direitos humanos com a promoção da paz, a coesão e a ordem social, em oposição a comportamentos e atitudes perturbadoras dessa mesma ordem. Palavras como paz, democracia, tolerância, desenvolvimento, justiça social são privilegiadas em suas declarações.

Esse enfoque enfatiza também a aprendizagem sobre instrumentos internacionais e regionais, produtos de negociações entre Estados e instituições intergovernamentais. Indicam com frequência que é responsabilidade dos governos tomar providências para que a educação em direitos humanos seja realizada adequadamente. Em geral, parece sugerir que o valor da educação em direitos humanos baseia-se em sua instrumentalidade estratégica para a coesão social.

Da mesma forma que as definições governamentais, as definições formuladas pelas ONGs enfatizam resultados, mas com enfoques

diferentes. Se os esforços dos governos tendem a preservar, os enfoques e objetivos das ONGs tendem a transformar, abordando a educação em direitos humanos como uma ferramenta para a mudança social, para limitar o papel do Estado, proteger as pessoas do poder do Estado e, em alguns casos, para permitir que o povo alcance o poder do Estado. Nesse sentido, afirma Flowers, as ONGs se comprometem e reforçam o aspecto “educação” da educação em direitos humanos.

As definições das ONGs enfatizam expressões como poder, empoderamento, conflito, proteção, defesa, vítimas, violações, oprimido, opressor. Seus enfoques afirmam o potencial da educação em direitos humanos para capacitar grupos vulneráveis para se protegerem e reivindicar ou exigir direitos negados historicamente. Seu tom é muitas vezes de oposição, confrontando o poder dominante com uma combinação de conhecimento dos direitos, habilidades analíticas e ativismo político (FLOWERS, 2004, p.7).

Também as definições de educação em direitos humanos de muitas ONGs enfatizam a aprendizagem para analisar e eliminar as condições que produzem realidades como pobreza, desigualdades sistemáticas de poder e oportunidades. A pedagogia de Paulo Freire está muito presente nesta perspectiva, em que são enfatizados os processos de conscientização, aspecto que marca uma delimitação importante nas concepções de educação em direitos humanos.

As ONGs enfatizam o reconhecimento da importância crescente de atores da sociedade civil e os novos modelos de poder resultantes de sua ação. Para muitas delas, o objetivo da educação em direitos humanos é a transformação social, não apenas através de influenciar governos mas também de outras fontes de poder, a partir de diversos atores da sociedade civil. No entanto, para a referida autora, essa realidade apresenta uma tensão importante para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, identificada em como equilibrar o que inspira e

motiva essa perspectiva com o que é prático e realizável ou, em outras palavras, a articulação do ideal com as possibilidades reais.

O terceiro bloco de definições, segundo Flowers, corresponde aos educadores e intelectuais, que tendem a mudar a ênfase para os valores que constroem e informam os processos de educação em direitos humanos. Em geral, suas recomendações para conteúdos e metodologias estão baseadas em concepções da educação em direitos humanos como um modelo ético de aplicação universal. Em suas definições se destacam palavras como princípios, normas, padrões, valores e escolhas morais, mostrando que esses pensadores e educadores consideram os direitos humanos como um sistema de valores que tem origem em necessidades humanas e se aplicam a toda a humanidade. Para esse grupo, ainda segundo a referida autora, a palavra que tem maior importância na expressão educação em direitos humanos é o “humano”.

As definições desse grupo são de caráter basicamente ético e se referem ao dever moral e à ação moral. Na área da educação formal, os educadores demonstram particular preocupação em relação a como situar a educação em direitos humanos em relação a outras formas de educação também muitas vezes referidas no currículo, como educação para paz, educação moral, educação para a cidadania, educação para a democracia. Aparece então a questão da perspectiva considerada como subordinada ou aquela que é a mais abrangente.

Segundo Flowers (2004, p.14),

os acadêmicos parecem saber o que a educação em direitos humanos deveria fazer, mas não sabem o que fazer com ela, e suas definições de educação em direitos humanos são polarizadas, indo, por um lado, na direção de um idealismo sublime, e, por outro, na de uma acomodação limitada ao *status quo*.

O enfoque e a classificação de Flowers são didaticamente interessantes para a aproximação ao tema, mas consideramos que, ao

mesmo tempo, apresentam limites por seu excessivo esquematismo. Tendo presente a evolução dessa temática nas últimas décadas, as ações não têm sido tão individualizadas. Os diferentes atores sociais mudam de papel continuamente e interagem entre si. Uma característica desse contexto e dessas políticas, no que diz respeito à educação em direitos humanos, tem sido as ações e iniciativas conjuntas e mistas entre a esfera governamental e a sociedade civil, abrangendo muitas vezes agências de caráter internacional, governos, ONGs, educadores e intelectuais em parceria. Essa configuração de atores varia segundo a orientação político-ideológica dos diferentes governos.

Outro enfoque que consideramos interessante é o desenvolvido pelo professor Fritzsche³ (2004) nas suas 15 teses sobre o que significa a educação em direitos humanos. Destacamos delas os seguintes elementos, que julgamos serem os mais relevantes do enfoque que propõe:

1. A educação em direitos humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos; hoje a educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos.
2. Objetivando tornar realidade a educação em direitos humanos, deve-se trabalhar para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, expressando-a nos campos científicos existentes, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas. No entanto, ela não se situa só no ensino formal, mas também se dirige a todos os grupos profissionais que desempenham atividades relevantes para os direitos humanos, assim como às possíveis vítimas de violações ou aos possíveis violadores.

3 Professor de Ciência Política e responsável pela Cátedra Unesco sobre educação em direitos humanos na Universidade de Magdeburg (Alemanha). É membro ativo de várias associações que trabalham questões relativas à formação para a cidadania, estudos interculturais, anti-semitismo, preconceito e intolerância. Possui ampla produção acadêmica nessas áreas.

3. A educação em direitos humanos possui pré-requisitos. Os contextos educacionais e sociais não podem deixar de ser considerados. Ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa dos direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e outros documentos jurídicos.
4. A educação em direitos humanos e o ensino da tolerância caminham de mãos dadas. O objetivo é relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos e a tolerância às diferenças. A educação em direitos humanos não pode ser reduzida à aprendizagem sobre democracia, mesmo que esta seja a forma mais favorável à afirmação deles. Os direitos humanos devem prevalecer sempre, inclusive nos contextos em que a democracia não existe, dificilmente existirá ou é frágil.
5. A educação em direitos humanos deve transmitir as histórias de sucesso, o poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento.
6. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola.

O pensamento de Fritzsche em relação à conceitualização da educação em direitos humanos assume uma perspectiva abrangente e multidimensional e levanta questões como a articulação entre igualdade e diferença, a importância da educação em direitos humanos para a construção democrática, o ensino dos direitos humanos na educação formal e a multiplicidade de sujeitos destinatários de seus processos.

Na América Latina, a questão da conceitualização da educação em direitos humanos está presente também como um tema em debate, sem que haja consenso entre os especialistas. Muitos são os enfoques,

as aproximações, as propostas feitas pelos educadores e educadoras nos diferentes países do continente. Apresentamos, a seguir, alguns pontos de vista que nos parecem especialmente significativos e iluminadores para a reflexão que estamos desenvolvendo.

A educação em Direitos Humanos surge na América Latina na década dos anos 80, principalmente nos países em que, após violentos regimes ditatoriais, são promovidos os respectivos processos de redemocratização. Um dos fundadores da educação em direitos humanos no Uruguai, Luis Pérez Aguirre (1986, p.30), se perguntava:

[...] é realista tentar educar para os direitos humanos? Têm-se ensaiado diversas respostas sobre esse tipo de questão na busca do aperfeiçoamento do ser humano e das sociedades. (...) Permanência e ruptura, ordem e mudança criativa serão sempre dimensões dialéticas dos genuínos processos educativos em direitos humanos. (...) A educação em direitos humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade.

No final da década de 1990, um grupo de especialistas e pesquisadores do continente assumiu a posição de que, para continuar colaborando com a construção democrática, deveria ser promovida a educação em direitos humanos. Nesse sentido, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU, 2005, p.7-8)

O primeiro aspecto assinalado se relaciona ao entendimento dos direitos em sua globalidade e interdependência, sem reduzir seu enfoque aos direitos individuais, políticos e civis, o que está muito

presente nos contextos neoliberais. A compreensão e exigência dos direitos econômicos, sociais e culturais é fundamental para a construção democrática, assim como a dos chamados “novos” direitos relacionados ao meio ambiente, ao desenvolvimento das ciências da vida e às novas tecnologias.

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio e da invisibilidade” e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania (MAGENDZO, 2000, p.362; SACAVINO, 2000a, p.44;).

O terceiro elemento se refere à formação de sujeitos de direitos para a qual se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas. Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. Formação da consciência de ser sujeito de direitos significa também poder desenvolver, na prática e na construção da cidadania, a articulação dos direitos de igualdade com os de diferença, assim como os direitos individuais com os direitos coletivos.

Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados, constitui o quarto elemento destacado. Essa perspectiva supõe

potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em direitos humanos deve promover, afirmar e desenvolver.

A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença (SACAVINO, 2000b, p.27).

Junto com essas concepções, consideramos importante destacar ainda alguns outros enfoques de autores latino-americanos intimamente relacionados à construção democrática.

Magendzo (2000), autor chileno, um dos pioneiros do tema no continente, sintetiza o sentido último que, desde o início, orientou a educação em direitos humanos como a formação de um sujeito de direitos, capacitado através de um processo de empoderamento para contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa.

Mujica (2001, p.5), do Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz (IPEDEHP), afirma que

[...] educar em direitos humanos e democracia é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, no II Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos (2003, p.12), considera a educação em direitos humanos como um

processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional. Para o Instituto, isso significa que todas as pessoas, independentemente de seu sexo, origem nacional ou étnica e de suas condições econômicas, sociais ou culturais, devem ter a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de qualidade que lhes permita compreender seus direitos humanos e suas respectivas responsabilidades, respeitar e proteger os direitos humanos de outras pessoas, entender a interrelação entre direitos humanos, Estado de direito e governo democrático, assim como exercitar na interação diária valores, atitudes e condutas consequentes com os direitos humanos e os princípios democráticos. Essas pessoas devem ter também o direito à educação em direitos humanos como parte do direito à educação e como condição necessária para o exercício efetivo de todos os direitos humanos.

Para sintetizar este item, gostaríamos de, partindo da afirmação do caráter polissêmico que marca fortemente discurso sobre educação em direitos humanos, como já evidenciamos, destacar dois enfoques que consideramos os mais presentes nas diferentes produções teóricas e nas práticas desenvolvidas atualmente neste campo.

O primeiro tende a ver a preocupação com os direitos humanos como uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes centrados na participação nas eleições. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos direitos humanos no currículo escolar a partir de uma perspectiva aditiva. Estes temas são acrescentados no currículo existente, sem que se questionem as concepções e práticas educativas em seu conjunto e/ou incorporando-os em determinados momentos, como

certas datas que a escola costuma comemorar: Dia da Mulher, Dia do Índio, Dia do Meio Ambiente, etc.

O segundo enfoque parte de uma visão dialética e global, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusivo, igualitário, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de marketing. Coloca no centro de suas preocupações a interrelação entre os direitos de primeira, segunda e terceira gerações e se coloca na perspectiva da construção de uma quarta geração de direitos que incorpora questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. Acentua a importância dos direitos sociais, econômicos e culturais para a própria viabilização dos direitos civis e políticos. Do ponto de vista pedagógico, defende a existência de diferentes possibilidades metodológicas e privilegia a interdisciplinaridade, enfatizando a estratégia de temas geradores capazes de desestabilizar a concepção global do currículo.

Estas duas perspectivas em muitos casos se combinam, praticamente não existindo em estado puro. No entanto, é importante identificar a matriz predominante em cada proposta e, principalmente, fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL; 2006) pode ser situado na segunda concepção que acabamos de mencionar, pois assim concebe a educação em direitos humanos:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Aprecensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações" (BRASIL, 2006, p.17)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: princípios pedagógicos

Tendo como referência a concepção de educação em direitos humanos que acabamos de explicitar, é necessário que nos perguntemos pela matriz pedagógica com a qual está em sintonia. Entre as tendências pedagógicas elencadas na produção da área é possível afirmar que está em referência às denominadas pedagogias críticas.

Estas tendências se inspiram na teoria crítica elaborada por filósofos e cientistas sociais vinculados à chamada Escola de Frankfurt, tais como Adorno, Benjamin, Marcuse, Habermas, Horkheimer, entre outros. Profundamente comprometidos com os problemas da contemporaneidade, estes pensadores desenvolveram múltiplos interesses e construíram uma postura de análise crítica e uma perspectiva aberta à reflexão e debate sobre os problemas da cultura do século XX, entre os quais: a resignificação crítica do marxismo, a indústria cultural, a razão ocidental, a emancipação do ser humano, a democracia, a esfera pública, o papel da ciência, a transformação social, etc. Suas ideias exerceram influência em diferentes partes do mundo e repercutiram em diversos âmbitos científicos e sociais, entre os quais o educativo.

McLaren, (1997, p.192) intelectual e educador canadense radicado nos Estados Unidos, assim caracteriza a postura básica da pedagogia crítica:

A pedagogia crítica ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico de tikkun, que significa 'curar, consertar e transformar o mundo: todo resto é comentário'. Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar.

Acreditar em que uma sociedade diferente pode se tornar real. Esta é a paixão que a inspira e que está presente nos processos de educação em direitos humanos que a têm como referência.

Na América Latina as contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como particularmente importantes na construção da perspectiva crítica em educação, particularmente a partir dos anos 60. Entre nós seu pensamento exerceu forte impacto, especialmente no âmbito da educação popular e serviu de fundamentação para a educação em direitos humanos, desde as primeiras experiências desenvolvidas na segunda metade dos anos 80. Alguns aspectos do seu pensamento foram e são particularmente pertinentes para a educação em direitos humanos: a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos da experiência de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos sócio-culturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos.

Na década dos 80, no nosso país se deu um forte e instigante debate entre diferentes autores e posições que se situavam no âmbito da pedagogia crítica. Este confronto se concretizou principalmente entre a

pedagogia freiriana e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, também intitulada pedagogia histórico-crítica, que teve como principal autor o professor Dermeval Saviani. Na sua perspectiva a função específica da escola se relaciona à socialização do saber elaborado (SAVIANI, 1991, p. 102), e assim explicita esta posição:

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada, o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola. Se a escola não permite o acesso a estes instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, neste contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheniano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx. (SAVIANI, 1991, p. 81-82).

Foram muitos os seminários, encontros, congressos e publicações que visibilizaram esta polêmica. A pedagogia histórico-crítica obteve uma ampla difusão no país e uma hegemonia no campo acadêmico. No entanto, é possível afirmar que não teve maiores impactos no que se refere às experiências e produções relativas à educação em direitos humanos.

É fundamental que tenhamos consciência da pluralidade de perspectivas que podem ser nomeadas como pedagogia crítica, ou melhor, pedagogias críticas. Mencionamos duas mas outras também podem ser mencionadas, como a crítico-reprodutivista, a libertária e a pedagogia dos conflitos⁴. Mas, para o objetivo de nosso trabalho, consideramos mais

⁴ Para um maior aprofundamento desta temática, ver LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública** – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Cortez, 1985.

relevante ressaltar as características comuns às diferentes tendências, tais como: conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer os processos de construção de sujeitos autônomos e solidários, capazes de ser sujeitos de direitos no plano pessoal e coletivo, e de participar de ações orientadas à transformação da realidade e à emancipação social.

Partindo desta concepção ampla da pedagogia crítica, e tendo como interlocutor privilegiado o pensamento de Paulo Freire, Magdenzo (2005) assinala alguns princípios que devem orientar as práticas da educação em direitos humanos que nela se inspiram. São eles:

1 - Princípio de integração

Os temas e questões relativas aos direitos humanos devem ser integrados no desenvolvimento das diferentes áreas curriculares e na realização permanente do projeto político-pedagógico das escolas. Não se trata de incluir novas disciplinas ou unidades didáticas, nem de um tratamento destes temas exclusivamente em momentos específicos. O desafio está em integrá-los tanto no plano cognitivo, quanto afetivo e comportamental no dia a dia das escolas em suas diferentes dimensões.

2 - Princípio de recorrência

Este princípio está relacionado à necessidade de que a aprendizagem dos direitos humanos seja constantemente trabalhada e retomada. Estes direitos não constituem um conteúdo que uma vez ensinado é imediatamente incorporado. Afeta não somente o plano cognitivo mas a sensibilidade, as mentalidades, atitudes e comportamentos. Os direitos humanos devem ser apresentados de modo deliberado e sistemático através de diferentes situações, oferecendo-se

aos educandos diversas formas de interiorizá-los e vivenciá-los, o que não significa uma repetição mecânica, e sim propiciar oportunidades diferenciadas de aprendizagem e não momentos esporádicos, dispersos e isolados. Os conceitos que fundamentam os direitos humanos são complexos e supõem diversos níveis de análise, discussão e apropriação. De acordo com as etapas evolutivas e os níveis de ensino, as aprendizagens vão adquirindo maior profundidade e, neste sentido, é importante formular sequências adequadas de modo a ir fortalecendo uma apropriação crítica e criativa dos mesmos.

3 - Princípio de coerência

A aprendizagem dos direitos humanos é favorecida quando existe um ambiente propício ao seu exercício. A coerência entre o que se diz e o que se faz é fundamental. Esta coerência deve ser trabalhada desde a sala de aula até as atividades globais da escola. Também entre o que o professor ou professora dizem e as estratégias didático-metodológicas que utilizam. É contraproducente que o/a educador/a afirme, por exemplo, a necessidade de respeito a cada pessoa humana e, ao enfrentar um conflito na sala de aula, utilize estratégias autoritárias, sem dar cabida a que os diferentes implicados sejam ouvidos e sem favorecer posturas de escuta mútua e diálogo.

Para Mosca e Aguirre (1990, p.19), educadores uruguaios pioneiros da educação em direitos humanos no continente latino-americano:

Um dos maiores obstáculos para a difusão da educação em direitos humanos é o abismo existente entre o discurso, as palavras, os fatos e as atitudes. Se um/a educador/a, se um sistema escolar pretende educar para os direitos humanos, deve sempre começar por praticá-los. Não há educação em direitos humanos, não há projeto educativo válido neste campo sem profundo compromisso social para torná-los realidade.

4 - Princípio da vida cotidiana

A vida cotidiana oferece múltiplas situações relacionadas aos direitos humanos. Ter presente este fato, tanto em relação à realidade das vidas individuais dos alunos e alunas, como de suas famílias, da comunidade, do país e do planeta é fundamental. Trata-se de desvelar as questões de direitos humanos em que estamos submergidos, reconhecê-las e analisá-las, tanto quando se referem a violações de direitos, quanto a sua afirmação. Neste sentido, é importante resgatar as histórias de vida dos alunos e alunas, procurando-se incorporar seus conhecimentos, visões e perspectivas. Isto permite desenvolver uma análise crítica e ressignificar o vivido na ótica dos direitos humanos. Ter como ponto de partida das práticas educativas as situações concretas referidas aos direitos humanos vivenciadas pelas crianças e adolescentes, começando-se pelos seus próprios direitos, constitui um componente básico da educação em direitos humanos.

5 - Princípio da construção coletiva do conhecimento

Os educadores e educadoras estão chamados a estimular uma atitude ativa dos alunos e alunas no processo de construção do conhecimento, favorecer a investigação dos temas, a busca de diversas fontes pertinentes, o diálogo grupal, a sistematização e o debate, entre outras práticas participativas. Trata-se de ir costurando processos de construção coletiva do conhecimento que favoreçam a solidariedade e a ação conjunta. Estas práticas, além de sua dimensão epistemológica, estimulam o desenvolvimento de uma ética solidária e as ações coletivas, elemento constitutivo do compromisso político com a transformação social. Os alunos e alunas deixam de ser concebidos como receptores passivos de informações e conhecimentos, e se afirmam como sujeitos do conhecimento e atores sociais. Neste processo, a subjetividade se

expressa e desenvolve e se promovem situações em que se vivencia a intersubjetividade, componentes básicos da construção de sujeitos de direito.

6 - Princípio de Apropriação

Este princípio está orientado a favorecer processos de educação em direitos humanos em que os sujeitos implicados, tanto os/as alunos quanto os/as educadores/as, trabalhem ativamente os temas propostos, situem-nos criticamente a partir de suas próprias experiências, e logrem ressignificá-los, atribuindo-lhes sentidos para suas próprias vidas, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Trata-se de afetar formas de sentir, conhecer, e agir. A aprendizagem dos direitos humanos não pode ser reduzida a mera informação sobre declarações, tratados, convenções e outros documentos. Não se trata de mais um conteúdo a integrar uma unidade do currículo de história, geografia, ciências, literatura ou outro componente curricular. Está chamada a promover processos profundos de interiorização que levem a atribuir sentido e a um compromisso ativo com a afirmação dos direitos humanos em sociedades, como a nossa, assentadas em sua contínua negação.

Consideramos que estes princípios estão fundamentados em determinadas concepções de conhecimento, aprendizagem, ensino e papel do educador/a que é importante explicitar:

CONHECIMENTO – uma construção plural, histórica, complexa, dinâmica e em contínuo processo de reelaboração e ressignificação.

APRENDIZAGEM – processo de construir significados sobre um objeto ou realidade; de estabelecer relações e/ou modificar as já existentes, a partir de experiências pessoais, conhecimentos anteriores, novas informações e aproximações e interações permanentes com o contexto sócio-cultural.

ENSINO – processo em que se procura desafiar, despertar desejos e buscas; oferece pistas para a exploração dos caminhos do conhecimento, da construção de sentido e do descobrimento ou aprofundamento de razões para viver, conviver e comprometer-se; favorece o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes sociais. Este processo exige atualização permanente por parte dos educadores e educadoras e a oferta de diferentes linguagens e formas de aceder a uma compreensão ativa e crítica dos diferentes conteúdos, tanto no plano cognitivo, como afetivo e sócio-cultural.

EDUCADOR/A – são concebidos como profissionais competentes, atualizados, participantes ativos no debate social e agentes culturais mobilizadores de processos de crescimento pessoal e social; desafiam a ampliar horizontes, a ir além da informação disponível, construir conhecimentos e sentidos, desenvolver valores e práticas sociais; estimulam a construção de vínculos interpessoais significativos; interpelam e oferecem horizontes éticos, estéticos, políticos, transcendentais e utópicos de referência.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: estratégias didático-metodológicas

Este texto defende uma tese: não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em direitos humanos numa determinada sociedade e em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em direitos humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma

visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito que apresentamos, na perspectiva da pedagogia crítica.

É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social e, no entanto, do ponto de vista didático-pedagógico, utilizarmos fundamentalmente estratégias centradas no ensino frontal, isto é, exposições, verbais ou midiáticas, quando muito introduzindo espaços de diálogo em momentos determinados. Este tipo de estratégias atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de direitos humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil.

A perspectiva pedagógica que apresentamos supõe a realização de processos formativos. A palavra processo é fundamental. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo. Nos últimos anos temos assessorado e promovido diferentes projetos de educação em direitos humanos, na maior parte das vezes orientados à formação de educadores para serem multiplicadores nas suas respectivas instituições de educação formal ou não formal. Em geral, estas experiências supõem processos sistemáticos, por períodos de seis meses a um ano de duração, desenvolvidos através de encontros periódicos e da realização de atividades de diferentes tipos.

Além disso, é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se à

análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida no contexto em que se atua constitui a etapa final do processo. Em todo este recorrido o papel do/a educador/a é fundamental.

A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos direitos humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação.

Uma estratégia metodológica que nos processos que vimos desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos sócio-afetivos e de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. O desenvolvimento das mesmas se dá, em geral, através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento / reflexão, síntese /construção coletiva e

fechamento / compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada, sempre se tendo presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o reconhecimento dos saberes previamente construídos pelos/as participantes e o diálogo e confronto com os conhecimentos científicos e as informações socialmente disponíveis.

O importante na educação em direitos humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em* direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da reflexão que desenvolvemos procuramos evidenciar que o adequado desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos exige uma cuidadosa atenção e uma visão multidimensional e global dos mesmos. Não podem ser reduzidos a introdução esporádica de alguns temas, por mais relevantes que sejam, nem a estratégias didático-metodológicas de carácter expositivo.

Se assumirmos uma concepção da educação em direitos humanos inspirada na perspectiva crítica, estamos desafiados/as, como educadores/as, a construir estratégias coerentes com seus postulados. Esta não é uma tarefa simples. Exige dedicação, criatividade e compromisso. Trata-se de propor situações de ensino-aprendizagem capazes de afetar mentalidades, ideias, atitudes e comportamentos.

Gostaríamos de terminar este texto com o depoimento de uma estudante de licenciatura em Pedagogia ao término da disciplina educação em direitos humanos. Nem sempre, nem com todos os alunos e alunas se dá esta ressignificação, mas sua possibilidade nos permite afirmar que é possível:

“[...]tive a oportunidade de entrar em contacto com informações da realidade em que vivo. Parece dicotômico mas de fato não conheço o que acontece ao meu lado....Um universo distante e, ao mesmo tempo tão próximo....Esse arsenal de informações adquiridas, de alguma forma era conhecido por mim. Mas então, o que mudou? Foi a perspectiva do meu olhar frente a tudo isso. Uma estrada se abriu na minha frente e o caminho que ela apresentou não tem volta. Olhar e ver. Não dá para esquecer certas coisas que nos tocam e o conteúdo das aulas sobre os Direitos Humanos trouxe uma transformação no meu modo de ver as coisas. Acho que daqui para frente não vai dar para ficar só olhando. O próximo passo se chama ação... a sociedade precisa de uma grande transformação.... A educação tem um papel fundamental nesse processo”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CANDAU, V.M. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005 (mimeo).

FLOWERS, N. Como definir Direitos Humanos em Educação? uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

FRITZSCHE, P. K. O que significa educação em direitos humanos. 15 teses. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**. Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José: IIDH, 2003.

MAGDENZO, A. Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de

Lima. In: CUELLAR, R. (ed.). **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina**. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

MAGDENZO, A. **Educación en derechos humanos**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. **Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MUJICA, R.M. **Educación no formal y educación en derechos humanos: retos, objetivos, sectores y estrategias**. Lima: IPEDEHP, 2001.

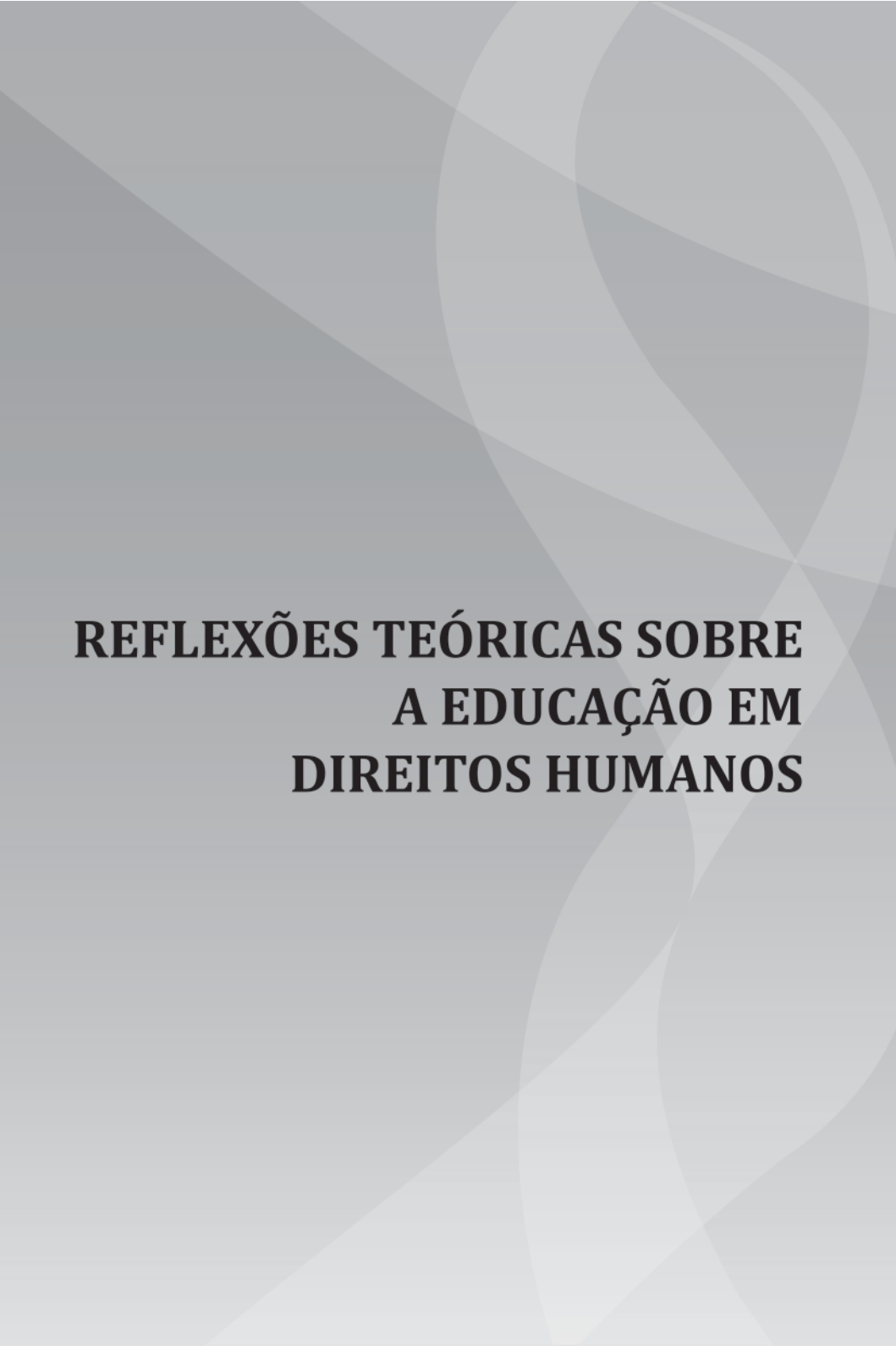
PEREZ, L. A. Educación para los derechos humanos. El gran desafío contemporáneo. **Paz y Justicia**, Montevideo, n. 8, oct-dic. 1986.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2009.

_____. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. Empoderamento e poder local. **Revista Novamerica/Nuevamerica**, Rio de Janeiro, n. 85, 2000b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. S. Paulo: Cortez, 1991.



**REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE
A EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

A PRODUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

*Solon Eduardo Annes Viola
Maria de Nazaré Tavares Zenaide*

INTRODUÇÃO

A comemoração do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1998, e o novo século recolocaram os direitos humanos como um dos temas importantes para construir o presente e projetar o futuro. Proclamas dos movimentos políticos fundadores da sociedade moderna desde a Independência dos Estados Unidos em 1776 e da Revolução Francesa em 1789 foram atualizados através da Declaração da ONU em 1948.

Ao mesmo tempo em que as proclamações do século XVIII condenavam o sistema colonial e o poder absolutista e prometiam igualdade, liberdade e fraternidade, a declaração de 1948 criticava os horrores dos fornos crematórios, dos campos de concentração as explosões nucleares da Segunda Guerra. Como no século XVIII a Declaração Universal do século XX trouxe promessas e esperanças de um novo tempo feito de paz e justiça social.

Tecidos como respostas às dores humanas e aos dramas das sociedades os direitos humanos se fazem interligados e interdependentes.

Um fio tênue capaz de ligar as múltiplas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais próprias das sociedades humanas.

Para além das declarações e pactos assinados pelas nações os direitos humanos ganham expressão contemporânea quando assumidos pelos movimentos sociais em busca da construção e reconstrução de seus princípios fundamentais: a igualdade, a liberdade e a fraternidade:

[...] não se insistirá nunca o bastante sobre o fato de que a ascensão dos direitos é fruto de lutas, que os direitos são conquistados, às vezes com barricadas, em um processo histórico cheio de vicissitudes, por meio do qual às necessidades e as aspirações se articulam em reivindicações e em estandartes de luta antes de serem reconhecidos como direitos. (SACHS, 1998, p. 156).

Expressos em Declarações Universais e incluídos nas constituições dos Estados modernos ou tomados como temas de mobilização social, os direitos humanos reascendem sonhos ou se fazem promessas impossíveis. Para Wallerstein (2002, p. 167) *“se todos os seres humanos gozam dos mesmos direitos, e todos os povos têm iguais direitos, não podemos manter um sistema de desigualdade como este que a economia internacional capitalista sempre impôs e sempre imporá”*.

A tese de Wallerstein demonstra quanto estamos longe da concretização das promessas dos direitos sociais e econômicos defendidos pelos movimentos do século XIX e já presentes nas declarações do século XVIII. Mais distantes ainda se considerarmos que os direitos humanos se realizam todos ao mesmo tempo ou então não se instituem em sua plenitude de modo que, quando as sociedades demonstram carências de direitos sociais e econômicos, os direitos de segunda geração, os direitos de primeira geração, os direitos civis e políticos são colocados em risco e, mesmo a democracia formal passa a correr riscos.

Na história da América Latina e do Brasil a temática dos direitos humanos surge já no período colonial, mesmo sem ser explicitada nas

lutas em defesa dos princípios da igualdade surgiram já no período colonial, na defesa das comunidades indígenas e no combate à escravidão de gentios e africanos. Os princípios dos direitos humanos se fazem presentes, como aspiração de liberdade tanto em uma dimensão autonomista dos povos, nas lutas anticolonialistas, quanto na dimensão dos indivíduos nas aspirações dos movimentos antiescravagistas.

Aliás, estas últimas percorrem o tempo, radicalizando-se ao longo do Império e retornando ainda hoje no combate ao escravismo contemporâneo. Em seu artigo IV a Declaração da ONU determina que *“Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas”*.

Ao longo do século XX, os trabalhadores urbanos e rurais, tanto brasileiros como latino-americanos, trazem para a vida nacional as lutas por direitos econômicos e sociais. No México a constituição nacional nascida da Revolução de 1917, incorpora os princípios dos direitos humanos. No Brasil, ao longo da Primeira República, o nascente movimento operário defende direitos econômicos e sociais e liberdade sindical. O Estado responde como se ainda estivéssemos no Império, tratando a questão social como uma questão de polícia. Já a partir de 1930, os direitos sociais e econômicos da população começaram a ser aceitos e, gradativamente, incorporados as Constituições nacionais sem, no entanto, alterar as relações sociais.

Nesse período, a política do Estado foi ambígua nas suas relações com a classe trabalhadora. De um lado construiu uma legislação trabalhista que atendia parcialmente as reivindicações do movimento operário, garantindo, em termos de legislação, alguns dos direitos sociais e econômicos dos setores de ponta da industrialização; de outro, manteve sob vigilância e coerção especialmente os sindicatos dominados por facções de oposição ao governo. O Golpe de 10 de novembro de 1937 suspenderia os direitos civis e políticos da população, proibindo as

eleições e instaurando a coerção do Estado como forma de controle da vida política nacional.

Do mesmo modo os direitos civis e políticos só seriam exercidos, ao menos parcialmente, por um pequeno período de democratização a partir de 1945, até o Golpe de Estado de 1964, quando as elites nacionais passaram a temer a crescente participação política da população e o desenvolvimento econômico passou a exigir o alinhamento econômico das nações periféricas ao capitalismo internacional. O Golpe de Estado de 1964 enquadrou o Brasil nos princípios maniqueístas da Guerra Fria e no desenvolvimento do capital internacional.

Na maior parte da América Latina, a propalada “restauração democrática” derrubou regimes constitucionalmente eleitos pela democracia representativa. Assim ocorreu com os governos constitucionais da Argentina, do Uruguai e do Chile (1973). A implantação das ditaduras militares foi acompanhada pelo triunfo da economia de livre mercado.

O rompimento das normas constitucionais impediu o Estado de manter o discurso da democratização imediata e da defesa dos direitos humanos presente nas primeiras manifestações dos líderes militares. Assim, a promessa de retorno à democracia representativa permaneceu como discurso para encobrir a tomada de poder, a implantação da ditadura e a supressão dos direitos civis e políticos.

Já na segunda metade dos anos 1960, os movimentos sociais, notadamente os movimentos estudantil e operário, reocuparam espaço na política nacional e forçando o autoritarismo militar a abandonar os discursos democratizantes e a, praticamente, suprimir a sociedade civil. Os setores da sociedade civil que permaneceram organizados foram aqueles que apoiavam os governos militares.

Para os demais setores da sociedade civil restaram duas alternativas: a primeira através de ações clandestinas; à segunda, assumindo a defesa

dos direitos humanos, com as bandeiras em defesa da liberalização e da redemocratização. Foi ao longo deste processo sóciohistórico que os princípios dos Direitos Humanos criaram raízes junto à sociedade brasileira, passando a reconhecer que os direitos humanos só podem vigorar dentro da ordem democrática e a democracia só pode ser completa quando vigoram os direitos humanos (BOBBIO, 1992).

Este artigo tem como objetivo apresentar os direitos humanos como uma construção inacabada, feita ao longo do tempo, como anseio de igualdade e liberdade e como fundamentos da justiça social. Aborda a forma pela quais os direitos humanos passaram a fazer parte da cultura política da América Latina, e especialmente do Brasil, em um tempo de supressão das liberdades, da intensificação das práticas opressivas e do aumento das desigualdades sociais.

O texto está dividido em duas partes. A primeira recupera as experiências do período colonial e dos séculos XIX e início do século XX. A segunda parte recupera a lenta construção dos direitos humanos como projeto de construção de uma cultura democrática.

OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

As lutas emancipatórias da América Latina e do Brasil sempre incluíram os princípios dos direitos humanos. As lutas contra a escravidão desde os Quilombos até ao Abolicionismo do século XIX se constituíram pela aspiração a dois princípios fundamentais dos direitos humanos, o da igualdade entre as raças e o da liberdade de todos e de cada um. Os movimentos anticoloniais traziam como aspiração política o desejo emancipação dos povos e das nações. No entanto esses movimentos não foram feitos em nome dos Direitos Humanos e nem mesmo consolidaram a cidadania.

Àqueles que ousaram resistir ao domínio das elites (escravos que conseguiam fugir do cativo e as populações nativas) restou o

isolamento nas florestas então inacessíveis, a formação de quilombos ou a morte decorrente das torturas infligidas com a chibata e o tronco. Essas resistências preservaram a pluralidade cultural profundamente avessa às imposições da superioridade militar e aos projetos civilizatórios das metrópoles ibéricas.

O isolamento permitiu alternativas culturais e étnicas que sobreviveram ao currículo civilizador, preservando-se do controle do Estado imposto pela ampla superioridade tecnológico-militar que os europeus possuíam em relação às populações da África, da Ásia e da América.

O sistema colonial implantou um modelo econômico baseado na agricultura de exportação, na monocultura agrária e na extração de minérios – atividades movidas pela força dos escravos. As denúncias contra a escravidão e o extermínio das populações indígenas ficaram restritas a manifestações de religiosos indignados com a violência e a brutalidade dos colonizadores.

No início do século XIX, Símon Bolívar (1993, p. 23) denunciou o colonialismo como uma forma de “privarnos de los derechos” e de manter a população “en una especie de infancia permanente com respecto a las transacciones públicas”. Mesmo os pensadores iluministas tratavam as populações nativas da América como ingênuas e inocentes.

O Haiti foi a primeira colônia a romper com a metrópole por meio de uma rebelião de escravos. Conquistada a independência política proclamou a primeira República americana comandada por antigos escravos. Os decretos assinados por Toussaint de Louverture revelam as prioridades dos governos: 1) a abolição da escravidão; 2) a implantação do trabalho assalariado; 3) a implantação da reforma agrária e; 4) a implantação do ensino laico e gratuito (ALTMANN, 2002).

O exemplo do Haiti provocou, ao mesmo tempo, uma série de movimentos emancipatórios na América Ibérica, e a reação de franceses,

ingleses e norte-americanos para destruir o ensaio de soberania dos rebelados e impedir que a ousadia haitiana servisse de exemplo aos colonizados.

No Brasil as rebeliões do período colonial fundamentavam-se nas lutas pela soberania nacional e em defesa dos direitos sociais, especialmente o direito de igualdade. Reivindicações presentes nas Revoltas dos Cabanos (1833-1839) no Pará, dos Balaios (1831-1841) no Maranhão e no Piauí, dos Sabinos (1837) na Bahia e, em Pernambuco, Revolta Praieira (1843-1849). Simbolicamente, o direito à igualdade compõe o ideário dos quilombos como uma condição da justiça social. Nesses Movimentos estava implícito o reconhecimento de que “todos os seres humanos nascem membros da humanidade e merecem igual reconhecimento de sua condição humana” (HELLER; FEHÉR, 1998, p 174).

No Império, como no período colonial, a participação cidadã era um privilégio concedido para não mais que 2% da população. O que significa um universo restrito a proprietários de terras e a uma elite urbana enriquecida e masculina. O príncipe ornara-se o soberano.

Mesmo assim foi necessário um século de lutas abolicionistas e autonomistas para pôr um fim ao modelo escravista. As aspirações à cidadania e por direitos políticos ficaram limitadas às guerras regionais contra o governo central.

A abolição e a República foram adiadas para o final do século XIX quando o capitalismo exigia, para seu desenvolvimento, uma mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria, função que foi desempenhada principalmente por trabalhadores vindos com a imigração europeia da segunda metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX. A República controlada ora por militares, ora por um pacto de elites não representou o estabelecimento de uma política de defesa da cidadania; ao contrário, as lutas sociais das duas primeiras décadas republicanas

demonstram que a cidadania e o controle do Estado permaneceram restritos as elites formadas por proprietários de terras e a contribuintes do fisco: um universo que não chegava a 5% da população.

À população restava mover-se em busca de direitos sociais e de participação política. As greves operárias das décadas 1910 e 1920 reivindicavam direitos. Sindicatos autônomos e livres, jornadas de oito horas diárias, descanso semanal remunerado, férias de 30 dias e direito de sindicalização e greve. A resposta do Estado republicano foi recusar o diálogo e tratar as “questões sociais como questões de polícia”, reprimindo as manifestações e as greves nos centros industriais, com a prisão, a degradação e a morte dos líderes dos movimentos operários.

Mas a Primeira República não recusou somente os direitos sociais e econômicos para a população. Os direitos civis e políticos, próprios da cidadania republicana, não vigoraram durante este período. Na eleição presidencial de 1894, votaram apenas 2,2% da população. Na última eleição presidencial da Primeira República, o percentual de eleitores alcançou 5,6%.

Nesse paraíso das oligarquias, o sistema eleitoral passou a existir como uma farsa e os direitos civis e políticos, próprios da República, permaneceram como reivindicações dos movimentos de oposição, alguns deles feitos através de rebeliões armadas. Mesmo quando os movimentos reivindicam direitos sociais e econômicos ou, mesmo propunham direitos civis e políticos, não carregavam como bandeira a defesa dos direitos humanos.

As mudanças políticas ocorridas a partir da Revolução de 1930 – comandada por uma frente política que incluía os novos industriais, setores da burguesia agrária e das classes médias urbanas, além de segmentos das elites regionais, grupos de oficiais das Forças Armadas que compuseram o tenentismo – possibilitaram a modernização industrial que não foi suficiente para transformar as reivindicações das décadas

anteriores em novas condições de vida para os setores dominados. A modernização industrial não superou as diferenças entre o Brasil industrial e urbano, portanto desenvolvido, e o Brasil arcaico, dominado politicamente pelos grandes proprietários rurais, os coronéis.

O próprio movimento social não incluía entre suas reivindicações o direito ao voto – a única exceção foi à defesa do voto feminino, travada em alguns estados, notadamente em São Paulo. Assim ao longo da primeira metade do século XX, a democracia representativa e os direitos civis e políticos ficaram reduzidos a uma parte da população que correspondia por pouco mais de 10 % da sociedade (CARVALHO, 2001).

Já as lutas por direitos sociais e econômicos e a modernização da produção industrial deram origem à legislação trabalhista, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que procurava cumprir o compromisso dos revoltosos de 1930 com o projeto de modernização das relações entre capital e trabalho. Transformada em legislação e agindo como forma de regulação da vida política e de controle das reivindicações dos trabalhadores, a CLT não conseguiu conter as reivindicações da classe operária e logo seria negada pelas práticas autoritárias da polícia política do Estado Novo (1937-1945) retomando o clássico princípio do autoritarismo para quem a “questão social é questão de polícia”.

Nesse período, o governo de Vargas movimentou-se no intuito de controlar as atividades políticas, conforme exigia o momento histórico, ora valendo-se da legislação trabalhista, ora recorrendo aos préstimos da polícia política e às suas práticas de repressão e tortura.

A transformação política de meados do século XX (1946-1964) aproximou o país dos procedimentos formais da democracia, especialmente da democracia representativa. A Constituição de 1946 expandiu os direitos políticos e o direito ao voto foi ampliado a todos os cidadãos com mais de 18 anos, tornando-se obrigatório, secreto e direto. De qualquer forma, os constituintes mantinham-se vigilantes e julgando

impossível estender o poder de representação a militares e a analfabetos, situação de 57% da população brasileira (CARVALHO, 2001).

À justiça eleitoral cabia decidir sobre a organização de partidos políticos, o alistamento de eleitores, os procedimentos eleitorais, o controle do sistema de votação e a nomeação dos eleitos.

O pluripartidarismo, no entanto, estava restrito aos partidos formados desde o Estado que proibia a legalização de correntes políticas consideradas radicais. Na eleição presidencial de 1945, o número de eleitores chegou a 13,4% da população (CARVALHO, 2001).

Mesmo a democracia representativa, com seus baixos percentuais de eleitores, significava uma ameaça, sempre que a tendência eleitoral demonstrava o crescimento dos partidos políticos organizados pelas classes sociais que não faziam parte do sistema de poder. A partir de 1930, num espaço de 60 anos, o país foi submetido a duas ditaduras, a de Vargas (de 1930 a 1945) e a imposta pelo golpe de Estado de 1964, que durou até 1984, completando 35 anos de ditadura. Em 1948 o Estado brasileiro assinou na ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos com todos os seus compromissos sociais econômicos políticos e culturais.

A primeira das ditaduras (1937-1945) tinha como projeto o desenvolvimento nacional e precisava do apoio da população urbana, inclusive de setores da classe trabalhadora. Nela, surgiram as leis que, de alguma forma, correspondiam aos direitos sociais e econômicos da população. A década de 1930 é decisiva para o surgimento dos direitos humanos, pois é nela que se consolidam os movimentos sociais clássicos e surgem tentativas de organização de partidos de classe fora do controle do Estado. Foi em razão desse processo, e para contê-lo, que se instalaram, de um lado, situações políticas de longas ditaduras e, de outro, situações políticas de cooptação por parte do Estado.

A produção histórica dos direitos humanos

A segunda das ditaduras, por outro lado, surgiu em pleno período da Guerra Fria, como representante de um modelo internacional de desenvolvimento e destinada a suprimir as alternativas nacionais do período nacional desenvolvimentista. Poucas horas após o golpe contra o regime constitucional e democraticamente eleito de João Goulart e a instalação de uma ditadura militar, os golpistas receberam um telegrama do presidente americano Lyndon Johnson parabenizando-os por restaurarem a democracia.

Em relação aos direitos sociais, a ditadura militar concentrou benefícios para o capital. Política que lhe garantiu o apoio de parte da sociedade civil enquanto foi possível manter as elevadas taxas de crescimento econômico. Essas taxas foram alcançadas através em uma conjuntura que conjugava três fatores fundamentais: os financiamentos externos de baixo custo, o petróleo ainda barato e amplo arrocho salarial sobre os trabalhadores brasileiros como demonstra o quadro abaixo.

| O SALÁRIO MÍNIMO NO PERÍODO DO “MILAGRE ECONÔMICO” | | | |
|--|-----------------------------------|-------|-------|
| Valor do salário mínimo e percentual de trabalhadores que o recebiam entre 1969 e 1973 | | | |
| Assalariados ganhando salário mínimo | Na indústria Comércio/serviços | 1969 | 1973 |
| | | 54,8% | 48,4% |
| | | 46,3% | 45,3% |
| Horas necessárias de trabalho para a compra de 1 ração essencial por mês | | 100h | 158h |

Quadro 1: O valor do salário mínimo

Fonte: Ministério de Trabalho e DIEESE (a partir de Kucinski, 1982, p. 41)

Tomando-se como 100 o índice do salário mínimo “ele cairia para 39 em janeiro de 1973. Esse dado é bastante significativo se levarmos

em conta que, em 1972, 52,5% da população economicamente ativa auferiam ganhos de um salário mínimo e 22,8%, entre um e dois salários mínimos” (FAUSTO, 2004, p.487). O arrocho salarial e o crescimento da desigualdade social demonstram que *“tanto a igualdade quanto a desigualdade são construídas por normas e regras, e só por elas”* (HELLER; FEHÉR 1998, 174). São estas normas e regras que tornam possível a construção de sociedades mais iguais ou mais desiguais e, portanto, mais ou menos comprometidas com a justiça social.

O Golpe de Estado de 1964 e o longo período da ditadura que se seguiu não foram nada mais senão o esforço de anular as conquistas políticas que as classes dominadas haviam realizado para a construção de uma sociedade com oportunidades iguais para todos. Rompidas as possibilidades de justiça social, consolidaram-se as injunções políticas que suprimiriam os direitos civis e políticos.

Duas foram as mudanças econômicas mais decisivas e características da economia nacional: a primeira, o aumento da exploração da força de trabalho; a segunda, o crescimento da produção centrado na expansão da presença internacional, aprofundando a monopolização da economia pelo capital estrangeiro (SADER,1982).

Para garantir o novo modelo de desenvolvimento, os governos militares da América Latina, e do Brasil em especial, suprimiram ou colocaram sob o controle do Estado um número significativo de organizações sociais como os sindicatos, os grupos de cultura e os diferentes tipos de associativismo negando desta maneira o artigo XX da Declaração de 1948, o qual garante, em seu 1º parágrafo, que: *“Todo o homem tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas”*.

A partir de 1964, a vida partidária e a autonomia do Parlamento passaram a ser controlada pelo Executivo, os sindicatos não-atrelados foram fechados e as atividades culturais submetidas à censura numa clara negação ao Artigo 19 da declaração universal: *“Todo homem tem*

direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras". "Tortura, morte, exílio, cassação de direitos, tudo era como uma sinistra repetição da apropriação dos corpos e do seu silenciamento, do seu vilipendiamento [...]" (OLIVEIRA, 2000, p. 64).

As incontáveis e graves violações aos direitos humanos possibilitaram o surgimento de um significativo movimento em defesa dos direitos humanos tanto no Brasil como em toda a América Latina. Arraigados nas lutas pela liberdade e os direitos civis e políticos, esses movimentos construíram um ativismo inédito tanto no continente como no Brasil. Um movimento que, superando as questões dos direitos civis e políticos, recolocou na ordem do dia os debates sobre os direitos sociais e econômicos.

Suprimidas as formas de organização da sociedade civil e eliminados os espaços de democracia forma¹, a iniciativa de redemocratização e de criação de uma cultura política de participação decorreu das ações das classes dominadas (OLIVEIRA, 2000) e dos setores sociais. Estes de várias formas perderam seus direitos civis e políticos ao longo do período militar.

O início da reorganização da sociedade civil ocorreu ainda em plena ditadura, por meio das lutas em defesa dos direitos humanos.

1 A democracia formal tornou possível uma relação simétrica baseada no princípio de que a cada cidadão corresponde um voto. Relação que não encontra correspondência na assimetria social que decorre da desigualdade. A democracia formal, com frequência, reduz os espaços de participação aos processos de escolha dos representantes através do direito de voto. Não raro a desigualdade social incide sobre o processo eleitoral como se esse pudesse se reduzir a mercadoria. Mesmo esse direito foi suprimido para os cargos executivos nacional, estaduais e de alguns municípios considerados área de segurança nacional. Os partidos políticos foram fechados pelo Ato Institucional nº 2, promulgado em 27 de outubro de 1965, suprimiu a eleição direta para a presidência da República que criou a Aliança Renovadora Nacional - Arena, situacionista, e o Movimento Democrático Brasileiro MDB, o partido de oposição.

Aproveitando as contradições do próprio sistema, a sociedade foi lentamente se reorganizando e criando comitês de luta em defesa dos direitos civis e políticos – muitos deles se pondo em defesa da anistia e, gradativamente, redimensionando suas bandeiras a ponto de organizar manifestações em favor das eleições diretas e da constituinte nacional soberana. Ao mesmo tempo, mas mais lentamente, se reorganizaram movimentos por direitos sociais e econômicos como, por exemplo, os movimentos contra a carestia, pelo acesso e à moradia e a terra.

Mesmo que as lutas pelos direitos de primeira geração tenham recebido apoio de amplos setores sociais, às lutas por direitos sociais e econômicos encontraram espaços menos férteis para se consolidar e, ainda agora, passadas mais de duas décadas da redemocratização, ainda não conseguiram superar as imensas diferenças de divisão de riquezas e oportunidades.

Atualmente, a distância que separa ricos e pobres demonstra que, numa nação com mais de 177 milhões de habitantes, apenas 5000 famílias são portadoras de um estoque de riqueza equivalente a 2/5 de todo o fluxo de renda gerado pelo país em um ano. Mais do que preservar as elevadas taxas de estoque de riqueza, *“deve-se ressaltar que são justamente os ricos os portadores de maior poder no interior da sociedade, influenciando direta e indiretamente nos mecanismos de produção e reprodução da riqueza e da pobreza”* (CAMPOS, 2004, p. 11).

A conquista dos direitos sociais e econômicos acha-se ainda em uma fase inicial que está articulada com os desafios políticos e morais decorrentes de um processo de desenvolvimento industrial que engendra, na mesma conjuntura, o empobrecimento de grandes massas humanas e a necessidade de conjurar as ameaças contra a ordem (SAUL, 2002). Como consequência, se forma-se uma subcidadania na qual os setores empobrecidos não se reconhecem e não são reconhecidos como sujeitos de direitos.

AVANÇOS E LIMITES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A luta contra a ditadura foi fruto de múltiplos fatores, alguns dos quais diziam respeito a interesses econômicos contrariados, a aspirações nacionalistas derrotadas, a espaços políticos perdidos e a direitos civis destruídos. Outros foram decorrentes da defesa da dignidade humana e da busca de um senso ético na condução das coisas públicas. Princípios que representavam a defesa da integridade humana e de valores como liberdade² e democracia como capazes de produzir uma sociedade apta a conduzir a própria vida sem se deixar intimidar

Foi com esse espírito de superação do medo que, a partir da segunda metade dos anos 1960, o movimento social construiu organizações que viriam a formar uma rede de comunicação e ação que mobilizou a população ora por questões específicas como as lutas pela terra, pela moradia e no combate à carestia, ora no enfrentamento às diferentes formas de autoritarismos presentes na sociedade brasileira. Esses movimentos estabeleceram uma identidade comum na luta por justiça social e pela aspiração de igualdade e de liberdade³, ou seja, encontraram um ponto de unidade na abrangência dos direitos humanos.

Organizados, antes mesmo de serem reconhecidos juridicamente, atuaram como grupos não-formais, algumas vezes de forma clandestina. Com a democracia ampliaram sua área de atuação cultural, construindo um novo significado para a ação política e contribuindo com a

2 Para os movimentos sociais a questão da liberdade estava colocada para além da individualidade, da noção de que ser livre é poder fazer o que se quer, própria do pensamento liberal. Também entendia que a conquista da liberdade não se reduzia a dimensão civil e política. Ao contrário a liberdade só poderia ser construída e preservada através de ações coletivas em busca de direitos interligados e interdependentes.

3 Para Heller e Fehér (1998, 184) "*Liberdades e direitos políticos iguais são justos não porque a sociedade é justa, ou as instituições políticas da sociedade são justas, mas porque a igualdade em direitos e liberdade política inclui os direitos a contestações sociais e políticas, e esses direitos são assegurados a todos*".

reorganização da sociedade civil em sua luta pela redemocratização. Nesses movimentos a sociedade civil foi formando um lugar capaz de congregiar seres humanos em busca de humanização. A sociedade civil se transformou, gradativamente, em sujeito de seus atos constituindo-se em defensora dos direitos humanos.

No período da redemocratização, de 1979 a 1986, os movimentos sociais com suas ações político-culturais, assumiram formas alternativas de integração social e ao mesmo tempo anunciavam possibilidades de criar-se uma nova estrutura social. Suas ações podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- a) **Luta por direitos civis e políticos** através da campanha contra a tortura (condenada pelo Art. 5 da Declaração da ONU “Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano e degradante”); Luta pela Anistia, pelas Eleições Diretas e pela Constituinte Soberana;
- b) **Luta por Direitos Sociais e Econômicos** (reconhecidos por diversos artigos da Declaração Universal entre eles os: Art. 22, Art. 23, Art. 24 e Art. 25): como o movimento contra a carestia, o movimento dos sem teto e o movimento dos sem terra.

Uma vez reorganizada, a sociedade civil tornou-se capaz de atuar no sentido de modificar a estrutura das forças hegemônicas e transformar o Estado autoritário em Estado democratizado, mesmo que limitando a democracia aos espaços de representação. Um dos desafios mais significativos durante o processo de democratização foi combinar às modificações do aparelho do Estado com a expansão dos espaços democráticos, a criação de uma cultura comprometida com os direitos humanos e a cidadania de modo a incluir os diferentes sujeitos sociais numa sociedade marcada pela desigualdade.

Para os movimentos em defesa dos direitos humanos, a consolidação democrática pressupunha a expansão dos direitos sociais

e econômicos e o atendimento das múltiplas reivindicações populares feitas sobre o Estado. Reivindicações que historicamente foram iniciadas por trabalhadores rurais e urbanos e que gradativamente incorporaram moradores das periferias urbanas, grupos raciais e étnicos, movimentos de gênero e de identidade sexual. Plurais e, com frequência, contraditórios estes movimentos respondiam, criticamente, ao pensamento, pretensamente único, que considera a economia séria e o social perdulário e uma concessão indevida às maiorias desfavorecidas (RIBEIRO, 2006).

Assim as propostas dos movimentos sociais se caracterizaram-se por uma diversidade de ideias que procuravam responder a conjunturas históricas diversas que conduziram num primeiro período a ações defensivas; num segundo período a ações de articulação e organização de movimentos sociais ao longo da fase da liberalização e, no terceiro período, a propostas de articulação de redes de movimento político que caracterizaram a fase da redemocratização.

O primeiro período ocorreu ao longo da fase mais intensa das ditaduras latinoamericanas. No Brasil, a estratégia dos movimentos consistia na defesa da vida dos presos políticos, feita com os mínimos recursos possíveis como o mandado de busca e o relaxamento de prisão, uma vez que o recurso ao *habeas corpus* estava proibido pelo AI-5. Essas ações, acompanhadas de denúncias públicas dos crimes cometidos pelo Estado e pela comunidade de informações formaram um poder de pressão maior do que os próprios recursos jurídicos na medida em que o poder judiciário estava submetido ao executivo, o que equivalia a dizer, aos seus organismos de coerção política e cultural.

Neste período enquanto no Brasil se constituíam, com apoio das Igrejas cristãs as Comissões de Justiça e Paz, na Argentina um grupo de mulheres organizou, em 1997, um movimento chamado de “Las Madres

de La Plaza de Mayo”⁴ que tinha como lema: “la vida siempre le gana a la muerte”.

Para a circulação das denúncias, os movimentos utilizaram redes de informação que incluíam práticas religiosas, boletins de circulação restrita, correspondências pessoais e comunicações cifradas. Sempre que possível burlavam a censura publicando notícias na grande imprensa. Sua capacidade de ação marcou um lugar de resistência que relaxou prisões, conduziu perseguidos políticos ao exílio, salvou vidas, embora não impedisse que a tortura fosse prática rotineira e método corriqueiro dos organismos de segurança. Através dessas ações, os militantes das entidades de direitos humanos construíram um capital político capaz de:

- a) Adquirir dimensão internacional, servindo de apoio a exilados políticos de toda a América do Sul, a ponto de receber a solidariedade de organismos mundiais (como a Anistia Internacional e a ACNUR), e das embaixadas de vários países;
- b) Possibilitar a criação de uma série de movimentos voltados à defesa dos setores socialmente oprimidos, congregados por uma base comum e princípios éticos de liberdade e justiça;
- c) Contribuir para a articulação de movimentos políticos autonomistas e de dimensão nacional – como ocorreu nas lutas pela anistia, pelas eleições diretas e em defesa da constituinte soberana transformando a cultura política nacional e dando a ela uma dimensão ética de defesa da vida e da liberdade.
- d) Construir uma consciência histórica voltada para a construção

4 A Praça de Maio localiza-se em frente à sede do Governo Argentino, a Casa Rosada. Nela, nela algumas mães reuniam-se carregando as fotos de seus filhos desaparecidos. O movimento foi capaz de enfrentamentos continuados sobrevivendo a seqüestros e assassinatos de algumas lideranças. Com o tempo passou a denunciar a existência de raptos de crianças feitos por militares envolvidos com o sistema de repressão. Na Argentina o número de desaparecidos e mortos pela ditadura militar é superior a 30 mil pessoas. Hoje as Mães da Praça de Maio continuam em busca de seus filhos. Algumas delas criaram um Movimento de Avós em busca de seus netos. O Movimento das Madres de Maio, com apoio internacional construiu em Buenos Aires uma Universidade destinada a estudar a História da democracia na América Latina.

da memória nacional, para que os crimes cometidos contra a humanidade pelo sistema repressivo fossem investigados e julgados⁵ para que tais crimes nunca mais voltassem a ocorrer.

Ainda neste período, os movimentos construíram parcerias com universidades e centros de investigação para produzir pesquisas e editar livros destinados à compreensão das desigualdades econômicas, das injustiças sociais e dos crimes cometidos pelos organismos de segurança. Se sua ação em apoio aos perseguidos políticos fornecera um amplo capital político aos movimentos, os relatórios e os livros editados formaram um referencial teórico e o capital cultural necessário para as estratégias de luta que, já no final da década de 1970, ganhavam dimensão nacional em defesa dos direitos civis expressos nas lutas pela anistia e ao longo da constituinte, através da coleta de assinatura em defesa de emendas populares.

Com suas ações culturais, os movimentos sociais criaram alternativas de informação, integração e participação da sociedade, produzindo seminários, palestras, cursos de formação, publicações, tribunais populares para julgar a Lei de Segurança Nacional, peças de teatro em favor da anistia, filmes com denúncias de injustiça social politizando os protestos contra a censura e ampliando os espaços de liberdade de expressão e de informação. Produzia-se assim uma nova forma politizar as práticas culturais como dar as ações políticas uma dimensão cultural e ética.

5 A impunidade dos torturadores e dos mandantes das torturas pode ser considerada uma das causas da do aumento da violência tanto do Estado quanto da sociedade. Quando o Estado brasileiro acoberta os crimes cometidos em seu nome, autoriza seus agentes a continuar a praticá-los. No Uruguai, na Argentina e no Chile, torturadores, seus superiores imediatos e os governantes do período ditatorial, foram julgados e quando considerados culpados, aprisionados. O que incluiu, inclusive, chefes do poder executivo. No caso da ditadura chilena o ditador Augusto Pinochet foi julgado, e condenado em tribunal internacional, por crime contra a humanidade.

Comprovadamente eficientes no auge da ditadura, as ações culturais transformaram-se em componentes indispensáveis das lutas contra a censura aos espetáculos teatrais e à mídia, e ao mesmo tempo produziam participação tanto cultural como política, ou seja:

- a) De ordem cultural, através de ofícios religiosos, tribunais populares, participação de militantes em programas da mídia eletrônica e ocupação de espaços da mídia impressa; organização e realização de cursos sobre conjuntura e participação para os ativistas dos diferentes movimentos sociais que estavam em fase de surgimento e consolidação;
- b) De ordem política, como coleta de assinatura, cursos de formação para os militantes, pressão sobre parlamentares, formação de comitês transclassistas em defesa das eleições diretas e pela constituinte soberana, apoio à formação de sindicatos e para as lutas sindicais. Notadamente apoio às greves operárias e a realização de manifestações públicas com propostas de liberalização e redemocratização.

A estratégia de luta dos movimentos representava uma clara manifestação da sociedade civil, em direção de mudar a cultura política autoritária, ao mesmo tempo em que criava valores políticos comprometidos com os direitos humanos. Exemplos claros de defesa dos direitos humanos durante o período da liberalização foram à luta contra a Lei de Segurança Nacional, o combate à censura às atividades culturais, a campanha da anistia para todos os presos políticos (quando o poder autoritário pretendia uma anistia ampla geral e irrestrita que incluiu torturadores e seus mandantes), o apoio às greves operárias e de setores de classe média que na época ainda estavam proibidas pela LSN.

Já no período da redemocratização, as ações em defesa dos direitos humanos podem ser encontradas:

- a) Na ação pelas eleições diretas, organizada pela sociedade civil. Os militares viam no direito ao voto universal um perigo equivalente à subversão da ordem e por isso postergaram a ampliação da democracia representativa;
- b) Na proposta de constituinte soberana, quando o poder militar propunha uma Assembléia Constituinte composta pelo Congresso Nacional;
- c) Na campanha pelas emendas populares à Constituinte, através das ações de recolher assinaturas em todo o país (estratégia que servia para produzir uma cultura de democracia participativa).

Outra ação dos movimentos em defesa dos direitos humanos consistiu em reunir num mesmo espaço manifestações culturais e políticas. Estas últimas assumiram dimensões culturais enquanto aquelas se politizaram.

Numa síntese quase perfeita dessa união ocorria nos comícios pelas eleições diretas. Neles as falas dos militantes dos movimentos sociais e dos representantes partidários foram antecedidas pela presença de artistas populares que cantavam as músicas censuradas no período da ditadura. Com a redemocratização, tornaram-se comuns os “showmícios” – atos que reuniam, em um mesmo palco: atores, cantores, populares, liderança de partidos políticos e candidatos em busca de um lugar no Parlamento ou no Executivo.

Assim o movimento social, em razão da amplitude das lutas que travou, assumiu uma dimensão político-cultural voltado à defesa da vida dos perseguidos políticos pela ditadura e comprometido com a emancipação da sociedade civil em sua luta contra o Estado autoritário. Suas ações, voltadas à formação de um projeto futuro orientado pela perspectiva de criação de uma sociedade baseada na igualdade e na justiça social, assumiram a defesa dos oprimidos, ora políticos – em defesa da vida dos perseguidos pelos governos militares latino-americanos, ora sociais – em defesa da organização e mobilização dos excluídos.

Foi esse protagonismo que tornou os movimentos em defesa dos direitos humanos um dos componentes centrais da liberalização e da redemocratização, através das lutas pelo restabelecimento do estado de direito e da imposição de diferentes tipos de derrotas aos governos militares, entre elas a da pregação ideológica, ou seja, o pretexto do combate sem tréguas “aos subversivos e à corrupção”, que justificava a existência da própria ditadura.

Suas ações culturais orientavam-se para a conscientização de grupos e pessoas: na denúncia da violação dos direitos humanos e na assessoria aos movimentos populares, buscavam construir uma consciência política baseada no respeito às diferenças, no debate das ideias e na liberdade de pensamento e expressão.

De algum modo tais movimentos estavam relacionados, mesmo que setorialmente, com a temática dos direitos humanos e com questões de gênero, de raça e de etnia, e com as multifacetadas reivindicações em defesa de direitos sociais e econômicos dos setores socialmente excluídos.

Tamanha diversidade representou uma prática cultural de sistematização de experiências, respeito à diversidade, busca de unidade e esforço de solidariedade entre os grupos. A unidade pode ser produzida tanto através do conceito da indivisibilidade dos direitos humanos como pela estratégia política de superação dos limites que muitas vezes isolam os movimentos e os enfraquecem.

Assim a proposta de redemocratização política pressupunha a convivência de dois modelos de democracia, a representativa, defendida como direito civil e estratégia de mobilização pelas eleições diretas, e a participativa, como aspiração de cidadania plena, uma forma de influência permanente e direta, através de conselhos e plebiscitos.

A questão da democracia vinculava-se não só ao combate à ditadura, mas à aspiração de construir uma cultura política de

mobilização, decisão e participação. Os direitos humanos, em sua indivisibilidade, representavam exatamente as bandeiras que possibilitaram a luta contra o Estado autoritário e a reorganização da sociedade civil. Deveriam ser constantemente ensinados e vivenciados para, através da educação, criar raízes entre as novas gerações.

Para tanto, se propunha a educar a sociedade no sentido de saber que tem direito a ter direito, ou seja, defendia-se a ideia que os direitos humanos equivalem à dignidade de vida e que essa só pode ser efetivada com plena vigência dos direitos de acesso, não só à educação, mas também aos demais direitos fundamentais⁶. Enfim, lutava-se pela superação das disparidades econômicas que inferiorizam os setores cujos direitos civis e políticos vêm-se ameaçados pela pobreza e pela exclusão.

Para o movimento social, a vigência dos direitos humanos está vinculada à existência de uma cultura política que garanta o acesso à justiça e à vida digna para cada cidadão. Isso inclui conquistas sociais e econômicas, sem as quais se tornaria impossível construir a igualdade decorrente dos direitos sociais e, em consequência, a justiça e a paz, ambas ameaçadas pela desigual distribuição de riquezas e de oportunidades. Essa desigualdade não só amplia as diferenças, mas limita os direitos civis e políticos.

O déficit de direitos econômicos e sociais ameaça aos direitos da primeira geração, na medida em que a desigualdade social e a violência dela decorrente colocam em risco os espaços democráticos já conquistados.

6 Durante o período de luta contra a ditadura os movimentos em defesa dos direitos humanos foram acusados pela mídia impressa e eletrônica como defensores de comunistas e terroristas. Com a redemocratização o foco das denúncias mudou e os Direitos Humanos foram criticados como defensores de bandidos o que veio a dar origem a um senso comum que muitas vezes demonstra preconceito com as lutas em defesa da vida.

No Brasil, as lutas sociais passaram, e ainda passam, por essa limitação. Em situações específicas, durante as lutas pela liberalização e redemocratização do regime, a sociedade civil conseguiu concretizar alianças feitas entre diferentes movimentos sociais, objetivando conquistar reivindicações parciais de melhoria das condições de vida; organizaram-se movimentos específicos de lutas de associações de moradores, campanhas por transporte, por urbanização, contra a carestia.

As conquistas dos direitos civis e políticos não foram suficientes para alterar as condições materiais a ponto de os direitos sociais permanecerem, ainda hoje, como promessas não cumpridas, déficits políticos herdados dos séculos passados. Tais promessas dificilmente se concretizarão dentro das estruturas típicas da economia de mercado que, desde o início dos anos 1980, entoa elogios à competitividade, reconhece seus méritos, destaca a competência e a capacidade de concorrência das empresas como fonte de progresso e desenvolvimento, enquanto considera as políticas sociais como perdulárias e irresponsáveis.

A participação do movimento social nas lutas em defesa da redemocratização foi de tal modo emancipatória que, passados mais de vinte anos da campanha em defesa das eleições diretas, os princípios da democracia representativa permanecem vigentes. Não foram, no entanto, suficiente para modificar a estrutura social que, aliás, não só manteve como ampliou a concentração de renda e de riqueza. Ao contrário, a questão social mais inquietante relaciona-se com as mudanças estruturais ocorridas no próprio capitalismo, como a universalização da economia de mercado, a hegemonia do capital financeiro, as promessas sedutoras das novas tecnologias e as pretensões ideológicas do fim da História. As reformas econômicas, postas em prática nas duas últimas décadas, tornaram mais difíceis a manutenção de um padrão mínimo de proteção aos direitos sociais. O que se constata é a cada vez maior e mais visível desigualdade econômica e social.

A consequência das reformas foi o crescimento das diferenças sociais, ampliando de um lado a concentração de renda e de outro o percentual de excluídos, condição social que afeta até mesmo as nações centrais do capitalismo, como os Estados Unidos e as principais nações européias, que gradativamente se deparam com o ressurgimento de desigualdades sociais. Ou, ainda *“O pior que está a nossa frente é múltiplo. Primeiro o fato de que a economia de mercado ganhou. Ela não tem concorrente, mas, além disso, é totalmente incapaz de resolver os problemas das desigualdades e da pobreza extrema”* (RICOUER, 2002, p. 60).

Em algumas situações, as políticas públicas voltadas para o atendimento da população excluída têm sido gradualmente substituídas por programas assistencialistas que, não raro, servem como moeda de troca entre os partidos políticos e a sociedade civil.

O período de redemocratização, embora tenha conseguido conter os crimes contra os direitos civis e políticos, não foi suficiente para suprimir as agressões contra os direitos humanos, cometidos pelo sistema repressivo, contra a população excluída que continua a não ser reconhecida como detentora de direitos. Ao contrário, continua vítima de prisões arbitrárias, tortura e assassinato por representantes do Estado, como revela o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos, entregue ao Governo brasileiro em setembro de 2003.

Para contribuir com a democratização efetiva, os movimentos sociais em defesa dos direitos humanos precisam retomar as lutas por direitos sociais e econômicos em busca da superação das dificuldades fundamentais que marcam a História do continente e do Brasil. Os movimentos constituíram-se nas lutas contra o autoritarismo e, atualmente, retomam espaços de participação em busca da construção dos direitos sociais e econômicos e, também, de reconhecimento e fortalecimento identitário.

A consolidação da democracia e, em decorrência, dos direitos humanos, não pode ficar restrita aos princípios da representatividade e nem mesmo da sua institucionalização como regulação jurídica. Ao contrário, a plenitude democrática só virá a ser conquistada com a produção de políticas públicas orientadas para a aproximação da democracia política com a democracia social, na medida em que as conquistas dos direitos civis são condições indispensáveis para a liberdade de cada cidadão e a superação das necessidades essenciais são condições indispensáveis para a igualdade e a solidariedade.

As ações dos movimentos de direitos humanos atuaram como protagonistas na produção de uma cultura democratizada com capacidade de transformar o Estado convertendo-o em organismo de defesa dos interesses dos dominados, o que significa romper com as práticas hegemônicas e superar a herança de uma legislação autoritária. A transformação do Estado particularmente importante porque é exatamente através das instituições jurídicas e dos espaços de representação que, muitas vezes, o Estado utiliza a democracia formal para preservar privilégios, entre eles a distribuição desigual de benefícios que resultam no déficit de direitos sociais e econômicos para a maioria da população.

Os movimentos sociais, ao içarem bandeiras pelos direitos humanos contribuíram, através de ações de caráter emancipatório, para a liberalização e a redemocratização da vida nacional, especialmente no que diz respeito à conquista de direitos civis e políticos, mas não suficientes para a conquista dos direitos sociais e econômicos. Direitos que demonstram as dificuldades que o capitalismo tem para cumprir a promessa feita às populações do planeta desde as revoluções do século XVIII.

A defesa dos direitos humanos passou de princípio legitimador dos governos militares para inspiração dos projetos de liberalização e

redemocratização. Esse fato significa que a história dos direitos humanos está relacionada à participação política do movimento social em suas lutas pelos direitos civis e políticos e de combate às desigualdades sociais de uma sociedade concentradora de riqueza e poder.

As três fases das lutas travadas pelos movimentos sociais demonstram que a formulação dos direitos humanos traz em si mesma sua reformulação, de tal modo que os direitos já conquistados se transformam na sustentação dos direitos a serem alcançados.

O crescimento do percentual de seres humanos afastados dos bens indispensáveis aumenta a intensidade do drama humano colocando em risco os frágeis limites da democracia e a compreensão de que os direitos humanos são indivisíveis. A inexistência de um significa a crise de outro, da mesma maneira que a crise dos direitos humanos representa a própria crise da ordem democrática. A democracia não decorre da legitimidade ou do uso da força, mas repousa sobre a confiança. *“é um sistema que só funciona se as pessoas acreditarem nele”* (RICOUER, 2002, p. 64). Como mantê-la se ela não consegue garantir os direitos sociais e econômicos?

Ao construir uma cultura política baseada na interrelação e na interdependência dos direitos humanos, uma sociedade mobilizada pode reconstruir a confiança na democracia, desde que supere as carências sociais e econômicas para as quais o livre mercado não consegue encontrar corretivos adequados.

Por fim para serem aceitos como uma nova cultura política, os direitos humanos dependem da capacidade da ação da sociedade civil e não de sua transformação em sistemas jurídicos. Proclamações e leis podem permanecer como promessas e mesmo substituídas por outras de cunho autoritário. A formação de uma cultura baseada nos direitos humanos é uma construção social, um compromisso, um contrato em busca de justiça social e paz.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Werner. Os Direitos Humanos em perspectiva latino-americana. In: ALBUQUERQUE, Paulo (Org.). **Direitos Humanos: alternativa de justiça social na América Latina**. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 185-205.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLÍVAR, Simón. Carta da Jamaica. In: ZEA, Leopoldo (Comp.). **Fuentes de la cultura latinoamericana**. México: FCE, 1993. p. 17-31. 493. (Coleção Terra Firme).

BRASIL. **Direitos Humanos: documentos Internacionais**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006. (Declaração Universal dos Direitos Humanos)

CAMPOS, André et al. **Os ricos no Brasil: atlas da exclusão social**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

HELLER, Agnes; FEHER, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KUCINSKI, Bernardo. **Abertura a história de uma crise**. São Paulo: Brasil Debates, 1982. (Coleção Brasil Hoje, n. 5)

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação política. O totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia políticas do dissenso e hegemonia global**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 55-82.

RIBEIRO, Renato J. **A Sociedade Contra o Social: O Alto Custo da Vida Pública no Brasil**. São Paulo SP: Companhia das Letras, 2006.

RICOUER, PAUL. **Nomes de deuses:** entrevista a Edmund Blattchen. São Paulo: UNESP; Belém: Universidade Estadual do Pará, 2002.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento, direitos humanos e cidadania. In: PINHEIRO, P. S.; GUIMARÃES (Orgs.). **Direitos Humanos no século XXI.** São Paulo: IPRI FENAG, 1998.

SADER, Emir. **Um rumor de botas:** a militarização do Estado na América Latina. São Paulo: Polis, 1982. (Coleção Tudo é História, n. 11)

SAUL, Renato P. Questão social e ciência da sociedade. **Ciências Sociais Unisinos,** São Leopoldo, v.38, n.160, p. 11-46, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo em busca da reconstrução do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSALIDADE E PARTICULARIDADES: a problematização para a educação

Rosa Maria Godoy Silveira

INTRODUÇÃO

Não é nada nova a problemática de visualização pendular do ser humano e do mundo, entre uma concepção universalista, que considera o gênero humano como constitutivo de uma única espécie; e uma concepção que considera os seres humanos a partir das suas diferenças socioculturais, como sujeitos de particularidades, porquanto históricos.

Historicamente, **a concepção universalista** teve seus momentos de força durante Impérios da Antiguidade, da Medievalidade e da Modernidade (neste, os coloniais, por exemplo), quando o domínio territorial sobre vários povos concretizou experiências de imposição de padrões socioculturais do dominador sobre aqueles dos dominados. Mas o maior exemplo de concepção e práticas universalistas até os inícios do século XIX foi, indiscutivelmente, o da Cristandade, com base no preceito do Cristianismo, de que todos os seres humanos são igualmente filhos de Deus e, portanto, iguais perante Ele.

Com o início da Modernidade e a sua confluência no Iluminismo, como projeto cultural que expressa a visão de ser humano e de mundo de

sua classe portadora – isto é, a burguesia ascendente em luta pelo poder do Estado – e como meio de persuasão social em prol da generalização de sua perspectiva (que era, pois, particularidade, de um segmento social), a concepção universalista ganha novos conteúdos: o conceito de igualdade jurídico- formal para todos os cidadãos, consignando a formulação de *direitos* a pessoas que, até então, sob regimes absolutistas, eram interditadas de participação política. O foco de tais direitos centrou-se, de um lado, na *liberdade* frente à opressão do Estado e, de outro, na *propriedade privada* como base de poder da burguesia.

Ainda no século XIX, o socialismo, lastreado na filosofia marxista, ao configurar-se como crítica ao universalismo abstrato de talhe liberal, embora se proponha uma visão de mundo e de ser humano mais contextualizada, mais historicizada, expressa um outro universalismo, que também se pretendia abrangente, tendo por substrato o princípio da igualdade para os seres humanos.

Atualmente, com o processo de globalização, o universalismo liberal iluminista vem se atualizando como nova etapa do capitalismo, expressando suas intenções de homogeneizar os valores e os padrões culturais.

No entanto, tais concepções e práticas sociais visando à universalidade foram, pois, *localismos globalizados* (SANTOS, 2007), isto é, emergiram de formações e grupos sociais particulares: Europa Ocidental, no caso da cosmovisão de Cristandade; Europa Ocidental capitalista, no racionalismo iluminista; Europa Ocidental e Estados Unidos capitalistas, no neoliberalismo. Propuseram-se e tornaram-se experiências históricas universalizantes, mas não se converteram em universalidade plena, por algumas razões, entre as quais: a tencionada generalização de sua cosmovisão pretensamente universal não se concretizou como prática efetiva para toda a espécie humana, devido a suas particularidades de origem que limitavam a sua pretensa cosmovisão. Ou seja, o próprio processo de acumulação capitalista impede a universalização dos

direitos de modo substantivo. Por outro prisma, historicamente, registra-se a reação de outras formações e grupos sociais particulares, contra as tendências universalizantes, especialmente quando estas expressa(ram) uma dominação sociocultural.

As **particularidades** ou diversidades socioculturais correspondem a formações sociais, ou a grupos sociais característicos, no âmbito de uma formação social: não-cristãos no tocante à Cristandade, proletariado em relação à burguesia, países e grupos sociais subalternizados frente aos detentores do poder na globalização; mulheres diante dos homens, homossexuais em relação aos heterossexuais, negros e índios em relação aos brancos etc. Nestas contraposições, tais particularidades manifesta(ram), historicamente, a defesa de suas diversidades peculiares as mais diversas, reivindicando a consideração e a incorporação de suas respectivas especificidades socioculturais, sobretudo ao se sentirem afetadas/excluídas pelas concepções e práticas sociais universalizantes.

Portanto, a problemática universalidade-particularidade imerge em e emerge de processos históricos assim como os seus respectivos discursos e práticas. E foram/vão se configurando, historicamente, mais como uma polaridade derivada de sua polarização concreta, do que como uma complementaridade.

Por sua vez, tais concepções, discursos e práticas infletem nos processos educativos. Conforme a correlação de forças dos “universalizantes” e dos “particularizantes”, as concepções de educação, legislação e sistema educacionais, Escola, currículo, pendulam.

Assim, no tempo presente em que vivemos, há um jogo e forças sociopolíticas e culturais defensoras de concepções, discursos e práticas constelados pela globalização, buscando a extensão territorial e social de sua visão de mundo; e os defensores de concepções, discursos e práticas constelados por inúmeras particularidades, buscando defendê-las e preservá-las, e a si próprios como sujeitos, tanto contra aquilo

que lhes parece e sentem como ameaça a suas identidades, provinda das tendências de homogeneização cultural, quanto no sentido de se incluírem neste processo hegemônico valendo-se de suas respectivas culturas como recurso.

Como se situam, então, diante desse embate, a educação, os processos educativos, a formação de profissionais de educação?

Retomando os fundamentos/argumentos de “universalistas” e “particularistas”, partimos do entendimento de que a polarização ou a visão antagônica, além de se basear em premissas equivocadas, ou exatamente por se basear nas mesmas, implica em não avançar, teórica e praticamente, para uma visão mais complexa do mundo e do ser humano; implica em ampliar os conflitos entre os portadores das duas tendências.

E, mais precipuamente na educação, acarreta posturas indesejáveis: uma indefinição quanto ao modo de estruturar-se, se para uma concepção universalista ou para uma concepção particularista; a internalização da polarização nos sistemas educacionais, gerando conflitos; a predominância de uma dessas tendências, geralmente a “universalizante” hegemônica, provocando, então, descontentamentos e insatisfações de parte daqueles sujeitos que não se sentem contemplados em suas concepções, valores e práticas socioculturais.

É nosso entendimento, também, que essa polarização é uma concreta, porém falsa questão, alimentada mesmo pelos interesses em jogo na arena societária, e que a educação e os processos educativos precisam superá-la em sua dicotomização, mas incorporá-la – à sua problemática – como uma articulação dialética. A seguir, apresentamos alguns argumentos nesse sentido.

O PRINCÍPIO DA UNIVERSALIDADE SOCIOCULTURAL: sua pertinência teórico-prática para a igualdade entre os seres humanos

A universalidade não deve ser confundida com universalismo.

Distinguiríamos um do outro pelo seu respectivo núcleo argumentativo de suporte. A universalidade é uma perspectiva cosmopolita, uma concepção que considera, teórica e praticamente, todos os seres humanos como integrantes de uma única espécie, e, conseqüentemente, defende que todos são sujeitos de dignidade, iguais enquanto tal, portanto, portadores dos mesmos direitos.

Essa concepção toma por base de partida o direito segundo a visão iluminista emancipatória, mas é enriquecida pelas lutas sociais, socialistas e identitárias, e reflexões as mais diversas acerca da irrealização histórica do projeto iluminista enquanto universalidade. Vale essa crítica tanto para as experiências históricas do campo ideológico liberal quanto para aquelas do campo ideológico socialista, ambas situadas, embora variantes, no âmbito de um mesmo paradigma de racionalidade.

Sobre esta irrealização da emancipação iluminista, pode-se questionar se a mesma decorre de sua concepção de origem, vinculada a particularidades socioculturais, apesar dos seus discursos universalizantes; ou se decorre de seus limites históricos para concretizar os seus propósitos discursivos. Em nossa compreensão, os dois focos se interrelacionam e pesaram/pesam.

A isto é que nomeamos como universalismo: as correntes ideológicas que sinalizam para fins de universalização de seus projetos, mas que não os realiza(ra)m porque a universalidade, tal como acima conceituada, não é/era seu fundamento teórico nem foi/é sua ação efetiva. Uma coisa é defender que a economia de mercado capitalista se estenda a todas as formações e grupos sociais; outra bem diferente é o acesso de todos os seres humanos aos mesmos direitos e à partilha equitativa da riqueza social. Esta segunda perspectiva não cabe na primeira.

Habermas (1990) aponta que o projeto iluminista não esgotou todas as suas virtualidades, e propugna modos de efetivá-las na sociedade

de capitalismo avançado do século XX. Já algumas teorias críticas pós-modernas não vêem possibilidades para essa efetuação.

Sem entrar nesta complexa polêmica teórica, que extrapola os propósitos deste texto, consideramos que o projeto iluminista teve a sua historicidade e seus limites; que a historicidade do tempo presente é outra, embora com permanências históricas; mas que, ainda assim, a universalidade continua a ser um princípio necessário como uma cosmovisão estruturante do sentido do mundo e do ser humano. É necessária, pois, à educação e aos processos educativos, de forma articulada com as cosmovisões das particularidades, sobre as quais trataremos mais adiante.

A cosmovisão da universalidade é imprescindível porque, lembrando Santos (2006), é preciso prospectar e concretizar mais “o que nos une do que o que nos divide” enquanto seres humanos.

De um lado, não há como ignorar que vivemos hoje em um mundo estruturado por um sistema hegemônico abrangente, capitalista globalizado, que, embora não deva ser confundido com universalidade, é universalizante ao pretender atingir muitas formações e grupos sociais. Este é o patamar em que nos localizamos atualmente e não se pode escamoteá-lo. Deve-se compreendê-lo em sua configuração histórica e, para aqueles que discordam de sua hegemonia, a compreensão da dominação é o primeiro passo para combatê-la.

Mas, para além desse patamar, e ao examiná-lo, deve-se compreender igualmente a sua irrealização como universalidade bem como prospectar as possibilidades desta última enquanto um horizonte de expectativa necessário à construção de um mundo melhor, mais justo e fraterno.

As fragmentações particularistas – particularismo não é a mesma coisa do que particularidade –, não apenas são potenciais, mas reais, como ameaças divisionistas à sobrevivência da espécie humana, em um momento em que nos defrontamos com problemáticas que afetam, e,

portanto, dizem respeito a toda a espécie, a exemplo do meio ambiente, mas, também, da fome e da exclusão.

Além das irrefutáveis dimensões dessas problemáticas, em escala global, que precisamos compreender nessa grandeza, urge enfrentá-las também nessa escala.

Em decorrência, precisamos de seres humanos formados nas sensibilidades para com a espécie humana, consigo próprios – a cosmovisão da universalidade.

O PRINCÍPIO DAS PARTICULARIDADES SOCIOCULTURAIS: sua pertinência teórico-prática para o respeito às diversidades entre os seres humanos

Mas não se constrói uma cosmovisão de universalidade sem uma cosmovisão das particularidades ou diversidades humanas. Uma, sem a outra, fica mutilada.

Por particularidades ou diversidades aqui se denominam as formações e grupos sociais historicamente constituídos, *situados* espacial e temporalmente, bem como as suas respectivas visões de ser humano e de mundo a partir dos seus lugares de *situ-ação*.

Ao longo da história humana, essas particularidades expressaram, umas mais, outras menos, as suas especificidades como configurações identitárias, que buscam se preservar e ter um lugar na História, reagindo como aquilo que sentem ameaçá-las, conforme dito anteriormente.

No momento atual, não só tais grupos assim se manifestam, mas podemos vislumbrar – talvez devido à enorme capacidade de mobilização midiática, não existente em outras épocas históricas –, que se manifestam *mais*, para não serem invisibilizados mais uma vez, como no passado, porque os processos de homogeneização cultural são, hoje, mais portentosos em extensão e profundidade.

Trata-se não apenas, mas sobretudo, de formações e grupos sociais subalternizados por cosmovisões hegemônicas e universalizantes: ex-colônias, contrapostas a suas ex-metrópoles; grupos étnico-culturais (índios, negros, islâmicos etc), contestatários da supremacia branca europeia ocidental e norte-americana; mulheres, lutando contra o padrão masculino patriarcal; sujeitos de orientações sexuais as mais diversas, heterodoxas ao padrão heterossexual; grupos religiosos excêntricos às religiões cristãs. Tais formações e grupos disputam um lugar no espaço global, uma melhor situação de acesso aos recursos, materiais e imateriais, de sobrevivência. Entre os quais, a educação.

Da mesma maneira como concepções e práticas ditas universais converteram-se em universalismos hegemônicos e dominadores, por se configurarem etnocêntricos, classocêntricos, heterocêntricos, cristocêntricos, a extremação das particularidades pode conduzir a particularismos egoístas, fratricidas e dilacerantes, de modo a mais separar do que unir os seres humanos, numa lógica de apartação tanto quanto a dos dominadores.

Por outro lado, é preciso levar em conta que a tais diversidades socioculturais subalternizadas, interdidas historicamente em suas trajetórias, é preciso assegurar voz e vez. Caso contrário, elas podem deslizar para particularismos e incontáveis conflitos. Reconhecer tais diversidades significa reconhecer a sua humanidade, portanto, a sua universalidade.

Coloca-se, desse modo, a problemática da alteridade, das relações dos seres humanos entre si, da sua convivência.

De que modo queremos que esta se construa?

O conflito, porque as diversidades humanas são situadas, é um componente do percurso da humanidade. A violência, como forma de solução do conflito, também tem sido. Se não podemos elidi-lo, podemos alterar procedimentos para seu enfrentamento, sem o recurso à violência.

A repercussão dessa problemática na educação e nos processos educativos tem sido devastadora, evidenciando a dificuldade da Escola oferecer respostas satisfatórias para as novas demandas postas pelas transformações societárias atuais, tanto ao universalismo da globalização quanto às diversidades.

Ainda persiste, nos sistemas educacionais e nos processos educativos concretos, uma concepção, de lastro iluminista liberal, de uma pretensa igualdade perante a lei – a lei seria universal, aplicável a todos –, o que asseguraria educação a todos. Concepção que não resiste ao cotejo com os fatos e desmente e desmonta o discurso do acesso à Escola como garantia de educação em termos substantivos, e não apenas formais. E menos resiste, ainda, quando incide em uma sociedade como a brasileira, nem sequer plenamente configurada segundo os princípios iluministas de mais de duzentos anos, haja vista as marcas do privilégio, do clentelismo, do mandonismo, do nepotismo, que caminham em direção contrária à universalidade.

Como universalismo, o universalismo globalizante, concreto e não apenas potencial, também ameaça a sobrevivência da espécie humana, ao contrário do que o seu discurso único – “não há saída para a Humanidade fora *desta* globalização” –, quer transparecer. Pois os seus tentáculos têm se convertido em um *globalismo localizado* (SANTOS, 2007), que tudo quer abarcar e de tudo se apropriar, das mais diversas particularidades socioculturais, convertendo as suas especificidades e processos em produtos e relações de mercado.

Seria isso universalidade? Seria universalidade essa generalização de valores, concepções e práticas socioculturais sobre formações e grupos sociais os mais diversificados, com valores, concepções e práticas distintas?

A Humanidade, especialmente os detentores do poder, parecem não aprender com as experiências históricas. Aliás, eles detestam a

História, exceto aquela que os justifica e glorifica. Não se trata aqui de referência a uma concepção de História de cunho exemplar-moralista, no sentido de que o conhecimento do passado evitaria os erros no presente. Trata-se de buscar, no fundo memorial do tempo, reflexões sobre problemáticas que, distintas exatamente pelo tempo, são similares nas afecções que produzem na espécie humana: sobrevivência material, participação política, relações de convivência entre diferentes etc. No fundo memorial, há experiências, talvez menos conhecidas porque ocultadas pela história oficial, de como muitas sociedades enfrentaram e encaminharam as suas diversidades. Ou aquelas que não as enfrentaram.

Ignorá-las, as diversidades, submetê-las, ocultá-las e silenciá-las, como tantas vezes no passado, em um momento em que estão em expansão identitária, soa como um enorme equívoco.

Especialmente na Educação. Pois desconhecê-las significa, em última instância, a Escola deslegitimar-se como a principal instância de socialização cultural educativa, substituída por outras, a exemplo do que já vem ocorrendo com a mídia. Com as implicações da confusão/reducionismo entre informação e conhecimento.

Assim, esses nossos tempos estão requerendo pessoas formadas nas sensibilidades para o Outro, diverso do Eu/Nós, e para resoluções dialógicas mediante as quais não ignorar os conflitos, mas atacá-los de frente, sob novas formas.

UNIVERSALIDADE E DIVERSIDADES: a singularidade como a síntese necessária à educação

Singularidade é um encontro dialético e dialógico entre universalidade e particularidades socioculturais.

Ao mesmo tempo, a singularidade une e diferencia, irmana e conflitua – a pasteurização das diferenças não elide o conflito –, iguala e diversifica.

Uma formação social ou um grupo social singular tem identidade própria, decorrente do seu enraizamento em um tempo e em um espaço próprios, como expressão de ser, viver e expressar a humanidade dos seus sujeitos.

A cosmovisão e perspectiva da singularidade possibilita que se compreenda e interprete o universalismo como uma universalidade irrealizada de emancipação, porque lhe falta justamente a sensibilidade, a perspectiva e a ação direcionada para o Outro/sujeito da diversidade.

A concepção de Educação condizente com esse movimento histórico presente, de embate entre um universalismo homogeneizante e particularidades heterogeneizantes, requer, pois, como princípio estruturante, a atribuição para si da construção desses novos referenciais paradigmáticos e a conseqüente desconstrução do paradigma da modernidade em sua vertente da razão instrumental, que se tornou hegemônica e foi/tem sido a responsável pela visão da universalidade e das diversidades como polaridades antagônicas.

Inspiração para tal cosmovisão interpretativa desejada é-nos fornecida pelo paradigma da complexidade, sintetizado por Morin (2000). Trata-se de uma tessitura sociocultural, no caso, propiciada pela educação, buscando reassociar, rejunta, rearticular o que foi separado, dissociado, desarticulado por razões histórico-epistemológicas, no trânsito para a modernidade.

Os condicionantes históricos agora são outros. São os Outros.

Se nos mantivermos aferrados a um paradigma dissociativo, como parece querer potencializar a cosmovisão liberal correspondente à globalização sistêmica, excluindo formações e grupos sociais e suas cosmovisões excêntricas ao padrão; se a incorporação dessas diversidades não ocorrer de forma crítica, inventiva e inclusiva, contra a sua subsunção cultural pelo e no modelo, não estaremos construindo

o *novo*. Não estaremos construindo o *novo* de uma universalidade substantiva porque diversificada.

Inspiração revestida de um componente ético imprescindível é a Educação em Direitos Humanos. Trata-se de uma tessitura sociocultural-educativa que se agrega ao paradigma da complexidade, mais do que isso, que o integra e lhe dá uma *perspectiva*, de mundo, de sociedade, de ser humano.

O diferencial da Cultura dos Direitos Humanos, posta pela contemporaneidade, como incorporação superadora da cultura de direitos edificada desde a modernidade, reside na sua potencialidade para a *efetuação do irrealizado*, ou seja, a articulação entre os princípios da *liberdade*, da *igualdade*, da *fraternidade*.

A reflexão sobre a acumulação da cultura de direitos nos aponta que a sua incompletude decorreu da dicotomização entre liberdade e igualdade, as lutas liberais conferindo primazia ao princípio da liberdade, as lutas socialistas conferindo primazia ao princípio da igualdade. Embora circulasse a ideia de fraternidade nas lutas liberais (como a maçônica, por exemplo, de onde emerge o princípio na Revolução Francesa) e nas lutas socialistas (a própria concepção da Internacional), tal princípio ficou secundarizado e tolhido: no Iluminismo-liberalismo, pelo direito à propriedade privada, que obstou uma igualdade substantiva e a própria liberdade; no socialismo real, pelo Estado, que obstou a liberdade e também a própria igualdade.

Fraternidade – este é o componente emancipatório necessário, em recuperação e ressemantização no tempo presente. Um tempo que aponta a pertinência desse terceiro princípio como o elo de articulação entre *liberdade* e *igualdade*, ao constituir-se agora pavimentado em uma razão aberta e uma sensibilidade para com o Outro, reconhecendo-o, simultaneamente, em sua diversidade sociocultural, mas também em sua igualdade em dignidade e direitos, como a si se reconhece. Assim,

trata-se de uma fraternidade bastante distinta do seu teor originário, de irmandade de sangue, parentesco e vizinhança, e mesmo de outros sentidos, como o compartilhamento de ideais políticos, religiosos etc, em que a delimitação de “quem é irmão”, é restrita, pois dotada de “fronteiras” de inclusão-exclusão. Também é um sentido bastante diferenciado do que acabou se consolidando nas práticas sociais como caridade, cristã ou leiga, com um conteúdo de dádiva, assistencial, de ações pontuais, sem atingir os fundamentos estruturais das desigualdades sociais e das exclusões socioculturais e sem proporcionar a autonomia dos sujeitos. A fraternidade, reinserida contemporaneamente em uma Cultura de Direitos Humanos, tem como seu cerne a concepção de *sujeito de dignidade* e, como proposta concreta, a *garantia de direitos para todos*, desse modo, buscando constituir sujeitos com autonomia.

Portanto, a Educação em e para os Direitos Humanos significa um percurso de/para uma outra História, em que o conhecimento assume papel relevante. Portanto, um percurso para uma outra Educação.

Desde que os sujeitos responsáveis por sua socialização sejam capazes de (se) construírem (n)essa cosmovisão e perspectiva inéditas com que enxergar, sentir, interpretar o mundo, a vida e os seres humanos, como diversos, porém, iguais.

Assim, a Cultura em e para os Direitos Humanos é o envoltório que deve transversalizar todos os processos formativos, em todas as áreas do conhecimento, de modo a suplantam as culturas discriminatórias, preconceituosas, excludentes, hierarquizadoras, de não-direitos. Esta tarefa gigantesca se revela ainda mais urgente no que diz respeito aos cursos para formação de educadores, sobre os quais recai a socialização cultural mais ampla, em termos de ensino formal, na Educação Básica.

A pesquisa, a reflexão e a crítica sobre as finalidades, as condições, as bases teóricas e as práticas sociais dos próprios processos educativos, bem como a sua sistematização e proposições, sendo apanágio dos

cursos de Pedagogia, não pode prescindir da Cultura em e para os Direitos Humanos, como contexto e perspectiva atualizados para uma socialização humanizadora e possibilitadora do que propugnava Platão, já nos remotos séculos V-IV a.C: a educação, a política e a ética como pilares para a formação de cidadãos virtuosos, homens morais vivendo em um Estado justo. A educação como requisito qualificador para a cidadania ativa na vida da *polis*; a ética, como o discernimento entre o *Bem* e o *Mal*; a política como o bom governo, baseado na justiça e na correção ética, para o conhecimento/a educação, eram essenciais tanto para governantes quanto para governados.

REFERÊNCIAS

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da complexidade**. 2.ed. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2007.

PEDAGOGIA E MEMÓRIA: um diálogo necessário

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

É na *História* como *possibilidade* que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo. O futuro deixa, então, de ser inexorável e passa ser o que *historicamente* é: problemático (FREIRE, 2008, p.51).

INTRODUÇÃO

A perspectiva que Paulo Freire nos traz na epígrafe deste texto firma a importância da história nos momentos presente e futuro, nas possibilidades objetivas de mudanças e transformações que interligam o hoje e o amanhã. Esse pensamento também é fundamental para apurar o olhar para o ontem, buscando-se constatar o que ocorreu no passado não para se adaptar, mas para buscar a transformação. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002, p. 84), tratando de temas como a apreensão da realidade, da esperança, da mudança possível, afirma:

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, a minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar

porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

Essas questões ajudam na aproximação com algumas das ideias que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, especialmente no que tange a uma concepção de formação de professores que requer conhecimentos que ajudem a situar historicamente os processos de ensino e aprendizagem, bem como as realidades e instituições (BRASIL, 2006).

Embora partindo dessa questão, não se trata aqui de discutir as disciplinas que abordam a história da educação, mas a intenção é buscar as relações entre o ensino de graduação em Pedagogia e a Memória¹, na perspectiva dos direitos humanos.

A aproximação da graduação em Pedagogia com as temáticas caras aos direitos humanos, a exemplo da educação de pessoas com deficiência; a educação do campo, indígena, de remanescentes de quilombos; a educação em organizações não-governamentais; assim como as expectativas de contribuição para a “superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” estão postas nas Diretrizes Curriculares já citadas. (BRASIL, 2006).

Os grupos sociais mencionados estão presentes ao longo da história do Brasil, marcados por estigmas e por violações dos seus direitos. A superação dessa situação exige, além da existência e cumprimento de legislação atinente a essas questões, a implementação de uma Educação

1 Embora as relações entre Pedagogia e História, como campos científicos de produção do conhecimento, tenham grande relevância na formação do profissional da educação, pretende-se neste texto buscar uma aproximação com a Memória, com a sua riqueza de possibilidades, trabalhando com os vestígios do tempo tanto na dimensão do cérebro humano como na dimensão artificial, visível em suportes materiais.

em Direitos Humanos entre cujos pilares estão, por um lado, a elevação da autoestima desses grupos por meio de, entre outras ações, identificação, preservação e difusão das suas memórias, individuais e coletivas; e, por outro lado, uma formação que contribua para desmontar as bases de sustentação dos preconceitos, com o aprofundamento de estudos e discussões que desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito à diversidade e a redução da incidência de preconceito e discriminação na sociedade brasileira.

A construção da cidadania está relacionada com a compreensão do tempo presente, que só é possível com o desvendamento do tempo passado. No Brasil, esse processo se desenvolve com dificuldades tendo em vista que as violações dos direitos humanos, em diversos períodos históricos, foram subsumidas da história e, por vezes, da memória.

Pensando numa rápida linha de tempo, é possível identificar inúmeros acontecimentos, nem sempre de curta duração, que marcam a história do Brasil com violações dos direitos humanos, às vezes omitidos na história oficial, ou o estão de forma distorcida. Isso começa no Brasil Colonial e continua no período Imperial, com a conquista do Brasil pelos europeus e o genocídio dos povos indígenas que aqui viviam; a exploração do trabalho escravo de indígenas e africanos; a exploração dos homens pobres livres; a sociedade patriarcal subjugando mulheres e crianças.

No final do século XIX, algumas alterações ocorrem no sistema político e na organização da força de trabalho, com o fim da escravidão africana e a implantação da República, mais especialmente no período da Primeira República, ou República Velha (1889/1930). Com a hegemonia das oligarquias e do coronelismo, essa fase é marcada pela repressão aos movimentos sociais, quer sejam messiânicos, do cangaço, ou do iniciante movimento operário.

No período pós-1930, com a Segunda República (1930-1937) tem início um processo mais democrático, inclusive com a implantação do

sufrágio universal, que atende às reivindicações femininas pelo direito ao voto, e com uma legislação trabalhista garantindo alguns dos direitos sociais e econômicos, embora mais aos trabalhadores urbanos do que aos rurais.

Com o Estado Novo (1937-1945) ocorre a implantação da ditadura Vargasista e a repressão social e política instaura-se com forte violação dos direitos humanos. Em seguida, tem-se o chamado período de redemocratização (1945-1964), que se constitui apenas num pequeno intervalo entre períodos autoritários e ditatoriais.

De 1964 a 1985, período da ditadura militar, a política de segurança nacional norteia as ações do Estado autoritário, que exacerba a repressão política e social. O uso de estratégias de alienação e de ocultamento da história dos vencidos destaca-se nesse período.

De 1985 aos dias atuais, com a instauração da chamada Nova República, a abertura política e a promulgação da chamada Constituição Cidadã, a história oficial desse período começa a sofrer uma inflexão, mas com fortes limitações, tendo em vista a correlação de forças que marca o jogo do poder.

MEMÓRIA OFICIAL E MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS

Escrever a história dos grupos sociais não hegemônicos constitui-se em árdua tarefa, tendo em vista, de um lado, a inexistência de registros documentais, e, de outro, a existência de uma cultura de invisibilidade das suas ações. Com a chamada Nova História muda-se o conceito e o uso de fontes históricas, a exemplo dos depoimentos e memórias, com os recursos técnicos da história oral. Segundo Pollak (1989, p.1), com “a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à “Memória oficial”, no caso a memória nacional”.

Tomando por base as ideias de Pollak, Loiva Otero Félix (1998, p.45) lembra que estudar a memória não é apenas falar a perpetuação da vida através da história, mas

[...] é falar também, de seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não-ditos, e, ainda, de uma forma intermediária, que é a permanência de *memórias subterrâneas* entre o esquecimento e a memória social. E, no campo das memórias subterrâneas, é falar também nas memórias dos excluídos, daqueles que a fronteira do poder lançou à marginalidade da história, a um outro tipo de esquecimento ao retirar-lhes o espaço oficial ou regular da manifestação do direito à fala e ao reconhecimento da presença social.

Nesse sentido, é possível identificar uma estreita relação entre o cerceamento dos direitos e da memória de amplos segmentos da sociedade brasileira, a exemplo dos povos indígenas, dos afro-descendentes, das mulheres, dos idosos, das pessoas homossexuais, dos operários, dos trabalhadores rurais, das crianças e adolescentes, entre tantos outros grupos. O que se vê, é uma espécie de “amnésia na história dos excluídos”, e “não é suficiente apenas dar voz aos silenciados”. Faz-se necessário entender as múltiplas formas e “significações do silêncio e do esquecimento e suas regras e jogos” (MENEZES, 1992, p. 18).

Contudo, não se pode considerar a memória e a sua valorização como uma panaceia para resolver os problemas sociais. A crítica e as indagações, tão caras na produção do conhecimento, também devem estar presentes quando se trabalha com a memória. Edgar Morin apresenta alguns questionamentos sobre fragilidades da memória, no processo lembrança-esquecimento:

A própria memória é também fonte de erros inúmeros. A memória, não-regenerada pela rememoração, tende a degradar-se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la. Nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis,

[...]. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes. Existem, às vezes, falsas lembranças que julgamos ter vivido, assim como recordações recalcadas a tal ponto que acreditamos jamais as ter vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões (MORIN, 2001, p. 21-22).

De acordo com Sólon Viola (2007, p. 119), no processo educativo voltado aos direitos humanos é necessário “conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocar em dúvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente em que se vive”. Ou seja, o conhecimento histórico e a memória, tal como no sentido desenvolvido por Jacques Le Goff, constituem elementos fundamentais para a mudança social, desde que se trabalhe “de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1994, p. 477).

O que tem acontecido no Brasil aproxima-se das ideias postas por Paul Ricoeur, quando aborda “o esquecimento e a memória manipulada” com a criação de uma “história autorizada, imposta, celebrada, comemorada” – a história oficial. É preciso compreender que na “memória manipulada”,

Está em ação aqui uma forma ardilosa de esquecimento, resultante do desapossamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos. Mas esse desapossamento não existe sem uma cumplicidade secreta, que faz do esquecimento um comportamento semi-passivo e semi-ativo, como se vê no esquecimento de fuga, expressão da má-fé, e sua estratégia de evitação motivada por uma obscura vontade de não informar, de não investigar o mal cometido pelo meio que cerca o cidadão, em suma por um querer-não-saber. (RICOEUR, 2007, p. 455).

Nessa linha de pensamento, recuperar os vestígios de memória dos estratos populares e das violações aos Direitos Humanos, fazendo valer o direito à informação, aparece como elemento fundamental na construção

de um novo patamar de cidadania nas esferas públicas e da sociedade civil brasileira. Assim, pode-se afirmar que

A configuração do atual tecido social é resultado do processo histórico e, como tal, construído socialmente. Conhecer a correlação de forças, os embates, os vencedores e os vencidos, as diferentes formas de dominação, permitirá re-significar o passado, contribuindo para a desnaturalização do *status quo*, e impulsionar uma prática de resistência e luta pela superação das atuais condições de vida de amplos segmentos da sociedade (FERREIRA, 2008, p.69).

O processo histórico brasileiro contemporâneo tem apresentado desafios diante de uma memória oficial que não se sustenta mais com a ocultação de outras memórias, e até mesmo de fontes documentais, resguardadas pela restrição de acesso e classificação de sigilo. Ou seja, os movimentos sociais, organizações e grupos da sociedade civil ligados aos segmentos excluídos ou discriminados estão conseguindo espaço na revisão historiográfica acadêmica e nos livros didáticos. Um dos casos exemplares refere-se à questão da memória e da verdade sobre os acontecimentos envolvendo a repressão política durante o período da ditadura militar. A pressão de ex-perseguidos políticos e de familiares de mortos e desaparecidos para conseguirem acesso às informações oficiais, que possibilitem a localização dos restos mortais, ou mesmo a comprovação necessária ao processo de reparação financeira, tem conseguido repercussão na sociedade e apoio de várias instâncias governamentais².

2 Em discussão desde 2005, em 13.05.2009, foi criado o “Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) – Memórias Reveladas”, vinculado ao Arquivo Nacional, para, entre outros objetivos, “tornar-se espaço de convergência e difusão de documentos ou informações produzidos ou acumulados sobre o regime político que vigorou no período de 1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985...” (SILVA, 2008, p.20).

Embora a transparência informacional do Estado esteja prevista nos princípios da Constituição de 1988, a opacidade informacional tem permanecido como uma marca na história do Estado brasileiro, ou seja, isso tem acontecido tanto em conjunturas de governos autoritários como naqueles formalmente democráticos. Com afirma Jardim, “a opacidade informacional não é uma questão de governo. Trata-se de um atributo do Estado e um tributo pago pela sociedade civil” (JARDIM, 1999, p. 197)

O ocultamento de parte dos acontecimentos desse período histórico, buscando-se o esquecimento e o silenciamento sobre as graves violações aos direitos humanos, não encontra sustentação numa sociedade democrática. Esse período da história brasileira está sendo desvendado, e, dentre os inúmeros desdobramentos e efeitos que se esperam, está o desenvolvimento de uma cultura do “nunca mais” ao retorno a Estados autoritários.

O DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE

Com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu Art. 5º, inciso XIV, definiram-se os princípios relativos à acessibilidade e à preservação dos documentos, assegurando-se “o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional” (BRASIL, 1988) e no Art. 5º, inciso XXXIII:

Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob a pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado.

Posteriormente, na Lei de Arquivos - Nº 8.159/1991, em seu artigo 22, “É assegurado o direito de acesso pleno aos documentos públicos”, mas em seguida, no artigo 23 está posto que “Decreto fixará as categorias de sigilo que deverão ser obedecidas pelos órgãos públicos na

classificação dos documentos por eles produzidos”. As restrições deste artigo são as seguintes:

§ 1º - Os documentos cuja divulgação ponha em risco a segurança da sociedade e do Estado, bem como aqueles necessários ao resguardo da inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas são originalmente sigilosos.

§ 2º - O acesso aos documentos sigilosos referentes à segurança da sociedade e do Estado será restrito por um prazo máximo de 30 (trinta) anos, a contar da data de sua produção, podendo esse prazo ser prorrogado, por uma única vez, por igual período.

§ 3º - O acesso aos documentos sigilosos referentes à honra e a imagem das pessoas será restrito por um prazo máximo de 100 (cem) anos, a contar da data de sua produção (BRASIL, 1991).

Outros elementos importantes sobre preservação e acesso estão também nessa Lei, dos quais ressaltamos dois artigos:

Art. 1º É dever do poder público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação. [...]

Art. 25 Ficarà sujeito à responsabilidade penal, civil e administrativa, na forma da legislação em vigor, aquele que desfigurar ou destruir documentos de valor permanente ou considerado como de interesse público e social (BRASIL, 1991).

Analisar a legislação arquivística remete-nos para a identificação das suas limitações, mas também dos seus avanços na busca da transparência em oposição a opacidade informacional. Contudo,

Pensando na dimensão que a memória e os registros documentais têm na construção do presente e do futuro, podendo contribuir para romper com os processos de resignação diante das injustiças sociais e da violação de direitos, a questão do acesso à informação e aos documentos não se restringe à discussão do arcabouço normativo. Faz-se necessária a implementação de políticas públicas que propiciem não só controle das ações do Estado pelos cidadãos e sua necessária transparência, mas que fomentem outros

elementos vinculados aos territórios da identidade individual e coletiva (FERREIRA, 2007, p. 147).

Comparando-se o que está assegurado na legislação e alguns acontecimentos recentes de destruição de documentos do período da Ditadura Militar ou de reações ao Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), instituído em 2009, no que tange à criação de uma Comissão Nacional da Verdade, percebe-se um enfrentamento de forças, o que nos remete às reflexões de Jacques Le Goff (1994, p.426):

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Nesse sentido, alguns dos objetivos estratégicos do PNDH 3 deram margem a polêmicas polarizando os que temem a abertura dos arquivos e os que veem essa abertura como um direito de cidadania, significando que

O Brasil ainda processa com dificuldades o resgate da memória e da verdade sobre o que ocorreu com as vítimas atingidas pela repressão política durante o regime de 1964. A impossibilidade de acesso a todas as informações oficiais impede que familiares de mortos e desaparecidos possam conhecer os fatos relacionados aos crimes praticados e não permite à sociedade elaborar seus próprios conceitos sobre aquele período (BRASIL, 2010, p.209).

Partindo da compreensão do “reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado” como uma diretriz, coloca-se como objetivo estratégico:

Promover a apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do ADCT³ da

3 ADCT – Atos das Disposições Constitucionais Transitórias.

Constituição Federal, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional (BRASIL, 2010, p.214).

De forma mais abrangente, o eixo orientador do PNDH 3, que trata do “Direito à Memória e à Verdade” traz elementos fundamentais para uma Educação em Direitos Humanos com base na “preservação da memória histórica e a construção pública da verdade”, a exemplo das seguintes ações programáticas (BRASIL, 2010, p. 216-218):

- a) Disponibilizar linhas de financiamento para a criação de centros de memória sobre a repressão política, em todos os estados, com projetos de valorização da história cultural e de socialização do conhecimento por diversos meios de difusão.
- b) Criar comissão específica, em conjunto com departamentos de história e centros de pesquisa, para reconstruir a história da repressão ilegal relacionada ao Estado Novo (...)
- c) Identificar e sinalizar locais públicos que serviram à repressão ditatorial, bem como locais onde foram ocultados corpos e restos mortais de perseguidos políticos.
- d) Criar e manter museus, memoriais e centros de documentação sobre a resistência à ditadura.
- e) Apoiar técnica e financeiramente a criação de observatórios do Direito à Memória e à Verdade nas universidades e em organizações da sociedade civil.
- f) Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão.

Vale lembrar que algumas das questões de acesso à informação e ao desvendamento da memória já estavam presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) elaborado em sua primeira versão em 2003 e consolidado em 2006, mais precisamente no que tange à educação superior, como uma de suas ações programáticas:

[...] estimular nas IES (Instituições de Ensino Superior) a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências. (BRASIL, 2009, p.29)

Portanto, ao se compreender a memória como componente educativo, reforça-se o sentido da interdisciplinaridade e transversalidade, com suas bases teórico-práticas presentes na formação inicial e continuada dos mais diversos profissionais, com a ênfase necessária na formação de professores.

O destaque dado para a memória e a história recente do país não exclui a necessidade de conhecimento das bases do nosso presente, que estão localizadas em tempos mais remotos, mais precisamente nos períodos colonial e imperial.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Se a questão dos direitos humanos é recente na história brasileira, a da Educação em Direitos Humanos é mais ainda. Apesar de algumas iniciativas anteriores, sem dúvida o marco institucional é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2003/2006. Como já foi colocado anteriormente, uma das suas ações programáticas do eixo Educação Superior trata da memória do autoritarismo no Brasil, mas também em outros eixos algumas ações correlatas estão postas, a exemplo do incentivo à pesquisa sobre violações dos direitos humanos no eixo da Educação Básica e à produção de material audiovisual sobre a história recente do país no eixo Educação e Mídia. (BRASIL, 2007).

A inserção da memória e da perspectiva histórica na Educação em Direitos Humanos está relacionada com a percepção de uma educação voltada para sujeitos, quer sejam educadores ou educandos, na linha do pensamento freiriano. Ou seja, todos que estão envolvidos no

processo educacional precisam se sentir sujeitos da sua história e estar posicionados politicamente:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2008, p. 99).

Tecendo comentários sobre os direitos humanos e a educação libertadora, Paulo Freire apresenta vários elementos que devem interagir nessa relação, desde o rigor da análise sobre a realidade até o viver essa realidade com alegria e amorosidade, numa perspectiva abrangente e totalizante, sem perder de vista os limites e potencialidades da educação. Por conseguinte:

Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito *com* e *através*, também, da educação (FREIRE, 2008, p. 102).

A Educação em Direitos Humanos na educação formal tem contado com um reforço que vem da pressão dos movimentos sociais para a implementação de políticas públicas intersetoriais, que visem atender aos direitos de grupos vulneráveis socialmente, não de forma assistencialista, mas primando pelo protagonismo social, por meio da participação em conferências, mobilizações, e de outras estratégias de explicitação de seus anseios e necessidades. Como exemplo, tem-se a legislação que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20.12.1996), em especial, a Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e indígena no ensino fundamental e no

ensino médio, e a Lei Nº 11.525/2007, que institui a obrigatoriedade da inserção das temáticas do Estatuto da Criança e do Adolescente no ensino fundamental, além do Decreto Nº 6.861, de 27.05.2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1996, 2003, 2007, 2008).

As iniciativas, supramencionadas, de inserção dessas temáticas na educação, podem contribuir para mudanças efetivas na sociedade brasileira, com impactos tanto no direito à memória desses segmentos como no processo de desnaturalização dos preconceitos e estigmas. Todavia, a manutenção de antigos e o desenvolvimento de novos preconceitos ocorrem, em grande parte, devido ao desconhecimento ou mesmo incompreensão do processo histórico brasileiro.

A situação do preconceito na educação brasileira apresenta altos índices de incidência no ambiente escolar, como demonstra a recente pesquisa⁴ realizada sobre preconceito e discriminação na escola, analisando a abrangência e a incidência do preconceito e da discriminação com os seguintes recortes e resultados gerais: Deficiente – 96,5%, Etnicorracial – 94,2%, Gênero – 93,5%, Geracional – 91,0%, Socioeconômico – 87,5%, Orientação Sexual – 87,3% e Territorial – 75,9%. Sem desconsiderar as limitações de pesquisas dessa natureza, na quantificação de dados de realidade, os resultados apresentam elementos importantes para uma reflexão sobre as percepções do preconceito e da discriminação, das situações de violência psicológica e física e da relação destas questões com o desempenho escolar.

4 Essa pesquisa foi realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FINE, por meio de convênio com o Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, entre 2008 e 2009, por meio de uma *survey* aplicada em 500 escolas de todas as regiões do país junto a estudantes das séries 7^a ou 8^a do ensino fundamental regular, das séries 3^a ou 4^a do ensino médio regular, do 2^o segmento do ensino fundamental e ensino médio da EJA, professores/as do ensino fundamental e médio que lecionavam português e matemática nas séries acima mencionadas, diretores/as profissionais de educação que atuavam nas escolas, e pais, mães ou responsáveis pelos/as estudantes das séries citadas, membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

Muitas vezes, as atitudes preconceituosas presentes no nosso cotidiano não são devidamente analisadas, para se compreender os processos de sua construção e propagação. Nesse sentido, as colocações de Agnes Heller (1985, p. 44 e 60) apresentam alguns elementos importantes para essa reflexão:

[...] por um lado assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são ‘impingidos’ pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se uma tal atitude. [...]

Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele. Cada um é responsável pelos seus preconceitos.

A percepção de que o preconceito é aprendido e de que por mais que existam fatores condicionantes, eles não são determinantes, constitui-se em uma das razões que tem movido a busca pela implementação de uma Educação em Direitos Humanos como política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As referências existentes nos documentos oficiais orientadores dos cursos de graduação em Pedagogia, embora não apresentem diretrizes explícitas para uma Educação em Direitos Humanos, trazem no seu cerne, como foi aqui apresentado, algumas possibilidades que podem ser ampliadas.

O Fórum Mundial da Educação tem discutido a “educação pública, emancipação e direitos humanos” em vários momentos, e especialmente no de Buenos Aires, de 4 a 6 de maio de 2006, foi dado destaque “ao tema da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento

humano, valorizando as diferenças como uma grande oportunidade de aprendizagem e não como problema". (GADOTTI, 2009, p.98).

As relações entre a construção da memória e o processo de desvelamento da realidade se constituem em elemento fundamental para uma proposta de Educação em Direitos Humanos, voltada para a área da Pedagogia, especialmente no que tange às possibilidades de implementação de uma política educacional de combate às práticas discriminatórias, preconceituosas, entre outras violações de direitos humanos presentes na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o aproveitamento e a valorização da memória individual e coletiva no processo pedagógico pode ser um componente facilitador na formação desse profissional por meio da transmissão de experiências históricas que são essenciais para a construção e exercício da cidadania plena.

Como está posto no PNDH-3, esse trabalho de reconstituição da memória, por vezes, traz uma reatualização das experiências tanto de alegria como de dor e violência. Mas, especialmente com relação a estas últimas, "somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual" (BRASIL, 2010, p.209).

Vale ressaltar que ao longo da história da exclusão no Brasil, tem sido possível engendrar novas práticas emancipatórias, fundamentadas na solidariedade, na superação de tantas violações e na promoção dos direitos humanos.

Tudo isso com base na esperança, segundo o sentido apontado inicialmente por Paulo Freire (2002, p. 85) como real possibilidade de mudança e por Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 35) que trata da esperança como

[...] possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorrem efetivamente. É este realismo utópico que preside as iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo um pouco, por toda parte, alternativas locais que tornam possíveis uma vida digna e decente.

Assim, as experimentações no presente podem gerar um futuro melhor e diferente, mas para isso não se pode ignorar o passado, mesmo que para tal seja necessário grande esforço para desocultar e dar viabilidade a tantos movimentos apagados da memória oficial.

Por fim, reitera-se que assim como a educação é reconhecida com um direito humano, os direitos à informação e à memória também o são, e as questões atinentes a esses direitos, reconhecidos mais recentemente, dizem respeito não só à formação de pedagogos, mas de todos os profissionais, na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun.2010.

_____. **Decreto nº 6.861, de 27/05/2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 20 jun.2010.

_____. **Lei nº 8.159, de 8/01/1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

____. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun.2010.

____. **Lei nº 10.639, de 9/01/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/l10.639.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

____. **Lei nº 11.525, de 25/09/2007.** Acrescenta § 5ª ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

____. **Lei nº 11.645, de 10/03/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

____. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: SEDH; UNESCO, 2007. Disponível em: <www.sedh.gov.br>. Acesso em 20 jun. 2010.

____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3).** Ed. rev. Brasília, DF: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

FÉLIX, Loiva Otero. **História & Memória**. A problemática da pesquisa. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1998.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Direitos Humanos e Memórias. In: ZENAIDE, M.N.T; FERREIRA, L.F.G., NADER, A.A.G. **Direitos humanos: capacitação de educadores: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 67-76.

_____. Memória e Educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007, p.135-155.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização e Apresentação Ana Maria Araújo Freire. 3. reimp. São Paulo: UNESP, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Fórum mundial de educação: pró-posições para um outro mundo possível**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Cidadania Planetária, 1)

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

JARDIM, José Maria. **Transparência e Opacidade do Estado no Brasil: usos e desusos da informação governamental**. Niterói: EdUFF, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3. ed. São Paulo: UNICAMP, 1994.

MAZZON, J. A (Coord.) **Relatório Analítico Final da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. 2009 (CD-rom).

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v.34, p.9-23, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, Jaime Antunes da. O Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) – Memórias Reveladas. **Acervo**. Revista do Arquivo Nacional. v. 21, n. 02, p.13-28, jul./dez. 2008.

VIOLA, Sólon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007, p.119-133.

DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: a tensão entre igualdade e diferença

Vera Maria Candau

INTRODUÇÃO

As lutas pela afirmação dos direitos humanos têm uma longa história, tanto no âmbito planetário, quanto latino-americano e nacional. Muitos têm sido os avanços, mas, também, em determinados momentos, os retrocessos e violentas violações. Trata-se de uma luta permanente e contínua. Em cada momento se dá em íntima articulação com os anseios, buscas e propostas dos diversos atores sociais que se expressam na esfera pública e se empenham com força e determinação na denúncia de violações e propostas de afirmação e reconhecimento de determinados direitos.

Consideramos que, na contemporaneidade, os principais movimentos sociais, ao mesmo tempo em que denunciam desigualdades, injustiças e discriminações, afirmam a necessidade de maior igualdade e reconhecimento das diversas identidades culturais.

Uma expressão desta problemática pode ser evidenciada pela natureza do *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, *Liberdade Cultural*

num Mundo Diversificado, que associa explicitamente, pela primeira vez nos relatórios anuais publicados por este organismo, as questões relativas ao desenvolvimento às culturais:

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos balcãs e na África, até aos imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social. (PNUD, 2004, p.1)

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito....E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada, ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante. (PNUD, 2004, p.22)

A relação entre questões relativas à justiça social, superação das desigualdades e democratização de oportunidades, e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos sócio-culturais se faz cada vez mais estreita. Neste sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos universais, individuais e, fundamentalmente, civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. É neste universo de questões que se situa o presente texto.

ARTICULAR IGUALDADE E DIFERENÇA: uma exigência do momento

Para alguns autores a construção da democracia supõe colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou

relativizar as diferenças. Construir uma sociedade em que todos sejam considerados iguais e os direitos fundamentais sejam consolidados para todos os cidadãos é a meta a ser atingida. Existem também posições que defendem que a ênfase na igualdade leva à negação das diferenças e à subordinação e inferiorização dos grupos que não respondem ao padrão de referência comum, que, ao ser analisado de perto, privilegia aqueles que são brancos, homens, ocidentais e “normais”. Partindo desta posição, defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano e a sociedade se fragmenta em grupos fechados que reforçam suas especificidades.

No entanto, na nossa perspectiva, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

Diante dessa problemática, acreditamos, com o sociólogo Boaventura Sousa Santos (2006), professor da Universidade de Coimbra, que é necessária uma ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade. Sua tese é de que,

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais (SANTOS, 2006, p. 441-442)

Para se entender a posição de Santos é necessário ter presente que o autor afirma que a globalização é um fenômeno plural, que apresenta diversas manifestações, tanto na perspectiva hegemônica, quanto na contra-hegemônica. Neste sentido, distingue quatro movimentos, quatro globalizações. Na perspectiva hegemônica, distingue duas formas de

globalização o localismo globalizado – processo pelo qual determinada realidade local é globalizada com sucesso, e o globalismo localizado – impacto nas condições locais das práticas transnacionais. Quanto às globalizações contra-hegemônicas, enumera o cosmopolitismo insurgente e subalterno – resistência organizada transnacionalmente contra os localismos globalizados e os globalismos localizados -, e o patrimônio comum da humanidade – emergência das lutas transnacionais por valores ou recursos que são tão globais como o próprio planeta. Ele caracteriza as duas primeiras como globalização hegemônica, de cima para baixo; e as duas últimas, como globalização contra-hegemônica ou a partir de baixo (SANTOS, 2006, p. 417-421).

Para Santos, a construção dos direitos humanos foi feita dentro da perspectiva do “localismo globalizado”. E esta era a matriz hegemônica própria da modernidade, claramente presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes”. É esta a ótica que tem predominado até hoje, com diferentes versões.

No entanto, o que ele chama de *cosmopolitismo insurgente e subalterno* é um dos processos que caracterizam a globalização que surge dos grupos locais, das organizações da sociedade civil, dos temas que nascem verdadeiramente das inquietudes dos diferentes atores sociais.

Nesta perspectiva, segundo o autor (SANTOS, 2006, p. 445-447), para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados hoje, numa perspectiva que não nega as suas raízes, não nega a sua história, mas quer trazê-los para a problemática de hoje, eles terão que passar por um processo de reconceitualização, numa perspectiva multicultural.

No centro deste processo está a questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista

absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar o que Santos (2006) chama de o *novo imperativo transcultural*, que no seu entender, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam. Na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”.

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todos e todas. No entanto, esses todos/as não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.

Para nós, hoje em dia não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação.

‘NÓS’ E OS ‘OUTROS’

No âmago das questões, acima colocadas, estão as relações entre “nós” e os “outros”, certamente de carácter dinâmico e carregadas de dramaticidade e ambigüidade. Em sociedades em que a consciência das

diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos-nos em questões como: quem incluímos na categoria ‘nós’? Quem são os ‘outros’?

Estes são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de situar-nos em relação aos “outros” tende, ‘naturalmente’, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no ‘nós’, todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situar-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, tradições, sexo e gênero, orientação sexual, características sensorio-motoras e comportamentais, local de origem.

Skliar e Duschatzky (2000) distinguem três formas em que a diversidade tem sido enfrentada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: *‘o outro como fonte de todo mal’*, *‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’*, *‘o outro como alguém a tolerar’*.

A primeira perspectiva, segundo os autores, marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro à coação interna mediante a regulação de costumes e moralidades. Na educação, esta perspectiva também se traduziu de diversas formas, sempre assumindo um modo de descartar o diferente em suas diversas manifestações:

Assim, o sentido comum se tornou indesejável frente ao pensamento elaborado, a metáfora só um artifício de linguagem frente a rigorosidade explicativa da dedução, a emoção desvalorizada frente à razão, a emoção reprimida frente ao decoro das formas corretas de comunicação, a estética uma mera aparência frente a solidez certa da racionalidade, a sexualidade pecaminosa frente ao olhar julgador da moral. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 168)

Neste modo de situar-nos diante do 'outro', assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os 'outros' são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situamos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o 'outro'. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa 'maldade' e nos deixamos 'salvar', passando para o lado dos 'bons' ou nos confrontamos violentamente com estes.

Infelizmente assistimos, no momento atual, a um revigoramento desta lógica que tanta violência, genocídio, destruição e dominação têm provocado na história da humanidade.

Também na educação esta perspectiva tem se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras mais explícitas. Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns são melhores que os outros, têm maior potencial e para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando como professores/as nos situamos diante dos/as alunos/as a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos emocionais presentes nos processos educacionais; quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana como a corporal, a estética, etc.

A afirmação "os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural" parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. A radicalização desta visão levaria a encerrar a alteridade na pura diferença. As

diferenças são essencializadas. Para os autores, muitas das posições multiculturalistas se baseiam nesta perspectiva e, deste modo, assumem um discurso conservador.

Na área da educação pode se revestir de duas principais manifestações:

(...)uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares e a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 171)

Quanto à expressão *‘o outro como alguém a tolerar’*, convida a admitir a existência de diferenças, mas *nessa admissão reside um paradoxo, já que aceitar ao diferente como princípio também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais e opressivos*. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p.174)

Para os autores, no campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a ‘ordem’ como comportamentos a serem cultivados.

Poderíamos acrescentar outras maneiras de situar-nos ante os “outros” que os autores não enumeram, como por exemplo, os “outros” como “clientes”, tão presente na sociedade de mercado, os “outros” como “parceiros”, com os quais compartilhamos desejos, lutas e sonhos, os “outros” como “sujeitos de direito”.

Skliar e Duschatzky (2000) colocam questões que estão no âmago da problemática atual das relações entre pessoas e grupos sócio-culturais. Evidenciam a complexidade dos temas nelas presentes, tanto na dimensão teórica quanto na das práticas sociais e educacionais.

Para Taylor (2002), nosso sentido tácito da condição humana pode bloquear nossa compreensão dos ‘outros’. Portanto, é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta à realidade dos ‘outros’. Esta é uma tarefa iniludível da educação em direitos humanos.

O sub-comandante Marcos¹ (2001) oferece-nos, nestas palavras poéticas e militantes, especialmente estimulantes, elementos fundamentais para trabalharmos no nosso cotidiano as relações entre “nós” e os “outros”:

“A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.
Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.
Para que haja Dignidade é necessário o outro.
E o outro só é outro na relação conosco.
A Dignidade é então um olhar.
Um olhar a nós mesmos que também se dirige ao outro olhando-se e olhando-nos.
A Dignidade é então reconhecimento e respeito.
Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos, sim, mas também reconhecimento do que é o outro e respeito ao que ele é.
A Dignidade então é ponte e olhar e reconhecimento e respeito.
Então a Dignidade é o amanhã.
Mas o amanhã não pode ser se não é para todos, para os que somos nós e para os que são outros.
A Dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro.
A Dignidade é então uma casa de um só andar, onde nós e o outro temos nosso próprio lugar, isto e não outra coisa é a vida, e a própria casa.
Então a Dignidade deveria ser o mundo, um mundo que tenha lugar para muitos mundos.

1 O ‘Subcomandante Marcos’, é o principal porta-voz do comando militar do grupo indígena mexicano chamado Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), que fez a sua aparição pública em 1º de Janeiro em 1994, quando os militares lançaram uma ofensiva na qual conquistou seis municípios, no sulino estado mexicano de Chiapas, exigindo democracia, liberdade, terra, pão e justiça para os índios.

A Dignidade então ainda não é .
Então a Dignidade está por ser.
A Dignidade então é lutar para que a Dignidade seja finalmente o mundo.
Um mundo onde que haja lugar para todos os mundos.
Então a Dignidade é e está por construir.
É um caminho a percorrer.
A Dignidade é o amanhã .”

Esse nos parece ser o grande desafio do momento atual da humanidade. Um mundo onde parece que só uns têm lugar.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ARTICULAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA

No âmbito educacional, a relevância da articulação destas questões tem adquirido cada vez maior destaque. Citaremos apenas dois exemplos que nos parecem especialmente significativos. O primeiro relaciona-se com a problemática do uso do véu pelas meninas muçulmanas nas escolas públicas francesas e a sua repercussão em diferentes partes do mundo. Para Alain Touraine (2004, p.10):

O debate que se instalou na França sobre a proibição dos alunos das escolas públicas usarem sinais exteriores de sua filiação religiosa ou política provocou, no país e no mundo inteiro, uma reação maior e mais apaixonada do que era de se esperar. O que indica tratar-se de um problema da maior importância. Para a minha geração, os temas das discussões públicas eram definidos e analisados num marco sócio-econômico. Falava-se de classes sociais, desigualdades entre categorias sociais e regiões, desenvolvimentismo ou monetarismo, etc. Ninguém colocaria em primeiro plano, principalmente nos países ocidentais, tanto no norte e no sul, preocupações com problemas religiosos, tal como hoje se apresentam na França.

Outro exemplo, que gostaríamos de mencionar, refere-se à discussão acalorada que a implantação de políticas de ação afirmativa

tem suscitado na sociedade brasileira, especialmente quando referidas a questões étnicas. Estas políticas, de caráter temporário, estão voltadas para, em sociedades marcadas por fortes desigualdades e mecanismos de exclusão e discriminação, ampliar o acesso às mulheres, à população indígena, aos afro-descendentes ou outros grupos sócio-culturais excluídos ou objeto de discriminação, a direitos básicos e/ou oportunidades educativas, em função de processos históricos e sócio-culturais que não favoreceram / favorecem este acesso. A polêmica provocada por esta questão e os argumentos utilizados para a defesa das diferentes posições evidenciam a dificuldade da articulação de políticas de igualdade e de identidade.

Afirmar a igualdade entre pessoas e grupos, muitas vezes parece negar as diferenças ou silenciá-las. Por outro lado, reconhecer as diferenças, em muitas situações, é visto como legitimar desigualdades ou enfraquecer a luta por superá-las. Esta tensão está presente na sociedade como um todo e se revela de modo especialmente agudo no campo educacional.

Nesta perspectiva, afirma Gimeno Sacristán (2001, p.123-124):

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna... E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a

ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em *categorias fora da “normalidade” dominante*.

Neste texto fica claramente explicitada a dificuldade da perspectiva moderna da educação de reconhecer e trabalhar de forma inclusiva as diferenças no cotidiano escolar. Não podemos negar os avanços realizados em relação à universalização do direito à educação, especialmente do acesso à escola. No entanto, ainda predomina uma visão em que se trata de garantir a escolarização a todos e todas, oferecendo o mesmo processo educativo e lutar por aprimorar sua qualidade. A ênfase é posta no comum, que se pretende universal, por mais que seja, de fato, a universalização de uma concepção particular dos saberes, valores e práticas educativas, certamente na ótica da sociedade hegemônica. Incorporar o direito à diferença como integrante do direito à educação, ainda é um grande desafio.

Esta questão é também assinalada de modo contundente pela educadora argentina Emilia Ferreiro (2001), referindo-se ao continente latino-americano:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (FERREIRO, 2001 apud LERNER, 2007, p.7).

A educação em direitos humanos está claramente desafiada a superar a dicotomia entre igualdade e diferença e, acreditamos, que isto

somente será possível se assumirmos uma perspectiva intercultural o que exige discutir as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas.

AS DIFERENTES ABORDAGENS DO MULTICULTURALISMO

A problemática do multiculturalismo suscita grande polêmica no momento atual. Defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente. Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os relacionados às identidades negras e indígenas e, ultimamente os relacionados à diversidade sexual, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, nos atrevemos a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.

Outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo se refere à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. Expressões como multiculturalismo *conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário* podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal

quanto de inspiração marxista², que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações.

Nesse sentido, considero imprescindível para avançar na reflexão que estamos fazendo explicitar a concepção que privilegiamos ao tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo.

Consideramos que um primeiro passo nessa direção é distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra prescritiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades européias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatiza-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural se constrói a partir de determinados parâmetros.

Nesse sentido, é necessário distinguir as diferentes concepções que podem inspirar essa construção. Muitos têm sido os autores que

2 Duas excelentes sínteses dessas críticas podem ser encontradas em: Boaventura de Sousa Santos e J. Nunes, Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade; In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003; e em TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001 (cap. 5 - Multiculturalismo).

têm oferecido indicações nessa linha e enumerado um grande número de tipos de abordagens multiculturais. No contexto do presente trabalho, vamos nos referir unicamente a três perspectivas que consideramos fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, com determinadas características sensório-motoras e cognitivas, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e oriundos de famílias com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende

o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. Segundo McLaren, “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (1997, p. 115).

Uma segunda concepção pode ser denominada multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), *monocultura plural*. Esta abordagem parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Estas duas posições são as mais desenvolvidas nas sociedades ocidentais. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que, em geral, são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. No entanto, nos situamos na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que promovam uma educação em direitos humanos centrada na articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade.

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Algumas características especificam esta perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. Segundo García Canclini (1999, p.123), que aborda esta questão na perspectiva latino-americana,

[...] estabelecer relações entre as estratégias globalizadoras e de hibridização e as experiências variadas de interculturalidade, torna visível que, por mais que se forme um mercado mundial de finanças, de alguns bens e alguns circuitos mediáticas, por mais que avance o inglês como “língua universal”, subsistem as diferenças e a tradutibilidade entre as culturas é limitada. Não é

impossível. Superando as narrativas fáceis da homogeneização absoluta e da resistência do local, a globalização nos confronta com a possibilidade de apreender fragmentos, nunca a totalidade, de outras culturas e reelaborar o que vínhamos imaginando como próprio em interações e acordos com outros, nunca com todos. Deste modo a oposição já não é entre o global e o local, entendendo global como subordinação geral a um único estereótipo cultural, ou local simplesmente como diferença. A diferença não se manifesta como compartimentalização de culturas separadas e sim como interlocução com aqueles em que estamos em conflito ou buscamos alianças.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos.

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade e, concretamente, no nosso país. A perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro.

A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os

significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (1997, p. 123).

A educação em direitos humanos na perspectiva intercultural que defendemos quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, onde igualdade e diferença se articulem dinamicamente.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PERSPECTIVA INTERCULTURAL: principais desafios

Em diferentes trabalhos e pesquisas que realizamos nos últimos anos temos procurado identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural, crítica e emancipatória, que articule questões relativas à igualdade e à diferença. Eles apresentam um caráter inicial e exploratório e querem se situar em diálogo com a proposta do professor Boaventura Sousa Santos.

Foram agrupados em torno de determinados núcleos que consideramos fundamentais.

O primeiro está relacionado à necessidade de *desconstrução*. Para a promoção de uma educação em direitos humanos, nesta perspectiva é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A ‘naturalização’ é um componente que faz em grande parte invisível e

especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação à própria concepção de direitos humanos, frequentemente associada a “defesa de bandidos”, assim como aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa “universalidade” e “neutralidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas.

Um segundo núcleo de preocupações se relaciona à *articulação* entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Esta preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos ‘comum’ a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Quanto ao terceiro núcleo, ele se relaciona com o *resgate* dos processos de construção das identidades socioculturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nesta perspectiva são as histórias de vida e da construção dos diferentes indivíduos e comunidades. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Por outro lado, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização

cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Este aspecto se relaciona também ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais.

Um último núcleo tem como eixo fundamental *promover* experiências de interação sistemática com os ‘outros’: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional. A educação em direitos humanos na perspectiva intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Outro elemento de especial importância se refere a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores

sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. Nesse sentido, são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma educação em direitos humanos na perspectiva apresentada neste texto é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais.

As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana

num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional.

Terminamos com umas palavras de Boaventura Sousa Santos (2006), referidas à complexidade e às dificuldades para uma ressignificação dos direitos humanos, para uma concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos:

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma idéia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe (SANTOS, 2006, p. 470).

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Garcia, N. **La globalización imaginada**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno José. Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, Antonio (Coord.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza: Mira, 2001. p. 123-142.

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad; Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v.26, n.4, dez. 2007.

MARCOS (sub-comandante) La Marcha del color de la tierra. (comunicados, cartas y mensajes del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional del 2000 al 2 de abril del 2001) México: Rizoma, 2001.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano 2004**: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004.

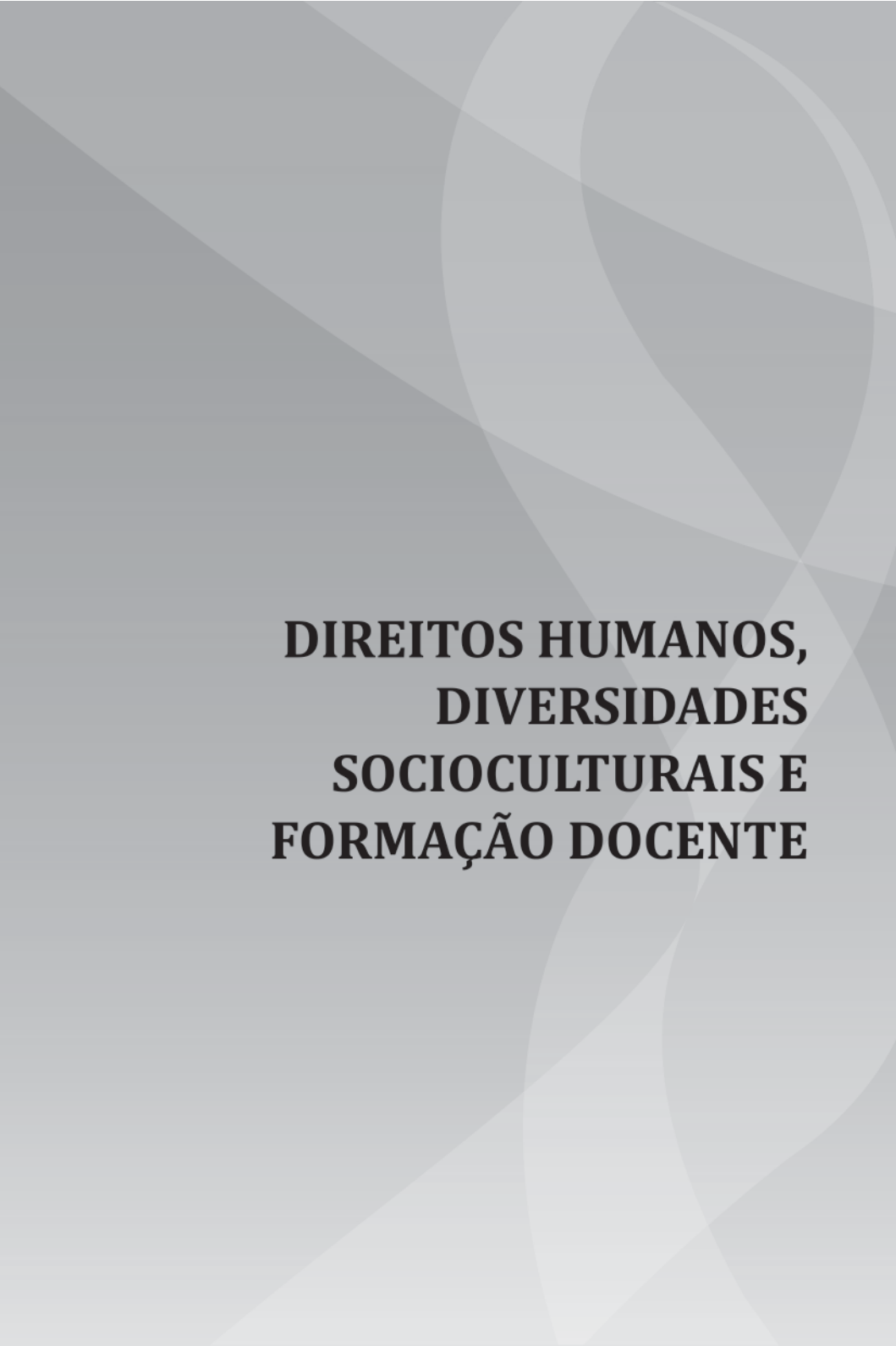
SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SCLIAR, C.; Duschatzky, S. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOURAINÉ, A. O véu e a lei. **Folha de S. Paulo**, Caderno MAIS, 11 de Janeiro, 2004.



**DIREITOS HUMANOS,
DIVERSIDADES
SOCIOCULTURAIS E
FORMAÇÃO DOCENTE**

DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Glória Rabay

Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

A ideia de direitos humanos universais é uma construção cultural recente, resultado de lutas e conquistas históricas. Na história da humanidade ocorreram (e ainda ocorrem) trabalho escravo, violências, desigualdades, exclusões e privilégios de indivíduos e grupos. É no século XX, o século da educação (isto é, de expansão da escolaridade) que se dá a discussão e implantação de Programas de Direitos Humanos: direito à participação política, ao trabalho, à liberdade, à educação, à saúde, a uma vida digna e à diferença.

Todavia, observa-se que, apesar dos avanços propiciados pelas várias lutas por direitos (de trabalhadores/as, mulheres, crianças, gays, lésbicas, travestis, pessoas com deficiência), estes nem sempre se

efetivaram: permaneceram como compromisso formal ou não tiveram uma abrangência universal. Justamente quando se aspira à consolidação de um mundo democrático, muitas sociedades ainda continuam excluindo e hierarquizando as pessoas. Como afirma Benevides (1996, p. 4), conquanto “nas sociedades democráticas do mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos” já tenham sido incorporadas à vida política e aos valores nacionais, há ainda países que violam esses direitos e sociedades marcadas pelas desigualdades sociais, racismo e intolerância. Mesmo nas sociedades democráticas, persistem privilégios e assimetrias quanto ao gozo de direitos.

Ter leis que garantam *direitos e cidadania* não significa que tais direitos sejam conhecidos e vivenciados na família, na escola, no trabalho e em outros âmbitos da sociedade. Assim, é imperativo concretizar uma cultura de direitos humanos no século XXI. Tal constatação leva a reafirmar o papel da educação e do currículo escolar, em todos os níveis, no que diz respeito ao conhecimento dos direitos humanos, à crítica das relações de poder e à consciência de que o exercício da cidadania nas práticas cotidianas conduz ao avanço e à garantia de direitos para todas as pessoas. Nesse sentido, é crucial começar pela formação profissional, especialmente a formação docente.

As mulheres nem sempre tiveram os mesmos direitos que os homens: à educação, à herança e à propriedade, ao trabalho remunerado e fora do lar, ao voto, ao prazer sexual, entre outros. As pessoas que não se enquadram na sexualidade “normal”, ou seja, na heterossexualidade, também são discriminadas e sofrem violências. Porque ainda não superamos o **sexismo**, o **androcentrismo**, a **misoginia** e o **heterossexismo**¹, é necessário e importante incluir o enfoque das **relações**

1 **Sexismo** significa discriminação de sexo; historicamente, inferiorização das mulheres e consequente detenção de poderes e privilégios pelos homens. **Androcentrismo** refere-se ao posicionamento do homem e do ponto de vista masculino no centro da cultura

de sexo e gênero, entendidas como relações de poder, na educação e na escola, junto com a agenda dos direitos humanos e da cultura de paz.

Gênero designa o conjunto de sentidos atribuídos a corpos e identidades/subjetividades, e, por extensão, a objetos, espaços e práticas materiais e simbólicos², denominados femininos ou masculinos, de forma dicotômica e hierárquica. Fruto do movimento e teorização feminista a partir da década de 1960, este conceito representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar a desigualdade de sexo (ou seja, a histórica opressão das mulheres justificada pelo seu corpo e capacidade reprodutiva), possibilitando uma ampla crítica cultural do sexismo, androcentrismo e misoginia.

No senso comum, a noção de gênero está imbricada com a **heteronormatividade**³, isto é, com a ideia de complementaridade macho/masculino-fêmea/feminino. Dessa forma, as noções de sexo (homem x mulher), gênero (masculino x feminino) e heterossexualidade (orientação do desejo sexual a pessoas do sexo oposto) são linearmente articuladas, negando-se a pluralidade dos desejos e das formas de expressão humana, ou seja, a diversidade de orientação sexual (homossexualidade, bissexualidade, transexualidade) e de gênero (as várias formas de masculinidade e feminilidade).

e da história; normas e valores masculinos adquirem, assim, universalidade, com a consequente marginalização ou exclusão de valores femininos. **Misoginia** significa aversão a mulheres e aos atributos de feminilidade. Denomina-se **heterossexismo** ao sistema ideológico que assume a heterossexualidade como norma, com consequente **homofobia**, isto é, hostilidade e discriminação contra pessoas de orientação homossexual (ver CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

- 2 Por exemplo, cores (rosa x azul), brinquedos (bola x boneca), lugares (casa x rua), ocupações e cargos (empregada doméstica x motorista, primeira-dama x governador). Como lembram Vianna e Umbehaun (2004), na ordem androcêntrica, tudo o que se relaciona ao feminino tem significado e valor inferior.
- 3 Trata-se do conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos que definem e impõem a heterossexualidade como a única forma natural e legítima de expressão identitária e sexual (ver CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 20-21).

A heteronormatividade, que implica a “heterossexualização compulsória”, é ensinada pelas instituições sociais e educativas (família, igreja, escola), encarregadas da produção de sujeitos, corpos e identidades *gendrados*, com base na crença numa atração “natural” entre “sexos opostos”, que correspondem obrigatoriamente a gêneros distintos, sendo os corpos, os sexos e os gêneros definidos de maneira binária, e a expressão da sexualidade/orientação sexual “rigidamente vinculada às identidades e expressões de gênero”. Consequentemente, “a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas” são consideradas “desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p.20-21).

Na história conhecida, as relações de gênero têm sido de **dominação masculina**⁴. Têm se expressado em casos extremos, porém corriqueiros, como violência explícita nos mundos público (guerras) e privado (violência doméstica e sexual); como competição econômica com seus saldos cruéis de exclusão e miséria; como **misoginia** e **homo/lesbo/transfobia**⁵. Entendida como um conjunto de práticas culturais (materiais e simbólicas), a dominação masculina afeta negativamente as vidas das mulheres e de pessoas afeminadas, ‘fracas’, vulneráveis, como crianças, idosas, deficientes (geralmente cuidadas pelas mulheres), assim como as vidas dos ‘fortes’ – os próprios homens. Segundo Souza (2005),

4 Ver a esse respeito Bourdieu, 1999. Robert-Raewyn Connell (2009, 2005) também aponta a **hegemonia masculina**, e apresenta ainda o conceito de **masculinidade hegemônica**: a narrativa convencional adota uma forma de masculinidade (violenta) para definir a masculinidade em geral.

5 A **homofobia** se expressa contra pessoas cujas identidades ou expressões não se encaixam no binarismo de gênero. Neste sentido, a violência homofóbica deve ser entendida como violência de gênero, decorrente da vigilância das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino). A **lesbofobia** se refere à discriminação e violência contra as lésbicas e a **transfobia** contra travestis, transexuais e transgêneros. Os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* produziram a crítica do heterossexismo e da homo/lesbo/transfobia.

com base em análise das taxas de mortalidade masculina de 1991 a 2000, no Brasil, os homens foram as maiores vítimas da violência, sobretudo os jovens de 15 a 24 anos, por homicídio e acidentes, graças às práticas machistas e de risco. Assim, o militarismo, o capitalismo⁶, a destruição ambiental e as violências cotidianas devem ser pensados, historicamente e contemporaneamente, sob a ótica do androcentrismo e da dominação masculina. E a construção de uma cultura de paz deve ser pensada a partir da crítica à violência masculina⁷, um fenômeno indissociável das relações de gênero (SAFFIOTI, 2002).

A agenda dos direitos humanos almeja construção de uma cultura de paz, com justiça, participação social e política, e qualidade de vida para todos, homens e mulheres, de todas as idades, condições sociais e orientações sexuais. Nesse contexto, a perspectiva de gênero é indispensável para pensarmos não só a violência (ou as violências), entendida(s) como negação dos mais elementares direitos humanos, mas as relações sociais e humanas em geral. Por isso, Bell Hooks (2000) diz que o **feminismo** (campo de estudos em que se teoriza o gênero) é para todos, mulheres e homens de todas as idades, e que os homens e meninos também necessitam de conscientização feminista, pois o feminismo encerra promessa e esperança para a humanidade.

DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBT

Os **direitos humanos** são históricos, universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, de acordo com a *Declaração da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*, realizada em Viena, em 1993 (http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_

6 O colonialismo e o capitalismo mundial têm sido criticados como sistemas gendrados (CONNELL, 2009).

7 Da perspectiva das relações de gênero, a violência é sempre masculina, mesmo quando exercida por mulheres, que agem como prepostos dos homens (SAFFIOTI, 2002).

viena.htm). São históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo. São universais porque, à medida que são concebidos, valem para todos. São indivisíveis e interdependentes porque é impossível a realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais.⁸ A conquista e/ou universalização desses direitos é historicamente recente como veremos a seguir, destacando as lutas dos movimentos de mulheres e LGBT – de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros.

BREVE HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

O reconhecimento de três valores fundamentais: a liberdade, a igualdade e a solidariedade, legado da Revolução Francesa de 1789, e a conscientização acerca desses valores são essenciais para que homens e mulheres se vejam como sujeitos de direitos. Assim, o **primeiro ciclo de afirmação dos direitos humanos** na história mundial tem na Revolução Francesa um marco divisor. A *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão* ostenta direitos básicos, necessários para o desenvolvimento físico, intelectual, social e econômico de qualquer ser humano, independentemente de origem social, raça/etnia, sexo, religião e credo político. Contudo, o lema “igualdade, liberdade e fraternidade”

8 Direitos civis são proteções e liberdades conquistadas pelos movimentos sociais e garantidas legalmente a todos os cidadãos e cidadãs – por exemplo, os direitos ao voto, à liberdade pessoal, à liberdade de ir e vir, à privacidade, ao protesto pacífico, à proteção igualitária, a advogado, ao silêncio, à investigação e julgamento justos em caso de suspeição de crime, ao habeas corpus, ao ressarcimento em caso de danos por terceiros. Os direitos sociais garantem aos indivíduos as condições materiais imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos; por isso, requerem do Estado intervenções na ordem social segundo critérios de justiça distributiva visando diminuir as desigualdades sociais. Os direitos sociais incluem: direito à vida; direito à igualdade entre homem e mulher; direito a uma educação digna, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança e à previdência social; direito de livre escolha para aderir a (e sair de) associações econômicas, políticas e culturais; direito de imigração e de emigração. Os direitos políticos dizem respeito à participação do cidadão ou cidadã na vida pública de seu país, o que inclui o direito de sufrágio, entre outros (<http://pt.wikipedia.org>).

não foi garantido integralmente no documento redigido no processo revolucionário, como aponta Teles (2007).

A igualdade entre os sexos foi desconsiderada, apesar da mobilização das mulheres revolucionárias reivindicando direitos específicos das mulheres e direitos mais amplos, como a proteção à maternidade e o direito ao salário igual ao dos homens. Assim, a líder feminista e filósofa Olympe de Gouges, junto com milhares de mulheres, não conseguindo garantir os direitos das mulheres na *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*, propôs a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. Por isso, foi condenada à morte na guilhotina, sob a acusação de “ter querido ser homem e ter esquecido as virtudes próprias de seu sexo”, como está escrito na petição em que Robespierre pede sua execução, ocorrida em 1793.

Dois anos antes, Olympe de Gouges havia escrito no artigo X da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (TOSCANO e GOLDENBERG, 1992, p.45): “Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio; se a mulher tem o direito de subir ao patíbulo deve ter também o de subir ao pódio, desde que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei”. Não obstante, muitas outras mulheres revolucionárias tiveram a mesma sorte de Olympe de Gouges: durante o período do Terror da Revolução Francesa foram executadas cerca de 500 mulheres.

Uma das lutas mais importantes das mulheres, localizada nesse primeiro ciclo de Direitos Humanos, diz respeito à participação política, particularmente o direito ao voto, só conquistado temporalmente na primeira metade do século XX, em alguns países ocidentais, já no segundo ciclo de Direitos Humanos, descrito por alguns autores do ponto de vista das conquistas trabalhistas, uma vez que os homens já haviam conquistado os direitos políticos.

O **segundo ciclo** ou **segunda geração de direitos humanos**, ligado ao desenvolvimento do pensamento socialista, às Revoluções Socialistas e às lutas implementadas pela recém-nascida classe trabalhadora industrial, incluíram na noção de Direitos Humanos os direitos sociais: direito e igualdade de usufruto de um modo de vida digno, através do acesso ao patrimônio social – consumo, lazer, condições e leis trabalhistas, moradia, educação, saúde, aposentadoria etc. (PERUZZO, 2002). A crítica à lógica que guiava o sistema socioeconômico capitalista, incapaz de realizar o sonho de uma sociedade justa e igualitária, impulsionou o movimento socialista no decorrer do século XIX e primeiras décadas do século XX⁹, evidenciando também os problemas vivenciados pelas mulheres trabalhadoras: a dupla jornada de trabalho e a desvalorização do trabalho doméstico.

Já no século XX, na América Latina, um marco da ampliação da ideia dos direitos é a Revolução Mexicana. Na Constituição do México, de 1917 (promulgada antes da Declaração de Direitos para o Povo Trabalhador e Explorado da Revolução Soviética), está contemplada a “proibição de trabalhos insalubres ou perigosos para as mulheres em geral, e para os menores de dezesseis anos”, além do direito a salário igual ao dos homens e da proteção à trabalhadora no momento do parto e da lactação (MONDAINI, 2006, p.120).

Como aponta Mondaini (2006, p. 98), com a expansão socialista, após a Segunda Guerra Mundial “o Ocidente capitalista viu a necessidade de se auto-reformar, mediante a concessão de direitos e garantias sociais às classes trabalhadoras, a fim de que se evitasse a eclosão de revoluções socialistas dentro das suas fronteiras”. Todavia, nos países socialistas, contraditoriamente, a preocupação com a realização da igualdade

9 Foi o filósofo alemão Karl Marx o grande responsável pelo desvendamento da natureza injusta desse sistema, tendo sido ele também, por meio de suas teorias, o pensador que mais influenciou os movimentos de orientação socialista ao longo dos séculos XIX e XX (MONDAINE, 2006).

social conviveu com a instauração de regimes políticos despóticos, profundamente marcados pelo desrespeito aos direitos civis e políticos e por sucessivos ataques contra as liberdades individuais e coletivas. Em contrapartida, no mundo capitalista desenvolvido, embora com fortes tensões e ainda desigualdade, os três tipos de direito – sociais, civis e políticos – conseguiram ser mantidos, apesar da Guerra Fria, sob a forma do Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*.

Após a Segunda Guerra Mundial¹⁰ inicia-se o **terceiro ciclo** dos direitos humanos com a aprovação, em 10 de dezembro de 1948, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), pela Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), proclamando direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Nessa terceira geração de direitos humanos os titulares de direitos não são apenas os indivíduos, mas os grupos humanos (o povo, a nação, coletividades étnicas, minorias discriminadas), reconhecendo-se o direito de autodeterminação dos povos, bem como direitos relativos a interesses difusos, direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais, da terceira idade, das crianças, do consumidor, da natureza, enfim, direito ao pluralismo e às diferenças (PERUZZO, 2002).

Alguns autores e autoras afirmam que, na passagem dos anos de 1960 para os anos de 1970, surgiu uma nova realidade histórica caracterizada por elementos originais em relação à modernidade, denominada pós-modernidade. Movimentos sociais radicais nos Estados Unidos e em países da Europa ocidental – de estudantes, negros, mulheres, gays, ambientalista – ampliaram e diversificaram a agenda dos direitos humanos, fomentando a teorização acadêmica. Conforme Furlani (2005,

¹⁰ É importante ressaltar que, com o advento do nazismo, a ideia de um Estado Nacional benfeitor e justo, organizado por um sistema de normas legais fora colocada em xeque, visto que, através da lei, pessoas por não pertenciam à raça ariana (judeus, ciganos), homossexuais e comunistas foram consideradas não-cidadãos, perseguidas, aprisionadas e mortas.

p. 219), nos anos de 1980 e 1990, a crítica pós-estruturalista aponta a “crise do sujeito e das instituições modernas, decorrente do esgotamento e das insuficiências das ideias da Modernidade e das categorias do Iluminismo (o sujeito único, a razão, a totalidade, o progresso)”. O filósofo francês Michel Foucault reflete sobre a emergência da subjetividade de grupos sociais reprimidos durante toda a modernidade, os quais tiveram sua condição de cidadania sistematicamente negada, tendo sido excluídos do processo de universalização dos direitos humanos; mostra, ademais, as várias formas de relações de poder, submissão e desigualdade nas relações sociais que não estão necessariamente e sempre determinadas pela classe social.¹¹

Assim, no contexto pós-moderno contemporâneo, as lutas por direitos específicos de grupos subalternos – através dos chamados *novos movimentos sociais* – constituem a **atual geração de direitos humanos**. Essa especificação se deu em relação ao gênero, à sexualidade, às várias fases da vida e estados excepcionais da existência humana, como aponta Bobbio (1992). Surgem, por exemplo, a *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), a *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra Mulher* (1967), seguida da *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW* (1979), a *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental* (1971) e a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994).

No Brasil, a partir da década de 1980, uma nova noção de cidadania se faz presente, ligada à experiência concreta dos movimentos sociais (de mulheres, homossexuais, negros, ambientalista, de trabalhadores sindicalizados e do campo, povos indígenas, moradores

11 Conforme Mondaini (2006), a obra de Michel Foucault contribuiu para o desvelamento das formas pelas quais os discursos de loucos, prisioneiros, homossexuais eram interditados por um discurso racional-científico, fundado numa vontade de poder e imposto como o único capaz de representar a verdade.

urbanos pobres) na luta por direitos (PAOLI, 1995). Isso se reflete na elaboração da Constituição Federal de 1988, que assegura a igualdade formal das mulheres¹². Na década de 1990, denuncia-se o *autoritarismo social*, uma organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais, baseada em critérios de classe, raça e gênero, que estabelece os lugares dos sujeitos na sociedade, promovendo formas de sociabilidade diferenciada e uma cultura de exclusão, como sugere Dagnino (1994). Há, também, a preocupação, na atualidade, de se assinalar que igualdade não significa uniformidade, homogeneidade; o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença, sem implicar desigualdade: pode-se ser diferente do outro.

MULHERES COMO SUJEITOS DE DIREITOS, MOVIMENTO E TEORIZAÇÃO FEMINISTAS

Os direitos civis, sociais e políticos conquistados pelo movimento feminista no século XX incluíram direitos formais para as mulheres (à educação¹³, ao voto, ao trabalho, à propriedade e à reprodução voluntária) e liberdade nos costumes, da vestimenta ao prazer sexual. O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999, p.170-171) considera o feminismo o mais importante movimento social do último quartil do século XX, porque “remete às raízes da sociedade e ao âmago do nosso ser” ao desconstruir a estrutura familiar, as normas sexuais patriarcais e as identidades de gênero, trazendo “consequências fundamentais para toda a experiência humana, desde o poder político até a estrutura da personalidade.”

12 Nossa Constituição afirma o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º, IV. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>).

13 O acesso à escola, inicialmente a uma escola e currículo distintos, se deu em alguns países, inclusive no Brasil (embora de forma restrita), antes do século XX, precedendo o direito ao voto.

Como afirma Castells (1999, p.211), o movimento feminista é extremamente variado em seus discursos e práticas e caracterizado pelo multiculturalismo, polifonia e globalidade (incluindo todos os grupos étnicos, classes sociais e nacionalidades), bem como por flexibilidade, persistência, continuidade e renovação notáveis. As diversas concepções de feminismo e tipos de movimentos feministas – liberal, radical, socialista, negro, lesbiano, ecofeminismo, espiritualista, pragmático – convergem para uma luta comum expressa como “o esforço histórico, individual ou coletivo, formal ou informal, no sentido de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcalismo”.

Assim, segundo Castells (1999, p.237), “a tarefa fundamental do movimento, realizada por meio de lutas e discursos, é a de desconstruir a identidade feminina destituindo as instituições sociais da marca de gênero”. Conseqüentemente, os interesses e valores femininos já se transversalizaram em parte do mundo: “em todos os países da Europa, sem exceção, o feminismo está infiltrado nas instituições sociais e em uma infinidade de grupos, organizações e iniciativas que se alimentam reciprocamente” (CASTELLS, 1999, p.221). Nos chamados países em desenvolvimento, encontra-se ainda limitado a uma elite de mulheres intelectuais e profissionais, embora seu impacto se amplie através da mídia. Na América Latina e no Brasil, o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho e das organizações de base popular criadas e dirigidas por mulheres, no contexto dos movimentos sociais urbanos das décadas de 1970 e 1980, “transformaram a condição, organização e conscientização das mulheres... causando impacto nas políticas e instituições” (CASTELLS, 1999,p.223). As lutas pela sobrevivência e pela dignidade propiciaram o *empoderamento* individual e coletivo das mulheres.

Nesse contexto, os estudos da mulher ou estudos feministas, a partir da década de 1970, vêm influenciando praticamente todas as

disciplinas acadêmicas. A historiografia passou a recuperar a história das mulheres. Na sociologia, gênero, antes um campo de conhecimento marginal e de baixo prestígio, constitui atualmente o campo de pesquisa mais ativo da disciplina (CONNELL, 2009). Nas ciências políticas, o feminismo vem conquistando crescente respeito como uma escola distinta de pensamento político, ao lançar nova luz sobre os conceitos estabelecidos de poder, dominação e igualdade, e ao introduzir uma nova sensibilidade e linguagem na prática política, expressa pelas ideias de diferença, voz e conexão (HEYWOOD, 2000). Na filosofia da ciência a lente feminista reconhecidamente proporciona uma importante análise crítica da sociedade e cultura patriarcais, ao denunciar o sexismo da organização e dos paradigmas científicos, incluindo a lógica e a ética (FOUREZ, 1995). A epistemologia (teoria do conhecimento) feminista caracteriza-se pela integração entre teoria e prática, ao postular que o pessoal é político, e por uma perspectiva centrada na mulher, em oposição ao androcentrismo dominante; seu método é a conscientização, que articula teoria e realidade vivida (HUMM, 1989). Enfim, os estudos de gênero, que enfocam a construção cultural das noções de masculino e feminino, e as práticas sociais e assimetrias de poder decorrentes, têm influenciado os projetos de desenvolvimento econômico e as políticas públicas.

Sob pressão da opinião pública feminista, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou quatro conferências mundiais sobre a mulher, no espaço de 20 anos, que resultaram em compromissos governamentais de políticas para as mulheres. A *1ª Conferência Mundial de Mulheres* foi realizada no México, em 1975, e inaugurou a *Década da Mulher*. Nela foram identificados três objetivos prioritários: igualdade, desenvolvimento e paz. A *2ª Conferência* foi realizada em Copenhague, Dinamarca, em 1980, e chamou atenção para o acesso à educação, às oportunidades de emprego e a serviços de saúde apropriados. A *3ª Conferência*, realizada em Nairóbi, Quênia, em 1985, declarou, pela

primeira vez, que todos os problemas humanos eram também problemas das mulheres, tendo elas, portanto, direito legítimo de participar no processo de tomada de decisões e na gestão de todas as questões humanas. Já no fim do século, a *Plataforma de Ação da 4ª Conferência Mundial de Mulheres*, realizada em Beijing, China, em 1995, identificou 12 áreas prioritárias para mudar a situação das mulheres no mundo inteiro, entre elas: a pobreza, a desigualdade no acesso a atividades produtivas, recursos e gerenciamento ambiental, as desigualdades e inadequações na educação e saúde, a desigualdade na participação no poder e nas mídias, e a violência (<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf>).

Portanto, apesar do notável avanço nos direitos das mulheres conquistados ao longo do século XX, ainda temos de enfrentar vários problemas sociais decorrentes da falta de equidade de gênero no século XXI. No evento de avaliação da Plataforma de Beijing, denominado *Beijing + 5*, realizado em junho de 2000, foram reconhecidos os persistentes problemas e desafios de erradicação da pobreza e das desigualdades de gênero, e de *empoderamento* e avanço no emprego das mulheres, destacando-se grupos específicos: idosas, jovens, refugiadas, indígenas, empreendedoras, migrantes, camponesas, deficientes e chefes de família. Entre as novas e antigas metas, foram registradas problemáticas educacionais: superar a defasagem de gênero na educação primária e secundária até 2005, e melhorar os níveis de alfabetização de mulheres adultas (<http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw49/documents.html>). O evento de avaliação seguinte, denominado *Beijing + 10*, realizado em fevereiro/março de 2005, também em Nova York, reafirmou a Plataforma de Ação de Beijing e propôs a aceleração de sua implementação, inclusive com vistas a realizar os *Objetivos do Milênio*¹⁴, entre os quais consta “a igualdade entre os sexos e

14 Em 2000, líderes mundiais assumiram o compromisso de alcançar Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que incluem reduzir a pobreza extrema pela metade e promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres até 2015.

a autonomia das mulheres” (<http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw49/documents.html>).

PESSOAS LGBT COMO SUJEITOS DE DIREITOS E OS MOVIMENTOS DE GAYS, LÉSBICAS E TRANSGÊNEROS

Os termos **homossexual**, **gay**, **lésbica**, **travesti**, assim como **heterossexual**, são denominações histórica e culturalmente situadas. O surgimento do termo **homossexual**, em 1869, é anterior ao surgimento do termo **heterossexual**, em 1901, definindo uma nova categoria identitária: não mais simplesmente alguém praticante de um “vício sexual” ou pecado, de acordo com a conotação moral-religiosa, mas alguém “doente”, segundo o discurso médico, ou “pervertido”, segundo o discurso psicanalítico, graças a seu desejo por pessoa do mesmo sexo. Marca-se, assim, o disciplinamento normativo e normalizador do que veio a ser a heterossexualidade, definida em relação ao sexo procriativo homem-mulher” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).¹⁵

O termo **gay** (em inglês, contente) surge a partir da década de 1970, inicialmente em algumas metrópoles norte americanas, como tentativa dos movimentos de gays e lésbicas de retirar a carga simbólica negativa que a cultura heterossexista conferia à homossexualidade. Constituiu uma identidade política, no contexto das recentes políticas de identidade, em contraposição à heteronormatividade. Os gays são um grupo heterogêneo, com diferenças de classe, raça, etnia, idade, expressão de gênero, cultura etc. Inclusive, há homens que se relacionam sexualmente com outros homens e não se identificam como gays ou homossexuais: são denominados “homens que fazem sexo com homens”

15 Antes disso, cabe lembrar que a sodomia era crime, punido com a pena de morte pela Santa Inquisição e por autoridades governamentais, o que ainda vem ocorrendo, contemporaneamente, em Estados Teocráticos.

(HSH) e, pressionados pela heterossexualidade compulsória, podem até mesmo manifestar comportamento homofóbico.

Em geral, as **lésbicas** não sofreram perseguição aberta como os homens homossexuais e, pelo menos no Brasil, a identidade lésbica tem tido menor visibilidade e dimensão política. Segundo Adrienne Rich (1980), a experiência lésbica tem uma especificidade: é uma experiência de mulher na ordem androcêntrica. Isso significa que, além de serem consideradas inferiores, como mulheres, as lésbicas fogem à ordem heterossexista, segundo a qual toda mulher deve desejar um homem. Assim, contrapõe-se a mulher-identificada-com-mulher (solidária às mulheres) à mulher-identificada-com-homem (competitiva, fofoqueira e cruel), ressaltando-se que as lésbicas não são atraídas por e para os homens como parceiros sexuais e *locus* de poder e autoridade.

Mais recentemente, tem-se utilizado termos como **indivíduos homoeróticos, homoafetivos**, no intuito de enfatizar os aspectos eróticos e emocionais das relações, ou, ainda, **queer** (*estranho*, em inglês), denominação assumida por um movimento com teorização própria: **o movimento e a teoria queer**.

De acordo, com Louro (2004), a **teoria queer**, surgida na década de 1990, a partir das ideias de Michel Foucault, Eve Sedgwick, Judith Butler e Jacques Derrida, entre outros/as, contesta a naturalização ou essencialização de qualquer noção de identidade. Denuncia que o discurso de atribuição identitária posiciona, julga e regula os sujeitos, e propõe a desconstrução das identidades sexuais via discurso. Considerando que as pessoas apresentam múltiplas identidades e o potencial para a variabilidade do desejo sexual, critica as categorias tradicionais de orientação sexual (hetero, homo ou bissexual) e enuncia que o que existe são práticas sexuais de sujeitos sem identidades fixas. Constitui, assim, uma perspectiva problematizadora das políticas de identidade, que articularam as lutas de grupos oprimidos como negros,

mulheres, gays e lésbicas, e que usaram a “afirmação de suas identidades como um importante instrumento para a criação e o fortalecimento do senso de pertencimento a uma comunidade discriminada e para a reivindicação de seus direitos” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 44). A teoria *queer*, por sua vez, tem sido criticada, pela sua ênfase excessiva nos discursos e desinteresse nos movimentos sociais.

Os estudos baseados na teoria *queer* focalizam os sujeitos que transgridem ou negam as fronteiras de gênero. As pessoas **transgênero** são aquelas cujas identidades de gênero são construídas em conflito com a sequência sexo-gênero-sexualidade, definida pela heteronormatividade, incluindo **travestis, transexuais, intersexos**¹⁶, **andróginos, transformistas** etc. e uma variada série de expressões identitárias referentes ao percurso de migração de um gênero para outro. O reconhecimento da transgeneridade é um passo importante para assegurar o direito à autodeterminação de gênero, que deve ser um direito de todas as pessoas, garantindo-se inclusive o direito à mudança de nome no registro civil (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

As pessoas **transexuais**, que nem sempre alteram cirurgicamente a anatomia sexual, reivindicam o reconhecimento social e jurídico de uma nova identidade de sexo e de gênero, diferente daquela que lhe foi atribuída no nascimento (BENTO, 2008). Homens transexuais são chamados de **transexuais masculinos** (em inglês, FTM – *female to male*) e mulheres transexuais são chamadas de **transexuais femininas** (em inglês, MTF – *male to female*).

As pessoas **travestis** assumem uma identidade de gênero oposta àquela que as normas de gênero definem como correspondente ao

16 As pessoas intersexo (antes chamadas “hermafroditas”) são pressionadas para se submeterem a cirurgias “corretoras” e se tornarem homem ou mulher, ao contrário do que ocorre com as transgênero, que têm de lutar pelo direito de realizarem cirurgias de mudança de sexo (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

seu sexo biológico. Existem **os travestis**, com identidade de gênero masculina, e **as travestis**, com identidade de gênero feminina. São muito raros em nossa sociedade os travestis, pois costumam ser percebidos e acolhidos, por exemplo, como mulheres lésbicas masculinizadas. Muitas travestis (mas nem todas) modificam seus corpos por meio de hormonoterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas. A escola deve assegurar às pessoas travestis o direito de terem seus nomes sociais nos registros de frequência e demais documentos da instituição, bem como de terem acesso a todas as atividades e equipamentos escolares, como os banheiros, de acordo com suas identidades de gênero (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

O reconhecimento político da diversidade sexual e de gênero é um fenômeno recente, precedido pelas lutas dos vários grupos LGBT. O Movimento de Defesa dos Direitos dos Homossexuais surgiu na Europa e Estados Unidos, nas últimas décadas do século XX, tendo como principal bandeira a descriminalização da homossexualidade e o reconhecimento dos direitos civis dos homossexuais. “Durante o Nazismo, mais de 300 mil homossexuais (marcados com um triângulo rosa) foram presos nos campos de concentração, e só depois da Segunda Guerra Mundial é que o Movimento Homossexual começa a se estruturar (<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7680>).

A Segunda Guerra Mundial, portanto, marca o início do movimento homossexual, não apenas decorrente da solidariedade aos perseguidos pelos nazistas, mas como expressão das vivências no “limiar da morte e do sofrimento” que, compartilhadas com companheiros do mesmo sexo, fizeram muitos descobrirem ou elegerem sua homossexualidade. Assim, embora uma *cultura gay* comece a se esboçar a partir do final da década de 1940, ainda que circunscrita a ambientes fechados, como bares, só em fins da década de 1960 é que começa a ser transposta para as ruas (CASTELLS, 1999, p. 250).

A data que marca o início do moderno **movimento gay** mundial é 28 de junho de 1969, quando no Bar Stonewall, em New York, os homossexuais se rebelaram contra a perseguição policial, travando uma batalha de dias seguidos, sendo apoiados pela comunidade local. Depois dessa batalha entre polícia e gays, o prefeito decidiu acabar com a violência policial (www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT). A partir de então, esta data é comemorada como *Dia Internacional do Orgulho Gay e Lésbico*, com passeatas em várias cidades. (<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7680>).

No Brasil, os movimentos homossexuais só começaram a ganhar visibilidade no início dos anos de 1980, na efervescência dos novos movimentos sociais surgidos na transição democrática, embora tenham sofrido um refluxo logo em seguida em razão do advento da AIDS que, além de aprofundar o estigma contra os homossexuais, deslocou muitos grupos para a luta por uma resposta política e social à doença, diante da omissão inicial do Estado brasileiro. Na década de 1990, o movimento retoma o seu crescimento na luta pela garantia da plena cidadania. Hoje existem centenas de grupos de homossexuais atuando na promoção de direitos de gays, lésbicas, transexuais e travestis (RIBEIRO, SOARES e FERNANDES, 2009, p.192).

Apesar do avanço do movimento homossexual no que se refere à conquista de direitos, e do tema sexualidade ser cada vez mais discutido nos encontros internacionais da ONU, especialmente no que diz respeito à violência ou escravidão sexual, ainda não se conquistou a plena legitimidade de suas demandas perante os organismos internacionais. Um exemplo disso foi a luta, sem êxito, na Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995, “para incluir a não-discriminação por ‘orientação sexual’ como plataforma de Ação (Seção de Direitos Humanos)” (FURLANI, 2009, p. 306).

Em 2007, um grupo de estudiosos em Direitos Humanos, reunidos em Yogyakarta, na Indonésia, construiu o documento *Princípios de Yogyakarta* sobre a aplicação da legislação de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Os *Princípios de Yogyakarta* tratam de maneira abrangente e coerente da obrigação dos estados de respeitarem, protegerem e realizarem os direitos humanos de todas as pessoas independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero. Desde então, tais princípios têm influenciado atores sociais de Estados, Nações Unidas e sociedade civil, e os esforços de advocacia/militância no campo jurídico (O'FLAHERTY e FISHER, 2008). É a iniciativa internacional mais recente de ampliação dos direitos humanos de pessoas LGBT.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, da Organização das Nações Unidas, de 1948, afirma em seu Artigo XXVI que “todo ser humano tem direito à educação [...] orientada no sentido [...] do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais [...] e] da manutenção da paz” (http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Aqui já está indicada a educação em direitos humanos, enfatizada pela *Declaração e Programa de Ação da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*, realizada em Viena, em 1993, dos quais o Brasil é signatário (http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm).

Todavia, o aprendizado e a prática dos direitos humanos, em particular a inclusão de mulheres e pessoas LGBT como sujeitos de direitos, vêm percorrendo um longo caminho, que passa pelas lutas sociais, legislação e políticas públicas, até se efetivar nas práticas escolares, laboratório das práticas sociais. Vejamos, a seguir, alguns marcos desse caminho.

CONQUISTAS RECENTES NO BRASIL, NOS CAMPOS SOCIAL E EDUCACIONAL

A *Declaração e Programa de Ação de Viena*, 1993, também instaram a igualdade de condição e os direitos humanos das mulheres e das meninas, sua plena participação como agentes e beneficiárias do desenvolvimento e seu acesso a cargos decisórios, a erradicação de todas as formas de discriminação contra a mulher, tanto abertas quanto veladas, e a eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e privada, acolhendo a Conferência Mundial sobre a Mulher, que se realizaria em 1995, em Beijing. (http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm).

Em 1994, a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*, denominada *Convenção de Belém do Pará*, realizada pela Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) e Secretariado das Nações Unidas, declarou, em seu Artigo 6: “o direito de toda mulher a ser livre de violência abrange, entre outros, ... o direito da mulher a ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação”. Já no Artigo 8, os Estados Partes se comprometeram a adotar programas destinados a “promover o conhecimento e a observância do direito da mulher a uma vida livre de violência e o direito da mulher a que se respeitem e protejam seus direitos humanos”; bem como a “modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres”, através da educação formal e não formal, “a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher” (<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>).

Discriminação de gênero e violência contra as mulheres são partes de um binômio que se alimenta reciprocamente. Essa realidade, reconhecida pela ONU e pela OEA, já havia resultado, em 1979, na *Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher-CEDAW*, em vigor no Brasil desde 1984, antes da *Convenção de Belém do Pará*, por sua vez em vigor no Brasil desde 1995. Em ambas se busca promover a igualdade entre homens e mulheres com base na eliminação e erradicação de todas as formas de violência e discriminação que têm como base as diferenças de sexo e gênero (LIBARDONI, 2002).

O Comitê da CEDAW acrescenta na recomendação geral que a discriminação contra a mulher inclui a violência baseada no sexo. Na Convenção de Belém do Pará, no Artigo 1º, a violência contra a mulher é definida como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher tanto na esfera pública como na esfera privada”; e no artigo sexto se acrescenta que “o direito de toda mulher a viver livre de violência abrange o direito de ser livre de toda forma de discriminação” (www.agende.org.br).

As Convenções Internacionais ampliam a cidadania das mulheres no sentido de imporem responsabilidades aos países signatários no cumprimento das determinações estabelecidas. Discriminações e violências contra as mulheres são violações a essas Convenções podendo gerar responsabilização do Estado perante os tribunais e órgãos internacionais de Direitos Humanos. Exemplar, no Brasil, foi o caso da bioquímica Maria da Penha que, em 1983, foi vítima de dupla tentativa de homicídio por seu então marido, que resultou em paraplegia. Em 1998, mais de 15 anos após o crime, e apesar de duas condenações pelo Tribunal do Júri do Ceará, ainda não havia decisão definitiva no processo e o agressor permanecia em liberdade, razão pela qual, organizações feministas junto com a própria Maria da Penha enviaram o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA.

Diante das irregularidades no processo, a Comissão determinou a violação pelo Estado brasileiro das normas internacionais de direitos humanos, em especial da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e da Convenção de Belém do Pará. Além disso, assinalou que aquele não era um fato isolado, pois sistematicamente havia negação de acesso à Justiça para mulheres vítimas de violência doméstica e impunidade para os agressores no país. Em 2001, a Comissão Interamericana declarou o Estado brasileiro responsável por omissão e negligência, somadas à tolerância em relação à violência doméstica contra mulheres. Mesmo assim, foram precisas novas intervenções na Comissão Interamericana para que o processo criminal fosse concluído no âmbito nacional, para que o agressor fosse finalmente preso, e para que o Estado desse continuidade ao cumprimento das recomendações (INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. <http://www.violenciamulher.org.br>). Finalmente, foi promulgada em 7 de agosto de 2006 a Lei 11.340, denominada Lei Maria da Penha, que “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm).

Em consonância com as Conferências Internacionais, o Governo Brasileiro convocou em 2004 a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM). Seu processo de construção foi elogiado pelo movimento de mulheres, em todo país, em razão de seu caráter inclusivo e democrático, que resultou na participação direta de mais de 120 mil pessoas nas plenárias municipais, regionais, estaduais e nacional. Cerca de dois mil municípios realizaram plenárias e todos os estados fizeram conferências estaduais. Cerca de 1.800 delegadas participaram da Conferência Nacional (BRASIL, 2004).

As propostas aprovadas na I CNPM foram a base sobre a qual o governo brasileiro elaborou o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM). Nele o governo se comprometeu a “combater todas as formas de

discriminação contra a mulher” e elegeu oito pontos fundamentais, sendo o primeiro a “igualdade e respeito à diversidade – mulheres e homens são iguais em seus direitos”, explicitando-se que “a promoção da igualdade implica no respeito à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, situação econômica e regional, assim como os diferentes momentos da vida das mulheres” (BRASIL, 2004, p.7).

No I PNPM o governo assumiu, entre outros, os seguintes objetivos: cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais firmados e ratificados pelo Governo Brasileiro, relativos aos direitos humanos das mulheres; implementação de políticas que incidam na divisão social e sexual do trabalho; a construção social de valores, por meio da educação, que enfatizem a importância do trabalho historicamente realizado pelas mulheres; a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares (BRASIL, 2004, p.10)

Com base no princípio orientador da equidade, entendida como “tratar desigualmente os desiguais, buscando-se a justiça social [...] através de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados” (BRASIL, 2004, p. 32-33), o I PNPM abrangeu a educação formal, informal e profissional/continuada. Assim, entre outras diretrizes, estabeleceu: “garantir a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos, reconhecer e buscar formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias” (BRASIL, 2004, p. 34); e “formar e capacitar servidores(as) públicos(as) em gênero, raça, etnia e direitos humanos, de forma a garantir a implementação de políticas públicas voltadas para a igualdade” (BRASIL, 2004, p. 35).

No Capítulo 2, sobre educação inclusiva e não-sexista, destacam-se entre os objetivos do I PNPM: “incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal”; e “combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura

e comunicação”, bem como no sistema educacional. Entre as prioridades elencadas encontram-se: “promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual”, destacando-se a inclusão destas temáticas no ensino superior e na formação inicial e continuada de educadoras/es (inclusive no tocante à prevenção da violência de gênero, como estabelecido no Capítulo 4), a atenção ao livro didático e demais materiais pedagógicos, e o acompanhamento e avaliação dos programas educacionais com vistas à garantia da equidade (BRASIL, 2004, p. 56).

O II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2008), resultante das Conferências Municipais e Estaduais, que elegeram 2.700 delegadas à II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (II CNPM), realizada em agosto de 2007, estabeleceu como eixo prioritário: “educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica”. Entre seus objetivos gerais está “contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, etnicorracial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino” (http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto_Mulher.pdf). Entre os objetivos específicos, além de “contribuir para a redução da violência de gênero”, destacam-se, entre outros: eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.

As prioridades do II PNPM incluem ainda “a formação inicial e continuada de gestores/as, profissionais da educação e estudantes para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades”, assim como “a produção e difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis

de ensino”, e “a formação das mulheres (jovens e adultas) para o trabalho, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões”. (http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto_Mulher.pdf, p. 13).

No campo dos direitos de pessoas LGBT, os avanços têm sido ainda mais recentes. Em 2004, o Governo Brasileiro instituiu o *Programa Brasil sem Homofobia* para o “combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e de promoção da cidadania homossexual”, que inclui entre suas ações o “Direito à Educação” com foco na promoção de “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). Por meio dele, os governos federal, estaduais e municipais se comprometeram a desenvolver ações de promoção do reconhecimento à diversidade sexual e de enfrentamento à discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero em diversas áreas, como educação, saúde, justiça, cultura, trabalho, juventude etc.

Em junho de 2008 foi realizada a Conferência Nacional de Políticas para LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) e, em maio de 2009, foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH de LGBT), composto por 51 diretrizes que devem ser transformadas em políticas de Estado. Entre elas estão: o “combate à homofobia institucional”; “a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero”; a “legalização do direito de adoção dos casais que vivem em parceria homoafetiva” (BRASIL, 2009, p. 15-16). Uma ação importante para o currículo escolar, incluída neste primeiro PNPCDH de LGBT, é a inserção nos livros didáticos dos novos modelos de famílias homoafetivas – compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – com

ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p. 28).

No campo específico da política educacional, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer que “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 (LDB, Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º. <http://portal.mec.gov.br>), não faz menção às desigualdades de sexo e gênero. A problemática das relações de gênero só vai aparecer explicitamente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), publicados em 1998, como um bloco de conteúdo do *Tema Transversal Orientação Sexual*. Nele lê-se que “a construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino” (BRASIL, 1998, p. 296).

Os PCN afirmam o princípio da equidade (construção da igualdade com atenção às diferenças) e oferecem sugestões de abordagem das relações de gênero no contexto das disciplinas e áreas de estudo do currículo; de crítica ao material didático quanto às mensagens preconceituosas e estereótipos ligados ao gênero; e de trabalho com as relações de gênero nas diversas situações do convívio escolar, nas relações entre professor/professora e alunos/alunas na sala de aula, nos grupos de estudo e no recreio.

O *Plano Nacional de Educação*, lançado em 2001, destaca nos objetivos e metas do ensino fundamental, a avaliação do livro didático quanto à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos

acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001, p. 25); nos objetivos e metas da educação superior e na formação dos professores, a inclusão da abordagem de gênero, entre outros temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, “nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes” e “nos programas de formação” (BRASIL, 2001, p. 44, 78); na gestão e na avaliação do plano, a inclusão de indicadores de gênero nos levantamentos estatísticos e no censo escolar, com vistas à formulação de políticas de gênero (BRASIL, 2001, p. 46, 97).

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), lançado em 2003 em sua primeira versão, reconhecia que “educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7). Já na versão de 2006, nas linhas gerais de ação, o PNEDH propõe “promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 29). Nas ações programáticas para educação básica afirma a importância da “inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas” (BRASIL, 2007, p. 33); e “de princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos” (BRASIL, 2007, p. 35).

Entre as ações programáticas para a educação superior, o PNEDH destaca: “implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo docente das IES e membros da comunidade local” (BRASIL, 2007, p. 40); e “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa” (BRASIL, 2007, p. 41).

Como se vê, nestas breves anotações, dispomos de um rico e detalhado arcabouço normativo em prol da inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira, em todos os níveis.

INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA ESCOLA

As proposições contidas nesses marcos legais e políticos, no sentido de inclusão de novos sujeitos de direitos, expressam novas visões, sentimentos e valores e requerem novas relações e práticas sociais; implicam, assim, mudança cultural, o que não se dá sem a re-educação das gerações adultas (educação ao longo da vida) concomitantemente à educação das novas gerações.

Todavia, como a mídia noticia no dia a dia, persistem práticas conservadoras, antidemocráticas e violentas na sociedade brasileira. Com base na nossa experiência, como formadoras de professoras e professores, podemos afirmar que as relações escolares, grosso modo, continuam reproduzindo a cultura androcêntrica e sexista, e as relações de gênero permanecem invisíveis na organização escolar; na prática curricular e pedagógica¹⁷; conseqüentemente, as trajetórias escolares de meninos e meninas, homens e mulheres são qualitativamente desiguais,

¹⁷ Isso é evidente desde a educação infantil, onde meninos e meninas estão frequentemente separados nos espaços e atividades escolares (ver CARVALHO, 2008).

com reflexos no seu desenvolvimento pessoal, participação social e política, empregabilidade e qualidade de vida (BRABO, 2009; CARVALHO, 2009).

É importante destacar que, a despeito das meninas e mulheres brasileiras, desde o final da década de 1990, serem a maioria dos matriculados e graduados em todos os níveis do ensino, ainda persiste a *sexualização* ou *gendramento* das carreiras no nível superior (CARVALHO, 2006). As mulheres também predominam em todas as Licenciaturas – por conseguinte, são a maioria dos docentes na educação básica, e a quase totalidade na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, embora tenha se ampliado o acesso das mulheres à educação formal, a inserção em cursos superiores e carreiras gendradas reproduz a divisão sexual e de gênero do trabalho, e as diferenças salariais entre homens e mulheres, pois os cursos masculinos são os mais valorizados no mercado de trabalho. Assim, a visibilidade das mulheres na escola, na Universidade e no mercado de trabalho tende a obscurecer os efeitos do sexismo e do androcentrismo do sistema educacional¹⁸ e da organização social.

Também podemos constatar, com base na nossa experiência profissional, que a nossa cultura escolar é marcadamente homofóbica. Estudantes gays e travestis são fortemente discriminados e alvos de *bullying* e violência física no cotidiano escolar, o que acarreta abandono

18 Nelly Stromquist (2006, p. 369-370) afirma que as políticas educativas estatais têm se limitado à igualdade de oportunidades como acesso à educação primária, às vezes com foco em grupos vulneráveis, reduzindo gênero a sexo e confundindo igualdade e equidade; na América Latina, em particular, os governos têm assumido a posição de que gênero não é um problema da educação; assim, o currículo e a experiência escolar de meninos e meninas permanecem intocados. Por outro lado, onde existem políticas, como é o caso dos PCN, no Brasil, destacando-se os Temas Transversais Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, há poucos estudos sobre a efetividade dessas diretrizes curriculares e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica, como afirmam Vianna e Unbehaum (2006).

da escola, conforme relatos de alunas-estagiárias de Pedagogia e de professoras (CARVALHO e ANDRADE, 2008). Por outro lado, homens não são professores de crianças, não apenas porque os salários não são atraentes, mas porque existe forte preconceito contra sua proximidade física junto às crianças, sejam eles heterossexuais ou homossexuais.

O conceito de gênero ainda não foi devidamente incluído no pensamento educacional no Brasil, nem se transversalizou na educação superior (formação profissional), nem na formação docente inicial (cursos de Pedagogia e formação de professores/as), nem na escola (na prática pedagógica e curricular, e na formação docente continuada), apesar do direcionamento das políticas públicas recentes¹⁹. Para isso contribuem as deficiências do sistema educacional e insuficiências de recursos humanos (pois os PCN já introduziram a temática em 1998), mas também as noções de criação natural arraigadas no senso comum, de origem religiosa, e a ignorância específica sobre a história das mulheres e do movimento feminista, os movimentos LGBT, bem como sobre os estudos feministas, gays e lésbicos, e de gênero²⁰. Na educação superior, em especial, a organização gendrada de campos de conhecimento, disciplinas, cursos e carreiras praticamente não é questionada.

É importante ressaltar que gênero é um conceito complexo, de difícil compreensão. Sendo um conceito inter/transdisciplinar, tanto

19 A iniciativa de maior alcance é o curso de formação docente “Gênero e Diversidade na Escola”, que tem excelente material elaborado pelo CLAM/IMS/UERJ. (Ver CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009a e 2009b). O curso é oferecido, através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por várias universidades federais.

20 A literatura mais extensa sobre gênero está em língua inglesa. Lentamente essa literatura foi chegando ao Brasil (há pouquíssimas traduções) graças ao esforço de algumas pioneiras, destacando-se Guacira Lopes Louro, no campo educacional; seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação: uma abordagem pós-estruturalista*, publicado originalmente em 1997, continua atual e constitui uma leitura imprescindível para educadoras e educadores de todos os níveis do ensino (Ver LOURO, 1997).

é pouco estudado no campo educacional²¹, quanto sua dimensão educacional em geral é pouco estudada no campo das ciências sociais e humanas. O conceito que se disseminou na academia é o de que gênero é uma construção cultural ou social, sem se explicitar que é uma construção educacional.

Entender a reprodução das relações de gênero como um processo educacional, como aprendizagem de modelos, papéis²², valores e identidades sociais, é crucial para superar a desigualdade. O sociólogo da educação Pierre Bourdieu (1999) define gênero como um princípio de divisão e de visão social que exerce um efeito pedagógico tácito, automático e poderoso. De acordo com sua argumentação, as oposições de gênero se inscrevem em estruturas objetivas, em toda a ordem física e social, e em estruturas subjetivas, nos corpos e *habitus*²³ dos agentes. Dessa forma, a experiência do mundo social (a percepção da concordância entre as estruturas sociais e as estruturas cognitivas) legitima a apreensão das divisões arbitrárias como naturais.

O gendramento dos sujeitos se dá praticamente por *mimetismo*, sem que sequer seja necessária uma ação pedagógica direta e explícita, já que as relações de dominação de gênero constituem expectativas coletivas inscritas nos ambientes que reproduzem a oposição entre mundo público/produtivo/masculino e mundo privado/reprodutivo/feminino. Na experiência individual, inicialmente no processo de

21 Estuda-se gênero menos na Educação do que na Sociologia, História, Antropologia e Literatura. Por outro lado, nem sempre a produção em Gênero e Educação trata das relações escolares, do currículo e da prática pedagógica, ou assume a perspectiva feminista, ou, ainda, uma perspectiva propositiva no sentido de mudar/superar as assimetrias, desigualdades e violências de gênero nas relações e práticas sociais.

22 O conceito de papel social, originário da sociologia funcionalista, corresponde à persistente divisão sexual e de gênero do trabalho e continua útil, pois foi assimilado pelo senso comum.

23 Sistema socialmente constituído de disposições cognitivas e somáticas, que inclui esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação (BOURDIEU & PASSERON, 1975).

socialização, o gênero é subjetivado e incorporado, tornando-se um *habitus*, uma estrutura psicossomática durável. Por conseguinte, as relações de gênero são naturalizadas numa relação de causalidade circular entre as estruturas objetivas do espaço social (roupas, brinquedos, espaços, matérias escolares, ocupações femininos ou masculinos) e as disposições psicossomáticas produzidas nos sujeitos (preferência por bolas ou bonecas, super-heróis ou panelinhas, matemática ou português; agressividade, iniciativa, segurança, liderança ou passividade, docilidade, obediência, submissão). Assim, o **habitus de gênero** – relação social somatizada, lei social incorporada – é vivenciado “dentro da lógica do sentimento ... ou do dever”; portanto, pode “sobreviver durante muito tempo depois de desaparecidas suas condições sociais de produção [...] mesmo quando as pressões externas são abolidas e as liberdades formais – direito de voto, direito à educação, acesso a todas as profissões, inclusive políticas – são adquiridas [caso em que] a auto-exclusão e a ‘vocaçãõ’ (que ‘age’ tanto de modo negativo quanto de modo positivo) vêm substituir a exclusão expressa” (BOURDIEU, 1999, p. 51-52).

Habitus de gênero é um conceito útil para explicar a resistência (de homens e mulheres) à mudança nas relações de gênero. Possibilita entender porque as próprias mulheres são apontadas como reprodutoras do machismo. Se lembrarmos que as mulheres são (massivamente) as educadoras na família e na escola, está posta a dimensão do desafio de construir a equidade e a diversidade de gênero (BRABO, 2005).

Como lembra Bell Hooks (2000), todas as mulheres e homens foram socializados desde o nascimento para aceitar a cultura sexista/ androcêntrica, portanto, as mulheres podem ser tão sexistas quanto os homens. Segundo ela, para acabar com o patriarcado, ou sexismo institucionalizado, é preciso considerar inicialmente que todos/as nós participamos da perpetuação do sexismo; em seguida, é preciso conhecer

a teoria e ação feminista e confrontar o sexismo internalizado²⁴. A transformação pessoal se dá através do processo de conscientização (de acordo com a concepção Freireana)²⁵ acerca dos malefícios do sexismo, através do aprendizado acerca do patriarcado como um sistema de dominação e das formas pelas quais o sexismo é institucionalizado e reproduzido na vida cotidiana.

Com base no contexto norte-americano, Bell Hooks (2000) argumenta que, com a institucionalização acadêmica do feminismo, os grupos espontâneos de conscientização feminista deram lugar às aulas de estudos da mulher ou estudos feministas. E, embora a legitimidade acadêmica fosse crucial para o avanço do pensamento feminista, a academização do pensamento feminista despolitizou o movimento. A práxis feminista foi substituída por uma teoria metalingüística escrita exclusivamente para uma audiência acadêmica, cheia de jargão; assim, a teorização feminista se desconectou do movimento feminista. Por conseguinte, a maioria das pessoas desconhece as inúmeras maneiras como o feminismo mudou positivamente as suas/nossas vidas – o que é válido também para o contexto brasileiro.

24 Segundo Bell Hooks (2000), as mulheres continuam sendo socializadas para se verem como inferiores aos homens; para competirem umas com as outras pela aprovação patriarcal; para encararem as outras mulheres com ciúme, medo e ódio; para se julgarem mutuamente sem compaixão e se punirem duramente. O pensamento feminista ajuda a desaprender o auto-ódio e se liberar do pensamento patriarcal impresso na própria consciência; a abrir mão do poder de dominar e explorar outras mulheres e grupos subordinados e descobrir que as mulheres podem alcançar a auto-realização e o sucesso sem dominar umas às outras.

25 O feminismo tem a prática dos grupos de conscientização (*consciousness raising*) e afinidades com teoria de Paulo Freire, cujo livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1980) se tornou referência frequente nos Estados Unidos. Segundo Humm (1989), a conscientização articula realidade vivida e teoria. É interessante ressaltar que a pedagogia feminista (uma vertente da pedagogia crítica) tem status teórico nos Estados Unidos. Seus princípios são: mudar a relação professor/a-aluno/a, empoderar, construir comunidade, privilegiar a voz, respeitar a diversidade das experiências pessoais, e desafiar noções pedagógicas tradicionais (WEBB et al., 2002).

Portanto, é preciso ensinar sobre o feminismo e a história das mulheres²⁶ e de suas lutas passadas e presentes por direitos, incluindo as questões dos direitos humanos das mulheres e da equidade de gênero no currículo da educação básica e da formação docente (BRABO, 2005; CARVALHO, 2007), não apenas para cumprir as convenções internacionais e planos nacionais, mas para construir um mundo mais justo e feliz, onde todos os seres humanos, inclusive as mulheres, tenham “possibilidade de realizar seu pleno potencial na sociedade e organizar suas vidas de acordo com as suas próprias aspirações” (*Declaração da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres*, 1995).

Também é importante entender a articulação entre construção cultural e educacional de gênero (e de gêneros dicotômicos, isto é polarizados e excludentes) e heterossexismo, a fim de superar a homofobia. Segundo a teórica feminista, clássica, Adrienne Rich (1980), a instituição política da heterossexualidade constrói a sexualidade humana e o gendramento dos sujeitos, funcionando como um mecanismo de exclusão e opressão daqueles e daquelas que não se enquadram em suas determinações. Segundo outra teórica feminista, contemporânea, Judith Butler (2003), a matriz heterossexual produz as versões aceitáveis e viáveis de masculinidade e feminilidade, de tal forma que qualquer ameaça à identidade heterossexual afeta não apenas a sexualidade, mas também o gênero do sujeito, portanto, a homofobia funciona como uma estratégia disciplinar empregada contra todos os sujeitos sociais.

No Brasil, os estudos gays e lésbicos ainda não prosperaram e se legitimaram academicamente, como por exemplo, nos Estados Unidos. Nesse contexto, são cruciais as seguintes ações, propostas na Estratégia 4 do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de

26 No Brasil a obra de referência é o Dicionário de Mulheres do Brasil (SCHUMAHER & BRAZIL, 2000).

LGBT – Sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT (BRASIL, 2009, p. 32):

Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero.

Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica.

DESAFIOS

Em suma, são múltiplos os desafios curriculares e pedagógicos para a construção da equidade de gênero e orientação sexual. Destacamos alguns seguir.

O **primeiro desafio**, recapitulando, é conhecer a história das mulheres e do movimento feminista, assim como dos movimentos LGBT, conscientizar-se e promover a conscientização dos malefícios do sexismo, androcentrismo e heterossexismo, articulados a outras formas e desigualdade (raça/etnia, classe etc.). Um esforço contínuo de educação feminista para a consciência crítica, como conclama Bell Hooks (2000), é imprescindível na formação docente, se quisermos superar as desigualdades e injustiças de gênero. Tal esforço supõe não apenas a reflexão crítica sobre as estruturas e dinâmicas de dominação e opressão, mas a elaboração de um discurso contra-hegemônico ou uma contra-narrativa desafiadora da naturalização das relações de dominação de sexo e gênero.

O **segundo desafio é empoderar**²⁷ os indivíduos que pertencem a grupos oprimidos, dentre os quais as mulheres, destacando-se as professoras, e as pessoas LGBT, poucas das quais chegam aos quadros docentes. As feministas usam o termo *empoderamento* para se referirem ao processo de esclarecimento, conscientização, mobilização e organização coletiva visando alterar os processos e estruturas que reproduzem a posição subordinada de indivíduos e grupos (LEÓN, 1997; MENDEL-AÑONUEVO, 1997). Com base na Pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1970), o *empoderamento* é entendido como um processo essencialmente e eminentemente educativo, que requer o aprendizado sobre a cultura do poder (suas relações, processos, estruturas, formas) e se manifesta no protagonismo individual (*agency*, em inglês) e na organização coletiva, visando a transformação da realidade e a liberação de indivíduos e grupos daquilo que limita sua participação social, intelectual e política. Nas palavras da pesquisadora e militante feminista indiana Srilatha Batliwala:

O empoderamento é o processo – e o resultado do processo – mediante o qual os membros sem poder ou menos poderosos de uma sociedade ganham maior acesso e controle sobre os recursos materiais e do conhecimento, desafiam as ideologias da discriminação e subordinação, e transformam as instituições e estruturas através das quais o acesso e controle desiguais sobre os recursos são sustentados e perpetuados. (apud MEDEL-AÑONUEVO, 1997, p.83)

27 No nível individual, o *empoderamento* inclui a conscientização sobre a própria opressão e o desenvolvimento de habilidades: ganhar voz, mobilidade, presença pública; a consciência da discriminação de gênero facilita a mudança na auto-imagem e nos sentimentos de inferioridade, nas crenças sobre direitos e capacidades, promovendo a autonomia individual. No nível coletivo, inclui a capacidade de organizar-se coletivamente e colocar demandas ao Estado. Implica, assim, tanto controle sobre a própria vida, definindo as próprias agendas de mudança social, quanto controle sobre as estruturas de poder para mudá-las em seu favor (LEÓN, 1997).

Na formação inicial docente, em particular, cabe um questionamento, no interesse do fortalecimento teórico e técnico do currículo e do *empoderamento* profissional das/os formandos e: até que ponto a formação numa carreira feminina (de baixo prestígio) conta com a socialização de gênero tradicional, com os aprendizados informais de habilidades relacionais e práticas de cuidado?²⁸ As relações entre docência e gênero, desvalorização profissional e *desempoderamento* feminino precisam ser seriamente consideradas. Ademais, é importante se contrapor aos estereótipos de gênero que afastam os homens do cuidado e educação infantil, na família e na escola, e de certas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, rotulada de curso de mulheres e gays, portanto, de curso qualitativamente fraco.

O **terceiro desafio** é traduzir – *sensocomunizar* (SANTOS, 1999) – as contribuições da teorização feminista e dos estudos gays, lésbicos e *queer* com vistas a promover a apropriação dos seus conceitos, como lentes críticas úteis para o delineamento de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a equidade. Para isso, a função extensionista das Universidades é fundamental.²⁹

O **quarto desafio** é perceber e compreender a reprodução das relações de gênero na organização social e na escola, atentando para as várias dimensões do currículo – formal, em ação e oculto (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e para as práticas de avaliação, sobretudo qualitativas (CARVALHO, 2001). Isso requer tanto a crítica curricular, quanto a autocrítica docente. É importante lembrar que as diferenças e desigualdades de gênero são construídas, mantidas e reforçadas na dinâmica do currículo em ação e do currículo oculto,

28 Ver a esse respeito o texto de Carvalho (1998). É interessante considerar que os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia nunca chegaram a enfrentar essa questão.

29 Um exemplo é a realização das *Semanas da Mulher*, pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília), cuja nona edição ocorreu em 2010.

pois na escola ocorre também educação informal através das formas de relacionamento e convivência entre educadoras/es e alunos/as e da circulação de artefatos da cultura popular, dentro e fora da sala de aula. Ademais, não se deve esquecer que os alunos e alunas chegam à escola marcados/as pela socialização diferencial de gênero que ocorre na família e outras instituições sociais.

Assim, a atenção ao currículo em ação e ao currículo oculto, contextos de reprodução inconsciente e automática de significados e valores sociais, requer constante e contínua intervenção no cotidiano escolar para desconstruir preconceitos, dicotomias e assimetrias de gênero e orientação sexual. Portanto, o **quinto desafio** é assumir uma postura ativista/militante, uma práxis ético-política efetiva, isto é, ações pedagógicas conducentes à equidade, incluindo a discriminação positiva de sujeitos, práticas e valores negativamente discriminados no contexto ideológico do sexismo, androcentrismo e heterossexismo.

Em conclusão, apresentam-se, com base em Carvalho (2000; 2009), alguns exemplos de ações pedagógicas conducentes à equidade de gênero, para ilustrar os desafios em termos práticos:

- atentar para a linguagem, que necessariamente veicula valores, vieses e preconceitos, eliminando a linguagem sexista, racista, homofóbica ou aquela que desvalorize as pessoas com base em atributos físicos;
- não separar, nem discriminar as crianças por sexo e gênero, nos espaços e atividades escolares;
- ter expectativas idênticas para meninos e meninas, para reverter as “preferências naturais” e a auto-exclusão;
- incentivar a participação e inclusão das meninas nas áreas de conhecimento e atividades ditas masculinas, como a matemática, as ciências naturais, as engenharias, a computação, os esportes ativos;
- incentivar a participação e inclusão dos meninos nas áreas de

- conhecimento e atividades ditas femininas, como as letras, artes, dança, pedagogia, serviço social, enfermagem;
- estimular o exercício da liderança e da representação estudantil por parte das meninas, pois equidade de gênero implica empoderamento das mulheres;
 - acolher a diversidade entre os indivíduos, quer sejam do sexo masculino, quer sejam do sexo feminino, e as diversas características e expressões corporais;
 - desconstruir estereótipos sexuais e de gênero expressos pelos alunos e alunas e acolher múltiplas formas de masculinidade e feminilidade;
 - valorizar os atributos femininos (por exemplo, a delicadeza, o cuidado, a compaixão, a expressividade corporal e emocional) como qualidades e valores humanos positivos, a fim de transformar a cultura androcêntrica;
 - problematizar a hegemonia masculina — o conjunto de práticas e mentalidades materializadas na família, no governo, no militarismo e no capitalismo corporativista (CONNELL, 2005) — e seus efeitos perversos também para os homens, sobretudo o culto à violência;
 - na relação escola-família, não atribuir exclusivamente às mães a educação das crianças (e o dever de casa), nem culpabilizá-las pelas dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos e alunas ou pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2004; SANTOS & CARVALHO, 2010).

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campinas, 1992.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRABO, T. S. A. M. **Cidadania da Mulher Professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

_____. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. E. P. de. **Currículo escolar, construção de habitus de gênero e carreiras gendradas**. Trabalho apresentado na Mesa-redonda:

Os estudos de gênero e educação: de Nísia Floresta aos tempos atuais. XV Encontro da Redor e IV Encontro de Pesquisadoras sobre Gênero do Maranhão. São Luís, MA, 22 a 25 de setembro de 2009.

_____. **Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil**: alguns achados de pesquisa. Trabalho encomendado apresentado no GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação, na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008.

_____. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira & FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió-AL: EDUFAL, 2007.

_____. **Gênero e carreiras universitárias**: o que mudou? Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Universidade Federal de Santa Catarina, 28 a 30 de agosto de 2006.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr., 2004. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora Autores Associados, 2004, p. 41-58.

_____. Introdução à questão das relações de gênero na educação. In: CARVALHO, M. E. P. (Org.) **Consciência de Gênero na Escola**. João Pessoa: UFPB, 2000.

_____; ANDRADE, F. C. B. de. **Projeto Iguais porque Diferentes**. João Pessoa: MEC/SEACAD, UFPB, 2008.

_____; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e Diversidade Sexual**. Um Glossário. João Pessoa: UFPB, 2009.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, vol.9 n.2. Florianópolis, 2001.

_____. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C., HOLLANDA, H. B. **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC, Ed. 34, 1998, p. 381-409.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Volume 2. O Poder da Identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/ UERJ. **Gênero e Diversidade na Escola**. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a.

_____. **Gênero e Diversidade na Escola**. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009b.

CONNELL, R. **Gender**. 2. ed. Cambridge/UK, Malden/MA/USA: 2009.

CONNELL, R. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley: University of California, 2005.

CONSELHO Nacional de combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Relatora: Regina Alcântara Assis. Parecer CNE/CED no 04/98. Brasília, 2001.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências**: Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.) **Diversidade sexual na escola**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2009.

Maria Eulina P. de Carvalho; Glória Rabay; Tania Suely Antonelli M. Brabo

_____. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, M. P.; BECKER, S. et al (Orgs.). **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HEYWOOD, A. **Key Concepts in Politics**. Hampshire, New York: Palgrave, 2000.

HOOKS, B. **Feminism is for Everybody**: Passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HUMM, M. **The Dictionary of Feminist Theory**. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.

INSTITUTO Patrícia Galvão. **Portal Violência contra a mulher**. Disponível em < <http://www.violenciamulher.org.br>> Acesso em: 01 jun.2010

LEÓN, M. (Comp.) **Poder y Empoderamiento de las Mujeres**. Bogotá: TM Editores, U.N. Facultad de Ciencias Humanas, 1997.

LIBARDONI, Alice. (Coord.) **Direitos Humanos das Mulheres... em outras palavras**: subsídios para capacitação legal de mulheres e organizações. Brasília: AGENDE, dezembro de 2002.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, D. et al. (Org). **Imagem e diversidade sexual**: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEDEL-AÑONUEVO, C. Learning Gender Justice: The Challenge for Adult Education in the 21st Century. **Adult Education and Development**, 49, 1997, p. 81-90.

MONDAINI, M. **Direitos Humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.

O'FLAHERTY, M.; FISCHER, J. Sexual Orientation, Gender Identity and International Human Rights Law: Contextualising the Yogyakarta Principles. **Human Rights Law Review** 8:2, 2008, p. 207-248.

PAOLI, M. C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, M. **Movimentos Sociais e Democracia no Brasil**. Marco Zero/ILDES FES/LABOR, São Paulo, 1995.

PERUZZO, C. M. K. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. Pensamento Comunicacional Latinoamericano – V 4, N 1: out/nov/dez 2002. Disponível: <http://www2.metodista.br/unesco/pcla/revista13/artigos%2013-3.htm>. Acesso em: 15 maio 2010.

RIBEIRO, P.R.C.; SOARES, G.F.; FERNANDES, F.B.M. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.) **Diversidade sexual na escola**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2009.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. **Signs**, vol.5 n.4, 1980, p. 631-60.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Labrys**, Estudos Feministas, 1-2, julho/dezembro 2002.

SANTOS, A. L. P. dos; CARVALHO, M. E. P. de. O currículo escolar e a culpabilização materna. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, pp.196-207, Setembro de 2009 a Março de 2010.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SCHUMAHER, S.; BRAZIL, E. V. **Dicionário Mulheres do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SOUZA, E. R. de. Masculinidade e Violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, 10(1):59-70, 2005.

STROMQUIST, N. P. Uma Cartografia Social del Género en Educación. **Educación & Sociedad**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 361-383, maio/ago. 2006.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma Análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil.

Maria Eulina P. de Carvalho; Glória Rabay; Tania Suely Antonelli M. Brabo

Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, C.P., UNBEHAUM, S. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M. L., GODINHO, T. (Org.) **Educar para a igualdade**: gênero e educação escolar. Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São Paulo: São Paulo, 2004.

TELES, M. A. de A. **O que são direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

TOSCANO, M.; GOLDENBERG, M. **A revolução das mulheres**: um balanço do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

WEBB, L. M.; ALLEN, M. W.; WALKER, K. L. Feminist pedagogy: identifying basic principles. **Academic Exchange Quarterly**, Spring, 2002.

SITES VISITADOS

<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT>

<http://www.agende.org.br/home/index.php>

<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>

http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm

<http://www.ipas.org.br/rhamas/convecaodis.html>

<http://pt.wikipedia.org>

http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing>

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/govstatements.html>

<http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw49/documents.html>

<http://www.violenciamulher.org.br>

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS: diversidades etnicorraciais

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Esse capítulo se propõe a discutir a educação em Direitos Humanos no Brasil de forma articulada com as políticas de promoção de igualdade etnicorracial. Inicialmente apresentaremos alguns conceitos importantes para compreensão das relações etnicorraciais no país.

O termo **étnico** refere-se a grupo social que tem traços culturais e origem em comum, bastante usado tanto nas ciências, em particular na antropologia, e também no discurso público. **Etnia** é comumente aplicado a povos indígenas (por exemplo, etnia xetá; etnia kaigank, etnia maxacalí, etc.) ou a grupos de descendentes de povos de origem comum (etnia alemã, etnia italiana, mas também “os sicilianos” ou “os toscanos”). O termo **etnia** também é comumente utilizado para os povos ciganos.

O termo **raça** tem algumas complexidades e discussões em seu uso. Em termos biológicos só é plausível falar de uma raça, a raça humana. No entanto, no século XVIII e principalmente no XIX alguns intelectuais europeus criaram teorias (que denominaram “racismo científico”) baseadas na ideia de existiam diferenças biológicas entre os

seres humanos. Propuseram a existência de diferentes raças humanas, relacionadas com aparência (em especial cor da pele) e continente de origem. As ideias do racismo que se dizia científico difundiram-se bastante e as formas de classificação das pessoas baseado na suposta ideia de existência de raças foram muito efetivas sendo que sua influência atravessou os séculos. No século XX as ideias racistas continuaram muito atuantes e tomaram parte em diversas tragédias sociais. A ideia de raça e o racismo foram princípios basilares do fascismo europeu e resultaram no holocausto judeu na segunda guerra mundial. Após o término da guerra e com a organização das multilaterais ocorreu um esforço em comprovar que raça não existe do ponto de vista biológico.

No entanto, as ideias racistas continuaram existindo e pesquisadores de continentes diversos (por exemplo, DU BOIS, 2000, nos EUA; WIEVIORKA, 2000, na Europa; COETZEE, 1999, na África; FERNANDES, 1964, no Brasil) apontaram não somente a permanência de tais ideias como também sua forte atuação social, em diferentes contextos, para classificar e inferiorizar a determinados grupos sociais. Na Europa observa-se que o racismo passa a prescindir das ideias de raça biológica, no entanto continua atuante, classificando a pessoas a partir, principalmente, de diferenças culturais. Formula-se e se torna corrente o uso do termo **racialização** para falar de tais processos de transformação de grupos sociais específicos em “raças”. **Racialização** significa a classificar e inferiorizar determinado grupo social, baseado em características que podem ser de aparência ou não, culturais ou de origem, reais ou imputadas.

O processo denominado racialização implica que, ao ser tratado como inferior o grupo social racializado têm, sistematicamente, negado ou dificultado o acesso a bens materiais ou simbólicos, fazendo com que raça, mesmo não existindo como diferença biológica, exista do ponto de vista social. Ou seja, ao tratar-se sistematicamente determinados grupos sociais como inferiores as raças tornam-se plenas de existência social.

Tais conceitos podem ser utilizados para contextos geográficos e históricos diversos. Por exemplo, observou-se a racialização de italianos, considerados “porcos” e “burros” na Suíça no século XIX (JOHLER, 1996); na Europa contemporânea a racialização passou a pesar também contra europeus do leste e se manifesta, por exemplo, na racialização de “turcos” na Alemanha (BEM, 1993), de romenos na Áustria (WODAK, 1998), de Albaneses na Itália (BALBO e MANCONI, 1993); na América Latina a racialização contra indígenas é fortíssima e motivou recente massacre de maias na Guatemala (CASAUS, 2008).

Tais exemplos foram tomados somente como ilustração de que o racismo e a racialização são fenômenos mundiais, mas passemos ao contexto brasileiro. Quais grupos têm sistematicamente tratamento como inferiores, dificultando ou impedindo acesso a bens sociais e pessoais no Brasil? Perguntando de outra forma, quais grupos são “racializados” no país?

Observemos os diversos documentos relacionados aos Direitos Humanos no Brasil e teremos a resposta. Por exemplo, no Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL; 1996) observam-se nas propostas de ações governamentais uma série de itens relativos à “população negra” e outra relativa à “sociedades indígenas”. No Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL; 2002a) acrescenta-se parte relativa a “ciganos”. Negros(as), indígenas e ciganos, portanto, são os grupos que têm sistematicamente acesso negado a bens materiais e simbólicos no Brasil, a ponto de necessitarem de amparo específico na legislação e propostas de ações relativas aos Direitos Humanos. São estes os grupos que sistematicamente recebem tratamento diferenciado baseado em suposto pertencimento a “raças”. São, conforme o conceito apresentado, os grupos racializados no país.

Apresentadas tais informações conceituais, passamos a um duplo exercício. Discutiremos pontos específicos do PNEDH, articulando com

outras normativas importantes, em alguns casos o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em suas diferentes versões, em outros com normativas específicas de promoção de igualdade racial, trazendo para discussão aspectos relacionados aos grupos racializados, particularmente os relativos à educação. Conforme a apresentação do PNEDH esse programa:

Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2006, p. 9).

Em função das limitações desse artigo não serão apresentados de forma pormenorizada e exaustiva os aspectos específicos de documentos internacionais relativos à promoção de igualdade racial e combate ao racismo dos quais o país é signatário. Alguns pontos de documentos específicos serão apresentados e discutidos, em especial da Carta de Durban, ao passo que outros somente citados ou apontados, incentivando estudos posteriores por cada um de vocês, leitores.

PNEDH E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

No PNEDH observa-se uma primeira alusão às relações etnicorraciais em parte da “Introdução”:

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: [...] c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros) (BRASIL, 2006, p. 15).

Que significa esse “princípio de empoderamento” de grupos etnicorraciais vulneráveis? Para a escola têm significado duplo: 1) inserir no currículo conteúdos e formas de valorização da população negra, indígena e cigana; 2) nesse processo priorizar a dialogicidade com os movimentos sociais e culturais que têm trajetórias específicas de defesa de direitos e lutas por emancipação.

O primeiro ponto está explicitado em outra parte do PNEDH que será tratada na sequência. No segundo ponto temos a busca de diálogo com movimentos sociais, que pode ser realizada de formas diversas. O intuito é que o conhecimento acumulado, as propostas e reivindicações dos movimentos sociais sejam tratados como conteúdos escolares de alta relevância. Uma primeira alternativa é o diálogo direto: existem organizações de movimento social negro, de movimento indígena ou associações de ciganos na comunidade onde está a escola? Caso sim, o diálogo pode ser efetivado de formas diversas, considerando as particularidades da escola e dos alunos, níveis e modalidades de ensino. A participação em eventos e datas comemorativas pode ser uma estratégia, mas uma relação de diálogo deve ir além de conversas pontuais em eventos comemorativos. Entrevistas realizadas por alunos(as), estudo de documentos das organizações, grupos de discussão sobre os temas abordados pelos movimentos sociais, por exemplo, são formas de manter o trabalho para além das datas específicas. Muitas outras formas de aprofundar o estudo devem ser utilizadas. Além dos movimentos sociais, os grupos de cultura também podem ser o ponto de apoio e diálogo para o trabalho. Centros de cultura cigana e organizações indígenas em geral mantêm questões de reivindicações de direitos e manifestações culturais de forma integrada. Mas associações de cultura afro muitas vezes são específicas, por exemplo, as congadas, os grupos de jongo, os grupos de maracatu, que podem ou não estar vinculados a associações. O empoderamento, nesses casos, significa que a escola

vai articular-se aos grupos e oferecer espaço de trabalho conjunto. A escola pode dar continuidade via o trabalho com conteúdos relativos a tais manifestações. Os resultados serão de duplo sentido, de valorização dos movimentos sociais e de valorização da diversidade etnicorracial na escola, outro ponto que é expresso no PNEDH. Citando o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) observam-se dois trechos sobre a temática:

São objetivos balizadores do PMEDH [...] c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos [...]

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para: [...] b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (BRASIL, 2006, p. 17-18).

Na parte do PNEDH que trata da Educação Básica observa-se ponto complementar a esse:

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: [...] d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação [...] (BRASIL, 2006, p. 23-24).

São vários pontos complexos: 1) o exercício do respeito e tolerância etnicorracial; 2) a estruturação da educação na diversidade cultural; 3) o estabelecimento de equidade etnicorracial.

Sobre o exercício de respeito e tolerância etnicorracial necessário se faz conhecer apropriadamente o contexto das relações raciais no Brasil

e algumas particularidades no que se refere às populações negra, indígena e cigana. O Brasil é um país que apresenta grande complexidade em abordagem da temática racial, em função de como o processo de racialização ocorreu. O “racismo à brasileira” é um racismo cheio de ambigüidades, que se afirma na sua negação. Explicando isso melhor: uma estratégia de dominação racial que foi hegemônica no Brasil era a afirmação de que não existiria racismo no país. Esse conjunto de ideias ficou conhecido como “mito da democracia racial”, as ideias de suposta convivência harmoniosa entre os grupos raciais (tais ideias continuam existindo na cabeça de muitos). Numa situação de convivência, quando alguma questão racial se coloca, a “complexa ética das relações raciais no Brasil” nos ensina que é melhor não tocar no assunto. A “lógica” seria: já que o racismo não existe no Brasil, melhor ficar calado porque senão podemos fomentar o racismo. Portanto, na negação e no silêncio o racismo brasileiro se afirma.

Como trabalhar de forma diferente a essa lógica? Rompendo o silêncio, abordando a diversidade etnicorracial, trabalhando com conteúdos relativos ao racismo e, principalmente, nas situações cotidianas ao invés de calar-se, abordar a questão de frente. Num exemplo singelo: um aluno afirma que foi insultado por outro, chamado de “negro” ou “cigano”. Ao invés de não dar atenção ou de responder ao aluno para deixar para lá, a sugestão é tratar a questão como tema relevante a ser abordado. É possível levantar uma série de questões para reflexão conjunta. Quando as palavras “negro” ou “cigano” podem ser ofensa ou insulto racial? Quando podem ser forma de auto-valorização? O que pode ter motivado a ofensa? O que o ofensor pode fazer para reparar o dano? Essas e questões correlatas podem ser colocadas e abordadas, para tratar o racismo de forma aberta e franca, ao invés da estratégia de fugir do tema que normalmente utilizamos.

O segundo ponto abordado, a estruturação da educação na diversidade cultural, relaciona-se com as proposições apresentadas

no capítulo introdutório de adotar uma proposta curricular calcada no multiculturalismo crítico (GIROUX, 1999), como também se relaciona com proposições de ações programáticas para a Educação Básica do PNEDH:

Ações programáticas [...] 9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2006, p. 24).

A inserção da temática etnicorracial no currículo requer tratamento na escola como efeito de ações conjuntas e articuladas e para realizá-lo, sugere-se o trabalho balizado por outros documentos importantes:

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução 01/04 e Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação/CNE);
- Lei 11.645/08 que modifica o artigo 26 da LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”;
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Tais documentos demandam leitura completa e detalhada, sendo somente alguns pontos específicos aqui abordados. O Parecer 03/2004 do CNE afirma que “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e a discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL,

CNE, 2004, p. 9). Como forma de combater o racismo e a discriminação racial propõe a “educação das relações etnicorraciais”, vinculada com reestruturação curricular: o ensino de conteúdos sobre os processos de discriminação racial existentes no Brasil; a busca da superação do etnocentrismo europeu que estrutura as mentalidades; a articulação com os movimentos sociais, em especial com movimentos negros; o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Sobre esse último ponto, afirma que

a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos [...] É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco nos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (BRASIL, CNE, 2004, p. 13).

O próprio parecer 03/2004 CNE, portanto, adianta-se em relação à Lei 11.645 de 2008 no que se refere ao ensino de conteúdos relativos às contribuições indígenas para o país. Vejamos o que expressa o texto da referida Lei:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Em relação à Lei 10.639/03 a redação definida pela 11.645/08 acrescenta a obrigatoriedade de ensino, em toda a rede, de conteúdos de história e cultura indígena. Esse ensino vai muito no caminho de educar para o respeito e a tolerância como previsto no PNE ou, dito de outra forma, na direção de romper com a perspectiva etnocêntrica européia definida pelo Parecer 03/04 CNE. Ou seja, para todos(as) os(as) alunos(as) brasileiros(as) são necessários conhecimentos mais elaborados e adequados sobre as culturas e história dos povos indígenas, como também sobre história e cultura afrobrasileira e africana.

No caso dos povos indígenas, temos uma política dupla. Para o sistema como um todo o conhecimento mais apropriado e elaborado de cultura e história indígena e sua importância para a formação do Brasil. Para os povos indígenas uma Educação Escolar Indígena, assim definida:

Desse importante movimento, origina-se o conceito de educação escolar indígena como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. O exercício, no dia-a-dia, de professores, lideranças e seus aliados para a ressignificação da instituição escola - modelada historicamente pela negação da diversidade

A formação docente sob a ótica dos direitos humanos

sociocultural – em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, sugeriu as diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilingüismo / multilingüismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária, formando consensos sobre como seria uma educação escolar protagonizada pelos povos indígenas e associada a seus próprios projetos societários (BRASIL, 2009a).

A definição foi retirada do documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena realizada em 2009, quando foram realizadas discussões em 1836 escolas indígenas e na sequência 18 conferências regionais e a conferência nacional. O acesso à educação continua como um problema e um processo de distribuição muito desigual de recursos. Por outro lado, nos anos recentes observa-se um incremento na educação dos povos indígenas e o documento da I Conferência propõe a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, assim definida:

em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena (BRASIL, 2009a).

No PNEDH mais uma vez as propostas estão nas ações programáticas para a Educação Básica:

Ações programáticas [...]16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos (BRASIL, 2006, p. 25).

No caso da população negra, as proposições para comunidades quilombolas aproximam-se mais da perspectiva de sistema diferenciado. No documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) algumas proposições relativas à Educação Quilombola são:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional [...]
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2010, p. 131-132).

Também nesse caso temos alguma movimentação recente e alguns investimentos em políticas públicas de forma articulada com uma relação de diálogo com as comunidades. No entanto, as décadas de descaso e ausência de políticas públicas definem um quadro de ausência do estado e de garantia de direitos sociais básicos, como o próprio acesso à educação.

Para a população negra, em paralelo estão as proposições gerais para o sistema de ensino, que são de mudanças curriculares colocando em plano privilegiado a história e cultura afrobrasileira e africana. Será traçado um quadro com mais detalhes sobre essa questão.

Antes, um retorno ao PNEDH sobre as proposições para a Educação Superior:

Concepção e princípios O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino

superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças etnicorracial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras. [...] No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

Ações programáticas [...] 18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiências, segmentos geracionais e étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa, dentre outros nas IES (BRASIL, 2006, p. 27-29).

Observam-se duas questões principais: 1) a formação para a diversidade, que têm como pilar a educação em direitos humanos, a ser ministrada nas universidades de diferentes formas. Pode ser acrescida, também com as diferentes modalidades listadas, a Educação das Relações Étnico-Raciais na universidade, em especial nos cursos de formação de professores, conforme apontado no Parecer 03/2004. 2) o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa que modifique o perfil da universidade, passando de um perfil excludente para a inclusão de grupos estigmatizados, entre os quais os grupos etnicorraciais.

Esse segundo ponto remete à questão do necessário estabelecimento de equidade etnicorracial, nesse caso na Educação Superior. A universidade brasileira apresentou uma expansão significativa a partir dos anos 1960, mas de forma muito segregada do ponto de vista etnicorracial. Em 1960, para a população acima de 25 anos, a diferença entre brancos e negros (categorias do IBGE pretos e pardos agrupadas) com curso superior completo era de 1,3 pontos percentuais, passando a 8,3 pontos em 1999 (TELLES, 2003, p. 203).

A demanda por políticas afirmativas no ensino superior inicia-se com a reivindicação do movimento negro brasileiro sobre reserva de

vagas para negros em universidade e escolas técnicas, que data de 1948 (QUILOMBO, 1948, p. 3). Nos anos 1980 surgiu com nova intensidade e o então Deputado Federal Abdias no Nascimento apresentou o Projeto de Lei 1.332 de 1983 que versava sobre “ações compensatórias” para a população negra, entre as quais políticas de cotas no ensino superior e mercado de trabalho. Na assembléia constituinte novas proposta foram apresentadas mas o texto aprovado da constituição apenas incorporou as cotas para deficientes no mercado de trabalho. Em 1995 ocorreu uma grande mobilização dos movimentos negros para a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. O pronunciamento da Presidência da República, ao receber a marcha, reconheceu que o Brasil é um país no qual a discriminação racial é estrutural e institucional, demandando, portanto, ações do estado para combater as desigualdades raciais. A implantação de políticas afirmativas para negros e indígenas passou, a partir do final dos anos 1990, a ser reivindicada com maior intensidade. Foram importantes nesse processo os diversos eventos relacionados com a preparação para a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata (realizada em Durban, em 2001). Nos eventos preparatórios eclodiram com grande força as reivindicações de políticas afirmativas como forma de restituir a igualdade de oportunidades (ROBERTO SILVÉRIO, 2001, p. 134). No relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência uma das propostas anotadas foi a “*adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam acesso de negros às universidades públicas*” (BRASIL, 2001). No Programa Nacional de Direitos Humanos II, aprovado em 2002, a proposta relativa ao ensino superior ganhou a redação: “*estabelecer mecanismos de promoção da equidade de acesso ao ensino superior, levando em consideração a necessidade de que o contingente de alunos universitários reflita a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira*” (BRASIL, 2002, p. 36). Após 1995, com a demanda

por políticas afirmativas na pauta, a reação de parte da sociedade civil, por meio de intelectuais e de meios de comunicação de massa, foi largamente contrária à adoção de formas de discriminação positiva. As posições do Brasil na conferência de Durban, reconhecendo de forma incontestável as desigualdades raciais no país e se comprometendo a revertê-las por meio de políticas afirmativas, repercutiu muito favoravelmente no plano internacional e ajudou a quebrar resistências internas. Vários segmentos da Administração Pública, como os Ministério da Justiça e da Reforma Agrária, passaram então a adotar cotas de emprego para negros. Ou seja, o processo de implementação de políticas afirmativas para negros foi desencadeado no final dos anos 90.

Na **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata** (Carta de Durban) se destaca a proposição a seguir:

99. Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação.

No período pós-Durban as propostas de ação afirmativa no ensino superior conseguiram avançar com passos importantes, inicialmente em algumas universidades estaduais. No governo do Estado do Rio de Janeiro as propostas dos movimentos negros tiveram como interlocutora a então vice-governadora Benedita da Silva. Em novembro de 2001 o governo do Rio de Janeiro sancionou lei que estabeleceu reserva de no mínimo 40%

de vagas nas universidades estaduais cariocas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense) para estudantes negros. Em 2002 a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) estabeleceu a reserva de 40% de suas vagas para estudantes negros e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) aprovou reserva de 10% das vagas para estudantes indígenas (com um grande programa de permanência e garantia de bolsa para todos os alunos indígenas) e 20% para estudantes negros. Em 2003 uma primeira universidade federal, a Universidade de Brasília (UNB) adotou a reserva de 20% de vagas para alunos negros e 10 vagas suplementares anuais para estudantes indígenas. Em novembro do mesmo ano a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) aprovou sistema de reserva de 20% das vagas para alunos negros. No ano seguinte instituíram novos programas de reservas de vagas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). A UFBA instituiu reserva de 43% das vagas para estudantes oriundos da escola pública, das quais 85% são reservadas para negros (aprox. 37% do total de vagas), outros 2% são reservados para índios descendentes (além disso, cada curso oferece duas vagas para índios aldeados ou quilombolas). A UFPR reserva, na segunda fase do exame vestibular, 20% de vagas para alunos de escola pública, 20% para negros. Para indígenas são 10 vagas anuais, a serem preenchidas através de processo seletivo específico, segundo demanda intermediada pela FUNAI. As avaliações realizadas até então apresentados dados bastante positivos no que se refere à inclusão racial e ao desempenho dos alunos, de forma que mais universidades, por iniciativa própria e baseadas na autonomia universitária, passaram a adotar algum tipo de política afirmativa, chegando a mais de 50 IES com algum tipo de acesso diferenciado como forma de política afirmativa.

Na Educação básica a principal forma de estabelecimento de equidade reivindicada é a mudança curricular e, para a população negra,

o ensino de cultura e história afrobrasileira e africana, ponto que será desenvolvido com mais detalhe a seguir.

SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA

No parecer 03/04 está expresso que o ensino de História e Cultura Afrobrasileiras dever-se-á realizar, nos diversos níveis (educação infantil, fundamental, médio e superior) e modalidades (regular, educação de jovens e adultos e educação especial) de ensino; que as diversas disciplinas devem inserir em seus conteúdos elementos de história e cultura afrobrasileira; que o ensino de História e cultura afrobrasileiras abrange o ensino de relações raciais no Brasil,

de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais (BRASIL, CNE, 2004).

O processo de formação sobre História e Cultura Afrobrasileiras e sobre Educação das Relações Étnico Raciais tem alguns marcos que estão sempre em pauta, a aprovação da Lei 10.639 de 2003 e o Parecer 03 de 2004 do Conselho Nacional de Educação. No entanto, a aprovação de tais propostas em instituições importantes do Brasil contemporâneo tem raízes bastante anteriores. Poderia ser realizada uma genealogia das proposições que atravessasse as formulações dos movimentos negros(as) ao longo do século XX. Dados os objetivos deste texto, a discussão será a partir da abertura política e fim da ditadura militar. O final dos anos 1970, com o início da abertura política, foi momento de reorganização dos movimentos negros(as) no país, mesmo momento de organização dos movimentos em prol dos Direitos Humanos. Na agenda

daqueles movimentos a educação encontrava um papel de destaque a necessidade de desvelar elementos da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira. Nós, negros(as) brasileiros(as) percebíamos a ausência de registros da nossa História social, o processo de leitura etnocêntrica e eurocêntrica da História sistematicamente difundido pela escola brasileira, a desvalorização constante de formas de manifestação da nossa alteridade, de aspectos diversos de nossas culturas e raízes. Passou a ser cada vez mais contundente a crítica aos processos de ensino que silenciam sobre os aspectos civilizatórios da África, sobre as diferentes formas de contribuição de nossas nações negras (e indígenas) ancestrais para a formação do Brasil, sobre a ausência de registros das práticas de resistência nossas e de nossos antepassados. As reivindicações dos movimentos negros(as) para a educação centravam-se sobre necessidade de mudanças curriculares e ensino de História e cultura afrobrasileiras

Entre os intelectuais e ativistas negros de então destacava-se a liderança exercida por Abdias do Nascimento. No exílio assumira cadeira de “Cultura Africana no Novo Mundo” na Universidade do Estado de Nova York, Búfalo, determinando que mais que travar conhecimento com os Estudos Afro-Americanos, foi sujeito deste processo. De volta ao Brasil, assumiu mandato de Deputado Federal e apresentou o Projeto de Lei nº 1.332 de 1983, que dispunha sobre “ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro”. Vejamos o texto do artigo que propõe o ensino de História e cultura afrobrasileira na íntegra:

Art 8º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados na matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), no sentido de:

A formação docente sob a ótica dos direitos humanos

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral e ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e a sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela que se vê retratada a criança branca;

VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européias, em todos os níveis em que são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yorubá ou kiswahili) em regime opcional;

VIII - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro/Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais (NASCIMENTO, 1983, p. 5163).

O texto do Projeto de Lei revela aspectos bastante interessantes. Primeiro, pode-se constatar que as propostas levadas a termo atualmente, tanto a formação de professores para ensino de história e cultura afrobrasileiras, como a estruturação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, são a concretização de uma agenda antiga. Nas comemorações do centenário da abolição em 1988; na Assembleia Nacional Constituinte

do mesmo ano; na Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação em 1995; nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos anos que antecederam sua aprovação em 1996; nos eventos preparatórios à Conferência de Durban de 2001 e nas proposições advindas da própria Conferência, as propostas na mesma direção se renovaram. Vinte anos transcorreram – de 1983 a 2003 – até que as proposições do Projeto de Lei 1.332/83 fossem finalmente aprovadas. Desse modo, somente com a lei 10.639/03 (que modificou a LDB) e sua posterior regulamentação com o parecer 03 de 2004 do CNE, iniciou-se processo de inserção sistemática de conteúdos e de formação inicial e continuada de professores sobre História e Cultura Afrobrasileira e sobre Educação das Relações Etnicorraciais.

Na proposta original do então Deputado Abdias do Nascimento, pode-se inferir a relação com os propósitos dos movimentos da Negritude e do Pan-Africanismo. Como movimento concomitantemente literário e social, na negritude se propôs um retorno às raízes. A ideia foi a de que a imersão nas tradições e na estética, nas produções culturais, na literatura em geral e na poesia em particular, nas representações plásticas e na dramaturgia, operasse no sentido de valorizar a tradição afro. No caso específico da formação de professores para a Educação das Relações Etnicorraciais, os objetivos transcendem aos de informar sobre o movimento literário, são muito mais uma busca dos próprios ideais que inspiraram o movimento, tanto da expressão estética, quanto dos valores e da busca de transformação social.

A negritude é uma subjetividade. Uma vivência. Um elemento passional que se acha inserido nas categorias clássicas da sociedade brasileira e que as enriquece de substância humana. Humana, demasiadamente humana é a cultura brasileira, por isso que, sem desintegrar-se, absorve as idiossincrasias espirituais, as mais variadas. A negritude, com seu sortilégio, sempre esteve presente nesta cultura, exuberante de entusiasmo, ingenuidade,

paixão, sensualidade, mistério, embora só hoje por efeito de uma pressão universal esteja emergindo para a lúcida consciência de sua fisionomia. É um título de glória e de orgulho para o Brasil o de ter-se constituído no berço da negritude (RAMOS, Guerreiro, 2003, p. 117).

As ideias do Pan-Africanismo, em grande medida, elaboradas por negros(as) na ou da diáspora, objetiva, de forma similar, estabelecer a África como referência fundamental para os(as) negros(as) do mundo, estejam eles dentro ou fora do continente, positivando a imagem do continente, das suas tradições, histórias e diferentes aspectos das culturas. Com isso, contrapõem-se à postulações até então hegemônicas, e que ainda sobrevivem, da África como o continente selvagem, primitivo, atávico. A unidade dos países africanos é pensada como estrutura que mantenha a autonomia dos países por um lado e que por outro permita a estes mesmos uma atuação conjunta seja no âmbito das relações internacionais seja para a resolução de problemas comuns. O texto de justificativa relativo ao art. 8º do Projeto de Lei 1.332/83 é revelador:

O conteúdo da educação recebida por aquelas crianças negras que têm oportunidade de estudar representa outro aspecto da desigualdade racial anticonstitucional na esfera da educação [...] a civilização e história dos povos africanos, dos quais descendem as crianças negras, estão ausentes do currículo escolar. A criança negra aprende apenas que seus avós foram escravos; as realizações tecnológicas e culturais africanas, sobretudo nos períodos anteriores à invasão e colonização européia da África, são omitidas. Também se omite qualquer referência à história da heróica luta dos afro-brasileiros contra a escravidão e o racismo, tanto nos quilombos como através de outros meios de resistência. Comumente, o negro é retratado de forma pejorativa nos textos escolares, o que resulta na criança negra em efeitos psicológicos negativos amplamente documentados. O mesmo quadro tende a encorajar, na criança branca, um sentimento de superioridade em relação ao negro. O art. 8º deste projeto de lei objetiva a correção desta anomalia e a implementação do direito à isonomia assegurada pela constituição (NASCIMENTO, 1983).

A argumentação é explícita. Trata-se de estabelecer a oportunidade ao alunado brasileiro de obter informações e reconhecer elementos da complexidade do continente de origem de metade (pelo menos) de nossa população; de estabelecer “lugares de memória” (NORA apud KING, 1996, p. 77) sobre o passado afro; de possibilitar a identificação positiva dos(as) alunos(as) negros(as) brasileiros(as) com aspectos de seu passado; de possibilitar ao alunado brasileiro, de todas as cores, reconhecer a diversidade e complexidade do continente africano e as profundas contribuições das populações africanas à humanidade.

Importante observar que a proposta de estudar as contribuições afro se relaciona com a estruturação da identidade do negro brasileiro (MUNANGA, 2004; MUNANGA E GOMES, 2006). A percepção é que ideias restritivas e manipuladas sobre a história e as tradições africanas e afrobrasileiras, sistematicamente difundidas pela escola, pelos currículos e pelos livros didáticos (que operam tanto por informações restritivas ou equivocadas quanto pela omissão) atuam para criar nos alunos uma predisposição à hierarquia racial. Possibilitar aos alunos, negros, brancos, amarelos e indígenas, o conhecimento de História e cultura afrobrasileiras teria o objetivo de reconhecer os elementos civilizatórios das culturas africanas e africanas da diáspora, possibilitando aos alunos em geral o reconhecimento do processo civilizatório dos povos africanos e aos alunos negros em particular a construção de identidade pautada em aspectos de positividade sobre seu grupo de pertença e sobre si mesmo.

O movimento de apagar os “lugares de memória” das matrizes afro foi bastante efetivo, de forma que a colonização cultural opera, em diferentes níveis, em todos nós, manifestando-se em hiper-valorização de tradições européias e desvalorização de aspectos da cultura de matriz africana. Possivelmente em função disso o trabalho de formação de

professores é uma “tarefa zumbílea”¹, pois na nossa formação, escolar, educacional e cultural, as informações mais simplórias sobre nosso passado afro foram sistematicamente negadas ou substituídas por informações estereotipadas. Estamos, portanto, num movimento inicial de descoberta da riqueza, da pluralidade, dos valores, do desenvolvimento tecnológico, do alto desenvolvimento social, de um sem fim de aspectos civilizatórios de nossos antepassados africanos e africanos da diáspora.

Para a compreensão desse processo na educação é caro o conceito de “alfabetismo da diáspora” tal como formulado por KING (1996) com o sentido de conhecimento e resignificação da “nossa história”, da história do povo negro na diáspora. O alfabetismo da diáspora consiste na aprendizagem da leitura de signos culturais das heranças africanas, para além das distorções, da parcialidade e das ausências determinadas pela hegemonia cultural e por séculos de dominação. O sentido de alfabetismo é de processo inicial e provisório. A luta contra a discriminação racial que percorreu o século XX se deparou com diversos processos de racialização, entre os quais o estabelecimento de conceitos e formas de compreensão distorcidos e restritivos sobre a tradição africana e afrobrasileira. As proposições do racismo científico, para além de sua rejeição após a segunda guerra mundial, conformaram operadores importantes no campo simbólico e em geral se mantêm. O conceito de alfabetização da diáspora é significativo pela sua proposta de que nós, que fomos educados numa lógica eurocêntrica, temos que nos alfabetizar, recolher conhecimentos básicos sobre nossa origem africana e sobre toda a produção cultura e histórica dos africanos da diáspora.

Em 2009 foi aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

1 Termo que emprestamos de Edna Roland, então Coordenadora da Área de Combate ao Racismo e Discriminação da UNESCO no Brasil.

Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, outro importante documento de apoio aos sistemas de ensino. O Plano Nacional está dividido em duas partes. Na primeira apresenta as atribuições institucionais: do MEC, dos Sistemas de Ensino (nos níveis federal, estadual e municipal), dos Conselhos de Educação, das Instituições de Ensino (escolas), dos Fóruns de Diversidade e dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros das Universidades. Na segunda parte apresenta as ações principais a serem desenvolvidas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, também na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Tecnológica e Formação Profissional e finalmente na educação em áreas remanescentes de quilombos. Não há disponibilidade de espaço para transcrever as ações de cada etapa e modalidade de ensino, ficando a sugestão da leitura por cada escola.

Ao verificar os elementos descritos, verifica-se que para negros(as) e indígenas encontram-se referências mais frequentes, ao passo que para ciganos observam-se poucas alusões. Em função disso será traçada a seguir uma discussão específica sobre ciganos no Brasil.

A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO CIGANA

A falta de informações e de estudos sobre a população cigana brasileira continua como principal marca quando se pensa, para essa população, sobre alternativas de políticas públicas em geral ou políticas específicas de educação ou de Educação em Direitos Humanos. As instituições oficiais de pesquisa ainda não têm sistema de coleta de dados confiável e pouco integram em seus estudos informações sobre a população cigana. No campo acadêmico, nas ciências humanas em geral e na educação em específico, também são raros os estudos. Nos processos de discussão sobre direitos humanos e sobre políticas de promoção de igualdade racial as representações ciganas têm se feito presentes e é

possível observar que a ausência do PNDH (BRASIL, 1996) evoluiu para presença constante e mais abrangente nos documentos oficiais mais recentes (por exemplo, no relatório final da II CONAPIR, BRASIL, 2009c). Utilizaremos tal documentação como forma de discutir as demandas dos povos ciganos, nesse caso também pela ausência de outras fontes.

As relações entre *gadjés* (não-ciganos, na perspectiva desses) e ciganos é marcada por formas de discriminação via de regra explícitas, diversas das formas de racismo implícitas comuns em relação a negros(as) e indígenas. Segundo SIMÕES (2007, p. 04), “relatos históricos sinalizam a chegada dos primeiros ciganos no Brasil, aproximadamente no ano de 1574, na cidade do Rio de Janeiro” e essa presença é mencionada em várias obras da literatura brasileira descrevendo os ciganos como “marginais, arruaceiros, ladrões de cavalos e de criancinhas.” Os povos ciganos, pelo estudo das estruturas das línguas que utilizam, têm raízes prováveis na Índia, têm no nomadismo traço estruturante de suas culturas e da sua diáspora pela Europa e pelos outros continentes. Outra complexidade em relação às populações ciganas é sua grande heterogeneidade, com grupos de origem e línguas diferentes, em específico os *Roma* e os *Sinti*, que reivindicam a autenticidade de identidade cigana para si e não a reconhecem no outro grupo.

Conforme observado, no Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996) não havia abordagem específica as ciganos, o que se modificou no Programa Nacional de Direitos Humanos II:

Ciganos

260. Apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre a história, cultura e tradições da comunidade cigana.

261. Apoiar projetos educativos que levem em consideração as necessidades especiais das crianças e adolescentes ciganos, bem como estimular a revisão de documentos, dicionários e livros

escolares que contenham estereótipos depreciativos com respeito aos ciganos (BRASIL, 2002).

No Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, se reconhece a necessidade de políticas públicas pontuais e imediatas como “articulação de propostas quanto à proteção de direitos específicos dos ciganos brasileiros” (2001, p. 37). Na carta levada pela delegação brasileira para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo as proposições relativas à educação dos ciganos foram:

- que seja garantido às crianças, jovens, adultos e ciganos o acesso à escola;
- direito dos ciganos de matricular seus filhos nas escolas públicas do bairro onde estiverem acampados, pelo tempo em que lá esteja, igual ao dos circenses (2002, p. 71-72).

Com resultado da Conferência Mundial, na “Carta de Durban” as definições são:

39. Convoca os Estados a assegurarem que as crianças e os jovens Roma, ciganos, Sinti e Nômades, especialmente as meninas, recebam igual acesso à educação e que o currículo educacional em todos os níveis, incluindo os programas complementares de educação intercultural, possam, *inter alia*, incluir oportunidades para que eles aprendam o idioma oficial no período pré-escolar; e a contratarem professores e assistentes de classe Roma, Ciganos, Sinti, e Nômades com o intuito de que estas crianças e estes jovens aprendam em sua língua materna, respondendo às suas necessidades;
40. Incentiva os Estados a adotarem políticas e medidas adequadas e concretas, a desenvolverem a implementação de mecanismos onde eles ainda não existam e a trocar experiências em cooperação com representantes Roma, Ciganos, Sinti, e Nômades, com o intuito de erradicar a discriminação contra eles, permitindo-os alcançar

a igualdade e assegurar o pleno gozo de todos os seus direitos humanos, como recomendado no caso dos Roma pelo Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial em sua Recomendação Geral XXVII, com o objetivo de atender às suas necessidades (ONU, 2001, p. 32-33).

Observa-se, portanto, uma proposta de acesso à educação, com educação nas línguas maternas dos povos ciganos e programas complementares de integração. Não temos notícia de iniciativas nessas direções levadas a termo no Brasil. As reivindicações iniciais eram de acesso à escola, sem a necessidade de modificações nessa para possibilitar o processo de inclusão.

Analisando os relatórios anuais da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) entre 2002 e 2009, observamos o processo de inexistência de alusão a ciganos no primeiro ano, para presença cada vez mais constante e abrangente, com algumas iniciativas significativas, como uma audiência cigana ocorrida em 2005 no processo de organização da 1ª CONAPIR (Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial), a instituição de Grupo de Trabalho Cigano, cujo objetivo era formular e implementar políticas públicas que contemplassem a demanda da comunidade cigana aprovada na Conferência, a realização de reunião com representantes de 12 ministérios, juntamente com representantes da comunidade cigana, em 2006. No relatório da 1ª CONAPIR discutem-se propostas a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo e as proposições aprovadas foram mais abrangentes:

- Recursos sem contingenciamento para pesquisas e difusão de tecnologias direcionadas a comunidades ciganas;
- Garantia de acesso das crianças ciganas à educação infantil, por meio da criação de novas vagas destinadas a essas populações;
- Promoção de políticas que viabilizem a democratização do conhecimento por meio da construção de currículos que contemplem a diversidade etnicorracial, objetivando tornar

os conteúdos programáticos mais próximos da realidade dos estudantes das populações ciganas;

- Inclusão, no currículo dos ensinos fundamental e médio, o tema transversal História, Cultura e Filosofia das Religiões no Brasil, de modo a favorecer o contato com a cultura cigana, sua filosofia e religião e beneficiar o respeito mútuo entre raças e etnias;

- Promoção de campanhas educativas e a criação de cartilha relacionada à etnia cigana, com divulgação em escolas públicas municipais e estaduais; eliminar em materiais didáticos expressões que apresentem a etnia cigana de maneira difamatória e capacitar professores do ensino fundamental e médio para prevenir discriminações;

- Favorecer às comunidades de ciganos(as) a criação de uma escola específica que respeite e valorize a cultura cigana, bem como a criação de uma escola móvel, itinerante, para alfabetização dos ciganos – crianças, adolescentes e adultos nômades. Além disso, promover e criar cursos de alfabetização diferenciada às crianças ciganas, por meio de unidades móveis com programas e profissionais capacitados para uma alfabetização rápida, eficaz e bilíngüe e ainda, apoiar os estudos e pesquisas sobre a história, cultura e tradições da comunidade cigana – Ciganologia (BRASIL, 2005).

As proposições ganharam corpo mais elaborado e apresentam-se demandas específicas, para além da luta contra a discriminação e da demanda por vagas, solicitações de especificidades nas escolas. Nas resoluções da 2ª CONAPIR (Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial), aprovadas em 2009, os povos ciganos passaram a ser citados numa série de artigos que versam sobre grupos discriminados (das quais transcrevemos somente algumas), além da parte específica sobre educação dos ciganos ter ganhado ainda mais em detalhamento:

Cultura

25. Instituir editais de produção audiovisual com a temática negra, indígena, quilombola, cigana e de minorias étnicas [...]

Educação

8. Ampliar o acesso às escolas técnicas, escolas familiar e rural que desenvolvam pedagogias voltadas para as comunidades rurais,

quilombolas, afrodescendentes, aos povos indígenas e ciganos, criando novas escolas técnicas e cursos voltados para este público.

27. Promover cursos de especialização em línguas maternas africanas, indígenas e ciganas.

54. Articular com diversos agentes processos de formação inicial e continuada para profissionais de educação que atuem em escolas urbanas e rurais, quilombolas, comunidades de terreiros, povos indígenas e ciganos, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena.

Povos de etnia cigana

90. Garantir o acesso dos povos de etnia cigana à educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, de forma continuada e permanente, em seus territórios ou próximo a estes, conforme a necessidade de cada comunidade, em condições apropriadas de infra-estrutura, recursos humanos, equipamentos e materiais.

91. Promover e criar cursos de alfabetização diferenciada às crianças e adultos ciganos através de unidades móveis, com programas e profissionais capacitados para uma alfabetização rápida e eficaz, com representatividade nos conselhos federais, estaduais e municipais de defesa dos direitos das minorias étnicas, nos conselhos tutelares, bem como no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, para orientação, resguardo e garantia dos direitos dos povos de etnia cigana.

92. Incluir a história da cultura cigana no currículo escolar, nos diversos níveis de ensino.

93. Desenvolver campanhas com o objetivo de incentivar a comunidade cigana a permitir que as meninas ciganas tenham o mesmo direito que os meninos ciganos à alfabetização, cultura e educação.

94. Promover para as comunidades ciganas a mesma prerrogativa de direito contida na Lei nº 6.533/78, Artigo 29, que garante a matrícula nas escolas públicas àqueles que exercem atividade itinerante.

95. Formar os professores do ensino fundamental e médio para prevenir discriminações e garantir a educação escolar diferenciada às crianças ciganas, respeitando suas crenças costumes e tradições.

96. Iniciar o projeto “Cartão Educação”, para que as crianças e adolescentes ciganas sejam matriculadas no máximo em 24 horas

nas redes públicas estaduais e municipais, sempre que chegarem com suas famílias em uma nova cidade.

97. Promover campanhas educativas e elaborar material didático relacionado à etnia cigana, para divulgação em escolas públicas municipais e estaduais. Eliminar dos materiais didáticos expressões que apresentem a etnia cigana de maneira difamatória (BRASIL, 2009).

As proposições da segunda CONAPIR ancoram-se na Carta de Durban e desenvolvem as propostas de forma mais abrangente. Nos programas desenvolvidos pelo MEC, no entanto, não observam-se formas de levar a cabo tais propostas. Parece que estamos num processo contínuo de ganho de legitimidade da participação dos povos ciganos nos espaços de reivindicação, mas ainda sem estruturação dos serviços demandados. Ou seja, para além das solicitações e de alguma interlocução, o acesso ao Direito à Educação mantém-se muito mais como objetivo longínquo que como exercício efetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo trouxe algumas informações sobre o projeto em curso no Brasil de uma Educação das Relações Étnicorraciais inserida numa perspectiva ampla e crítica de Educação em Direitos Humanos. Crítica significa que considera as desigualdades raciais (e as de gênero e sexualidade, classe social, idade) como estruturais e estruturantes nessa sociedade contemporânea. As proposições são de mudanças na lógica excludente das instituições escolares.

O ponto central seria uma “descolonização” dos currículos escolares, implantando uma educação aberta para o diálogo constante sobre e com as diferenças. Em função dessa perspectiva o artigo buscou a interlocução com normativas que foram organizadas de forma aberta para a efetiva participação dos movimentos sociais, como são os casos dos programas de direitos humanos e das diversas conferências, tanto

as nacionais quanto a mundial. Estudar e conhecer esses documentos, portanto, é exercitar o diálogo com os movimentos sociais que participaram dos processos de definição das suas prioridades.

De forma geral a documentação é vasta e as proposições são contrastantes com um contexto onde as violações dos direitos são rotineiras nas relações sociais. O propósito, então, é romper com tais violações e estruturar, de forma coletiva e participativa, escolas que operem para a promoção de igualdade etnicorracial. Empenhemo-nos ao máximo, pois os desafios são muitos!!!

REFERÊNCIAS

BALBO, Laura; MANCONI, Luigi. **Razzismi**. Un vocabolario. Milano: Feltrinelli, 1993.

BEM, Arim S. Educação e reprodução do racismo: as armadilhas dos modelos alternativos. **Educação e Sociedade**, v. 14, n. 44, p. 96-110, abr. 1993.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. 55p.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata**. Organização de Carlos Alves Moura e Jônatas Nunes Barreto. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer 03/2004 de 10 de março do Conselho Pleno do CNE**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Relatório de gestão 2003-2006**. Brasília: SEPPPIR, 2007.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.645/08**. Brasília: 2008.

BRASIL. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC – FUNAI, 2009a.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, MEC, 2009b.

BRASIL. **Resoluções da II CONAPIR**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009c.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010.

CASAUS Arzu, Marta. Guatemala: Práticas sociais e discurso racista das elites de poder nos séculos XIX e XX In: VAN DIJK, Teun (org.) **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

COETZEE, J.M. **Le origini ideologiche dell'apartheid**. In: Saggi e Testi, Dipartimento de Anglística della Università de Verona, 1999.

DU BOIS, Willian E. B. The conservation of races In: BACK, Les and SOLOMOS, John (Eds.). **Theories of race and racism**. London/New York: Routledge, 2000. p. 79-86.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: USP, 1964.

GIROUX, Henry, A. Redefinindo as fronteiras da raça e etnicidade: além da política do pluralismo. In: _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 133-172.

JOHLER, Reinhard. **Mir parlen italiano**: la costruzione sociale del pregiudizio etnico: storia dei trentini nel Vorarlberg. Trento: Museo storico, 1996.

KING, Joyce Elaine. A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos Estudos Negros in: SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José C. e SANTOS, Edmilson S. (orgs.) **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 75-101.

MUNANGA, Kabengele ; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. Projeto de Lei n. 1.332 de 1983. **Diário do Congresso Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 15 de junho de 1983, p. 5162-5165.

ONU. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul.

QUILOMBO: vida, problemas e aspiração do negro. Edição Fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2003.

RAMOS, Guerreiro. Apresentação da negritude. Quilombo, ano II, n. 10, p. 11, junho-julho, 1950. In: NASCIMENTO, Abdias, **Edição fac-similar do jornal Quilombo**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo – Ed. 34, 2003, p. 117.

ROBERTO SILVÉRIO, Valter. Políticas Raciais Compensatórias: O Dilema Brasileiro do Século XXI. In: SABOIA, Gilberto V.; GUIMARÃES, Samuel P. (Orgs.) **Anais dos Seminários Preparatórios para Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001. p. 123-138.

SIMÕES, Sílvia R. F. Ciganos: perspectivas e desafios emergidos na busca por direitos fundamentais. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS), UFSC, 25 a 27 de abril de 2007. Disponível em http://www.sociologia.ufsc.br/npms/silvia_simoes.pdf, Acesso em: 30. jul. 2007.

TELLES, Edward E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen, Rio de Janeiro: Relumê Dumará/Fundação Ford, 2003.

WIEVIORKA, Michel. **El espacio del racismo**. Barcelona: Paidós, 1992.

WODAK, Ruth. Strategie dell'exclusion e discorso racista. In: Delle DONNE, Marcella (a cura di) **Relazioni etniche, stereotipi e pregiudizi**. Fenomeno Migratorio ed exclusion sociale. Roma, EDUP, 1998, p. 63-76.

DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA INFÂNCIA

*Rosângela Francischini
Adalgiza Maria Alves Pereira*

INTRODUÇÃO

O comparecimento de crianças em cena, tanto no campo das pesquisas acadêmicas, quanto no domínio das instituições que representam o campo das práticas e políticas sociais - educacionais, de saúde, e jurídicas -, tem se mostrado, principalmente a partir da década de 1980, bastante acentuado. Assim, assistimos, atualmente, uma ampla circulação de discursos sobre a infância, seus direitos, nas diversas esferas das relações sociais, que acabam por servirem de justificativas às práticas sociais tais como educação, saúde, assistência, dentre outras, direcionadas a essa população. Isso porque, as possibilidades diversificadas de concepção de infância implicam propostas de concretização de práticas sociais em relação a esses sujeitos, igualmente diferenciadas. Como afirmam Pinto e Sarmento (1999, p. 9), “Se é verdade que existem crianças desde que existe a humanidade [...] é igualmente verdade que a maneira como as crianças são vistas na sociedade, os seus modos de pertença social e as políticas

e orientações que lhe são consagradas, bem como os procedimentos dos adultos para com elas, variam ao longo da história”. Com essas observações, procuramos, neste trabalho, resgatar parte das ideias a respeito da criança que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental) para, em seguida, retomar os discursos sobre os Direitos da Criança e do Adolescente produzidos no Brasil, considerando, também, sua produção no âmbito internacional. A questão da Educação em Direitos Humanos, na formação das crianças, objetivo principal deste trabalho, norteará a discussão acima proposta e finalizará as reflexões aqui propostas.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Considerando que as ações educacionais, principalmente a escolarização formal, são, essencialmente, ancoradas em documentos oficiais – Parâmetros ou Subsídios -, nos propomos, a seguir, resgatar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs)¹, a imagem de

1 Observo que este artigo restringe-se a abordar o ensino fundamental. A Educação Infantil, suas especificidades, não são objeto de análise aqui. No entanto, é necessária essa abordagem. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Vol. I e II) apresentam essas especificidades e a particularidade da Educação nesse nível de Ensino, conforme segmento a seguir: “Não se pode perder de vista a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, como afirma Rocha (1999): ‘Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade.’ É importante destacar que essas relações educativas, às quais a autora se refere, na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado.” (BRASIL, 2006, p. 16-17).

Por outro lado, o mesmo documento acima citado, apresenta uma síntese sobre a concepção de criança que norteia a discussão nele apresentada onde é possível observar uma proximidade com a concepção de criança presente neste trabalho, principalmente, no item Direitos da Infância. Assim, temos: “Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

infância neles retratada, ou seja, de que criança esses documentos oficiais falam, considerando, principalmente, a vinculação dessas concepções com a questão dos Direitos dessa parcela da população. Um percurso histórico-filosófico realizado por Pereira (2004)², em uma pesquisa cujo objetivo consistiu em identificar as concepções de infância que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental – 4 séries iniciais), resultou na constatação de uma variedade e diversidade de possibilidades de se conceber a Infância ou o sujeito Criança. Assim, temos: sujeito que carece de razão, portanto, incapaz de fazer escolhas; sujeito que carrega em si o pecado original, ou seja, sujeito de natureza corrompida; ser cuja natureza estaria voltada para o prazer, o instinto e a desordem, como marcas de sua selvageria; criatura frágil, carente de razão e necessitada de controle pedagógico; infância enquanto estado onde reinam dos sentidos e a razão está adormecida; o “outro” excluído; alvo de técnicas exercidas pelos saberes pedagógicos, psicológicos, pediátricos, etc., portanto, alvo do exercício de poderes.

Os PCNs, enquanto subsídio à prática do professor, não estão isentos dessas concepções. O documento em questão, que consiste em referenciais curriculares nacionais organizados pelo Ministério da Educação, veicula conhecimentos científicos sobre a criança, articulados por especialistas envolvidos com questões educacionais, contratados para produzirem um discurso que, apesar de ser heterogêneo, “polifônico” (BAKHTIN, 1995), termina em culminar numa pretensa “harmonia”,

-
- cidadãos de direitos;
 - indivíduos únicos, singulares;
 - seres sociais e históricos;
 - seres competentes, produtores de cultura;
 - indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.”
- (BRASIL/MEC (2006), p. 18).

2 As reflexões sobre as Concepções de Infância nos PCNs são extraídas, literalmente, com pequenas adaptações, desse trabalho, ao qual remetemos o leitor, para leitura, na íntegra.

fazendo-nos captar um sentido homogeneizante. A homogeneidade discursiva constatada gira em torno de um dado compromisso a ser assumido pela instituição escolar: formar cidadãos críticos, participativos, autônomos, preparados para responderem às novas demandas que circulam na sociedade e no mundo do trabalho. Esse compromisso, a nosso ver, passa a ser firmado no momento em que a criança coloca os pés na escola, lugar que ela tem o direito de frequentar (embora soe no sentido de obrigatoriedade), ao mesmo tempo em que se constitui lugar de “deveres”, incluindo, aqui, o dever de ser aluno – estudante. Essa condição implica em aprender conteúdos escolares estabelecidos e responder às expectativas postuladas em propostas educacionais, com seus componentes curriculares e didático-metodológicos (além das expectativas construídas pelos adultos que ensinam).

Pois bem, esse sujeito criança, inserida na sua cultura e atravessada pelas instâncias políticas e econômicas, ingressa na instituição escolar a qual é regida por leis de ensino e políticas educacionais, monitoradas e consolidadas conforme os desígnios econômicos (locais e globais), além de ser palco das diversas modalidades práticas, inscritas por meio dos discursos dos professores com suas respectivas subjetividades. Os PCNs entram nessa discussão como referenciais postulados a partir de uma determinada política educacional que visa a produção de um certo sujeito – cidadão participativo, autônomo, preparado para responder às demandas sociais e ao mundo do trabalho – tendo o currículo enquanto dispositivo fundamental, aliado às estratégias de ensino, na tarefa de fabricar “sujeitos úteis”.

Nos PCNs referentes aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental encontramos indicações de como “transformar” crianças em adultos ajustados, em alunos preparados para exercerem uma futura cidadania, munidos de conhecimentos e atitudes que poderiam favorecê-los nas suas conquistas nos planos social, político e econômico (com o

desenvolvimento do senso participativo e de habilidades exigidas no mundo do trabalho).

Não encontramos, como era de se esperar, enunciados indicadores da importância dos alunos manifestarem e vivenciarem experiências e expressões de suas singularidades infantis, salvo em ligeiras passagens no volume destinado ao ensino da Arte, que comporta propostas de trabalho envolvendo imaginações, transitando pela realidade e fantasia, além de instigar processos criativos que, a nosso ver, servem como oportunidades para as manifestações singulares dos sujeitos-criança. Propostas deste tipo somente chegam às salas de aula, oportunizando ao aluno o exercício de um movimento em busca de emancipação, por meio de uma prática também singular por parte do professor, o qual pode tirar proveito até mesmo do que está estabelecido como norma ou modelo a ser seguido, para aí inscrever a singularidade de sua prática.

Sobre a questão da emancipação, preferimos entendê-la como sendo da ordem de um devir, não só para as crianças, mas também para os adultos, uma vez que nem estes podem ser considerados definitivamente emancipados. A emancipação à qual nos referimos é bem mais a busca constante de sua conquista, mesmo que isto se configure como utopia. Explicitando, seria a luta contínua contra a “fossilização” de ideias, de modos de educar, de normas de conduta, enfim, de tudo que institucionalmente se legitima de forma arbitrária. A emancipação da qual falamos é, de certa maneira, diferenciada da emancipação enquanto ideal iluminista, pelo fato de não associarmos a sua busca unicamente à conquista da razão, ao abandono dos desejos. A busca de emancipação é uma questão do sujeito independente de cronologias. Na Modernidade emancipar-se significa “abandonar a infância para habitar a terra da liberdade e autonomia adultas” (KOHAN, 2003, p.248). Pelo visto, parece que esse pensamento continua se propagando ao ponto de ser incorporado pelo discurso dos PCNs que anuncia maneiras de

transformar crianças em estudantes (instruídos conforme um currículo estabelecido) para que estes alcancem cada vez mais uma autonomia (intelectual e moral) favorecedora da conquista de uma cidadania plena. Concordando com outras formulações do autor citado, entendemos que não se pode prescindir da educação, tampouco da questão política, “Mas pode-se pensar uma educação e uma política filosófica, aberta, problematizadora, não-totalizadora. É possível pensar uma educação e uma política infantis.” (KOHAN, 2003, p.254).

Ocorre que, como pode ser verificado na vasta historiografia sobre a Infância, a Modernidade afastou a participação das crianças de determinados espaços sociais, que passaram a ser reservados apenas aos adultos e, como apontam Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) colocou as crianças sob a “protecção adulta”, principalmente nos espaços familiar e escolar. Consequentemente, as crianças são privadas do exercício dos direitos políticos, subordinadas à autoridade familiar ou institucional/escolar (leia-se Estado), não são consideradas atores políticos concretos, são invisíveis na cena pública. Nesse contexto, “a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 187-188). Como a comunidade escolar entende e exercita esse papel de formação de cidadãos é uma questão complexa, que não caberia nos limites deste trabalho. Demanda, inicialmente, uma discussão sobre o próprio conceito de cidadania. “Não obstante, a escola permanece como um palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição histórica da dominação” (SARMENTO, 2000 apud SARMENTO, FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188). O reconhecimento, a efetivação e a ampliação desses

direitos é o primeiro passo na formação em Direitos Humanos. Nesse sentido, a participação de crianças nos espaços públicos nos quais elas são/estão inseridas, enquanto atores sociais dotados de autonomia e competência, como bem vem sendo refletido pela Sociologia da Infância³, é um imperativo. Essa autonomia e competência das crianças é reconhecida, sobretudo, em posturas que buscam (re)conhecer e respeitar as perspectivas das crianças, suas possibilidades de significação dos eventos e acontecimentos de seu cotidiano (políticos, econômicos, históricos, culturais), considerando-a enquanto sujeito social ativo inserido nesses contextos. O reconhecimento, o respeito e a efetivação dos Direitos dessa população significa educar em Direitos Humanos. Dos direitos de crianças e adolescentes tratamos a seguir.

DIREITOS DA INFÂNCIA

No que diz respeito aos Direitos dessa parcela da população e aos discursos construídos/instaurados em torno dessa questão, a Modernidade, ao se apropriar de determinados discursos produzidos em vários campos do saber, incluindo a Filosofia, inaugura-os de forma bastante peculiar. Isso não significa, no entanto, que em determinados momentos já no âmbito da própria Modernidade, não sejam retomados discursos produzidos em momentos anteriores a ela. Consequentemente, práticas sociais associadas a esses discursos igualmente comparecem no lidar com a criança mesmo nos dias atuais.

Atendo-nos ao século XX, ou, à Era dos Direitos, como afirma Bobbio (1992) vários documentos internacionais, a maior parte deles decorrentes de ações no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), são elaborados considerando os discursos acima aludidos, como

3 Remetemos o leitor para a seguinte bibliografia: Corsaro (1997); Martins (1999); Montandon (2001); Sirota (2001); Sarmento e Cerisara (2004); Sarmento (2004, 2005); Cruz (2008).

resultado das preocupações com a questão dos Direitos Humanos, de modo geral, e das Crianças e Adolescentes, em específico.

Nesse sentido, em 1948 temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, marco inaugural no reconhecimento do Ser Humano, sujeito de Direitos. No entanto, anterior à referida Declaração, temos a adoção, em âmbito internacional, da Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, como consequência das discussões do comitê da Liga das Nações, organismo internacional que precedeu a ONU, cujos propósitos se assemelhavam aos desta última organização, fundada posteriormente. Os sete princípios que compõem essa Declaração, primando pelo princípio de que crianças têm que ser colocadas em “primeiro lugar”, enfatizam a dimensão de proteção, conforme apontado por Soares (2005). Embora Souza (2002, p.28-29.) observe que o impacto da Declaração de Genebra não foi o esperado, Soares afirma que esta se constituiu enquanto “momento-chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos”.

Com as consequências da II Grande Guerra Mundial, o interesse pelos Direitos da Criança, até então tímidos, entra novamente em cena e em 1946 é fundado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Retomando a Declaração Universal dos Direitos Humanos a que fizemos referência acima, observamos que, apesar de não tratar especificamente dos Direitos das Crianças, é um marco fundamental na defesa dos Direitos e, como tal, fez emergir novas discussões sobre os Direitos dessa parcela da população, o que pode ser observado no reconhecimento da necessidade de modificações na Declaração de Genebra e no indicativo de se elaborar uma segunda carta dos direitos da Criança. A elaboração dessa segunda carta, no entanto, iniciou-se somente em 1957 e em 1959 a Assembléia Geral da ONU aprova o documento Declaração dos Direitos da Criança, que passa a ser adotada

pelos 78 Estados-parte da ONU. Dentre os 10 princípios que compõem a Declaração, destacamos o 7º, que afirma:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. **Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação;** esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959, grifo nosso)

Conforme observado por Soares (2005) e Patiño (2009), a principal contribuição dessa Declaração é ter inaugurado a Doutrina da Proteção Integral que, como veremos posteriormente, norteou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil. No entanto, seu alcance não foi o esperado. Essa realidade fez com que a ONU se mobilizasse para a realização de uma Convenção que tratasse especificamente dos Direitos da Criança e que obrigasse os Estados signatários a assumirem o compromisso na garantia desses direitos e que tomassem medidas efetivas para cumpri-lo. Assim, em 1979 deu-se início a um processo de estruturação dessa Convenção - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança - que foi realizada em 1989 e ratificada pelo Brasil em setembro de 1990. Apontamos, ainda, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1992) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992) que, igualmente, trataram dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Antecedendo a Doutrina da Proteção Integral, no entanto, temos, no Brasil, em termos de legislação sobre os Direitos da Criança e do

Adolescente, o Código de Menores de 1927 e o Código de Menores de 1979, ancorados na Doutrina da Situação Irregular. Isso quer dizer que a legislação fundou uma categoria social – “o menor” – que incluía tanto crianças abandonadas, vítimas da miséria e/ou das desigualdades sociais, como aquelas que praticavam algum tipo de delito. Conforme apontado por Patiño (2009), com base nas reflexões de Pinheiro, (2006) e Frotas (2007), “com o Código de Menores de 27, uma nova concepção de infância ganha força, qual seja a infância como objeto de repressão. A partir dessa concepção, a lógica do atendimento ao menor consistia em “adestrar” a criança abandonada, pobre e desvalida, com o objetivo de salvá-la. Cabia ao Estado esse atendimento, que utilizava como recurso a institucionalização (isolamento social) dos chamados menores, submetendo-os a tratamentos e cuidados considerados cruéis e preconceituosos.” (PATIÑO, 2009, p. 63)

Ao ser substituído pelo Código de 1979, poucas alterações foram observadas em relação ao tratamento da questão dos Direitos da Criança e do Adolescente; o confinamento, o controle e a vigilância, ações abusivas por parte das políticas de atendimento (leia-se institucionalização) à população denominada “menor” continuaram a ser praticados com o aval do Estado.

Na década de 80, a história do Brasil testemunhou o protagonismo de vários movimentos sociais em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o que culminou com a inserção, na Constituição Federal de 1988, de três artigos (227, 228 e 229) que tratam especificamente dos Direitos dessa população. Em 1990 esses artigos foram regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Referido como documento fundamental que expressa uma mudança de paradigma em relação aos Direitos da Criança e do Adolescente em nosso país, o ECA considera crianças e adolescentes cidadãos. Aplica-se, portanto, a todos os sujeitos entre 0 a 17 anos de idade, e não mais aos “menores”,

pobres, marginalizados, delinquentes, como o fizeram os dois Códigos anteriores⁴.

Três princípios fundamentam a Doutrina da Proteção Integral, quais sejam: 1. crianças e adolescentes são sujeitos de Direito; 2. crianças e adolescentes são sujeitos considerados em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; 3. Crianças e adolescentes são destinatários de absoluta prioridade.

Cada um desses princípios traz inúmeras implicações e desdobramentos, tanto do ponto de vista de uma reflexão teórica, quanto do ponto de vista das práticas sociais que essas reflexões possam implicar.

Conforme observamos em outro artigo (FRANCISCHINI, 2010, no prelo), a LDB junta-se à Constituição Federal e ao ECA na adoção do paradigma da proteção integral. Assim, essa Lei de Diretrizes afirma que crianças e adolescentes são sujeitos de Direitos. Destacamos, no entanto, que o reconhecimento da condição “Sujeito de Direitos”, conforme documento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), significa o reconhecimento de que esses sujeitos são “[...] indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento”. (BRASIL, 2006, p.26).

Nesse contexto, e em direção à finalização deste trabalho, orientamos a reflexão para a educação escolar enquanto prática em que a temática dos Direitos Humanos tem lugar privilegiado de comparecimento.

⁴ Para uma discussão específica sobre o Direito à Educação, sugiro: Dias, 2008, In: Eduardo Bittar e Giuseppe Tosi.

Consideramos, portanto, tanto os princípios político-pedagógicos da instituição escolar quanto as práticas sociais/institucionais que permeiam seu cotidiano. Assim, os saberes e as práticas educativas de uma Pedagogia da autonomia, como quer Paulo Freire (2007), têm um caráter libertador e transformador. Uma educação entendida como criação e prática cultural, enquanto ação transformadora, contempla, necessariamente, “a estética, a ética, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento de todas as pessoas, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e ideias chaves que por tantos anos estiveram presentes na práxis freireana.” (PADILHA apud SCHILLING, 2005: 170). O compromisso por uma educação pautada nesses valores tem que se traduzir em ações, por vezes, de difícil operacionalização, uma vez que “exige rupturas culturais significativas, seja para a adesão aos valores em pauta (refere-se, o autor, aos Direitos Humanos), seja para a operacionalização de práticas neles inspiradas”. (CARVALHO et al., 2005, p. 187)

Assim, finalizo com uma afirmação de Paulo Freire, que aponta a necessidade de “construirmos ou reconstruirmos experiências educacionais que respeitem os direitos humanos e que considerem que o ser humano é naturalmente ‘um ser da intervenção no mundo [...] e por isso mesmo deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto’” (FREIRE, 2000, p. 119 apud PADILHA, 2005: 172).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BITTAR, E. C.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Código de Menores de 1927**. Decreto nº 17.943 – A, de 12 de outubro de 1927.

_____. **Código de Menores de 1979**. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: SEDH, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006. v. 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 2 a 10.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. v. 1.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF, 2006.

CARVALHO, J. S. F. et al. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING, Flávia (Org.) **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1981

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. London: Pine Forge, 1997.

CRUZ, S. H. V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, A. A. Infância e direito à educação. In: BITTAR, E. C.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCISCHINI, Rosângela (2010). Direitos da Criança e do Adolescente: a Legislação e a Educação. **Educação em Foco**. UFJF. (prelo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KENNEDY, D. Notas sobre a filosofia da infância e a política da subjetividade. In: KOHAN; W.O.; KENNEDY, D. (orgs.) **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W.O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, P. C. As crianças na psicologia: notas para uma reflexão sobre os discursos psicológicos em torno da infância. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **Saberes sobre as crianças**: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998). Portugal: Universidade do Minho, 1999. p.125-138. (Coleção Infans).

MONTANDOM, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas sobre o direito da criança**. Brasília. UNICEF, 1989.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1959. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/direitosdacrianca.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos**

humanos e educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

PATIÑO, J. F. **Compreendendo como as Crianças Significam o Direito de Brincar.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PEREIRA, A. M. A. **A infância no âmbito do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004

PINHEIRO, A. **Criança e adolescente no Brasil:** porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: UFC, 2006.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Saberes sobre as crianças:** para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998). Portugal: Universidade do Minho, 1999. (Coleção Infans).

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil:** trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2004. p.9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 abr. 2008.

_____. **Lógicas de ação nas Escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2004.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SCHILLING, F. (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOARES, N. F. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, 2005.

SOUZA, S. A. G. P. A declaração dos direitos da criança e a Convenção sobre os direitos da criança. Direitos humanos a proteger em um mundo em guerra. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 6, n. 53, 2002. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

ÉTICA E DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ulisses Ferreira Araújo

INTRODUÇÃO

A construção de relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, que respeitem as diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas, de gênero e de valores de seus membros, não passa pelo simples "resgate" de valores tradicionais. Ela passa necessariamente pela incorporação, nas práticas cotidianas dos cursos de Pedagogia e de formação de professores, de princípios e valores já conhecidos, mas que nunca foram de fato consolidados em nossa cultura: aqueles que foram consagrados, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A despeito de suas imperfeições, este documento, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), é resultado do esforço da comunidade internacional para estabelecer parâmetros que possam balizar as ações das diferentes culturas com relação ao que se considera como razoável quanto ao respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e todos os documentos internacionais e nacionais decorrentes de sua publicação

(ex: a Constituição Brasileira de 1988 e o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente) podem ser referências importantes a serem adotadas por aquelas pessoas interessadas em promover uma educação para a ética, para a cidadania e para a paz.

Os princípios presentes nesses documentos situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Espera-se que seus princípios sejam incorporados no currículo de cursos de Pedagogia, visando nortear a prática educacional de professores envolvidos com a luta contra as injustiças sociais ainda presentes na sociedade brasileira, auxiliando na construção de uma genuína cidadania democrática.

AS REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A educação formal, tal como a conhecemos, teve seu modelo estruturado no momento em que os Estados nacionais (europeus, basicamente) consolidaram princípios sobre a sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Na época, séculos XVIII e XIX, ainda não estavam plenamente difundidos no pensamento ocidental os princípios fundadores da revolução francesa (liberdade, fraternidade e igualdade) e prevalecia culturalmente nas sociedades européias uma visão aristocrática que diferenciava os direitos e privilégios de uma pequena parcela da população, sua elite, em detrimento da grande maioria dos indivíduos.

Embora a educação formal começasse a ser compreendida como essencial para o desenvolvimento e para as relações da sociedade, seu acesso deveria ser restringido à aristocracia e à burguesia. Ou seja, a educação formal, aquela que deveria ser praticada nos espaços públicos, não precisava ser estendida a todas as pessoas, mas apenas aos filhos da elite aristocrática e socioeconômica, a quem caberia, no futuro, produzir conhecimentos e gerir os destinos da sociedade.

De acordo com José Esteve (2004), em 1787 surge o que pode ser considerado o marco da segunda revolução educacional na história da humanidade (a primeira revolução é a criação de casas de instrução nas cortes dos Faraós egípcios, há 2.500 anos): o decreto do Rei Frederico Guilherme II, tornando obrigatória a educação básica na Prússia, tirando do clero a gestão das escolas, que passaram a ser públicas, geridas e sob responsabilidade do Estado.

Configurou-se, nesse movimento histórico, um modelo pedagógico e arquitetônico de instituição educativa centrado na figura do professor, detentor e transmissor do conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, isso decorria de um quadro em que os livros eram produzidos artesanalmente e, por isso, raros, caros, de difícil acesso, geralmente disponíveis apenas nas poucas bibliotecas existentes. O professor era aquele que teve oportunidade de estudá-los e que, portanto, era responsável pela transmissão dos conhecimentos aos alunos. Por outro lado, as classes continham um número limitado de estudantes, que seriam os receptores desse conhecimento sistematizado pela cultura e pela sociedade.

De forma complementar, apesar da industrialização emergente no século XIX, a base da economia das sociedades europeias era eminentemente agrária. Como apenas uma minoria da população estudava, permitia-se uma organização educacional calcada na seletividade, na busca por homogeneização dos grupos de estudantes, com facilidade para excluir os que tinham dificuldades de aprendizagem ou tinham problemas de conduta. E quanto mais alto o nível de ensino, mais seletivo este se tornava. Importante destacar, ainda, numa leitura feita sob nossa perspectiva atual, legitimava-se a exclusão das mulheres, dos pobres e de pessoas oriundas de minorias étnico-sociais.

Como reflexo da consolidação dos ideais de “igualdade” da Revolução Francesa, José Esteve (2004) mostra que ainda no século XIX,

começam a surgir ideias de uma educação para todas as pessoas, visto naquele momento como uma utopia por muitos.

A partir da segunda metade do século XX, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos teve papel relevante nesse processo, vai se consolidando o que o autor chama de “a terceira revolução educativa”, com o fim de sistemas educativos baseados na exclusão da grande maioria da população e pautados na busca por escolarizar 100% das crianças, não apenas nas séries iniciais, mas, como nos dias de hoje, extensivo até ao ensino médio, ou até a adolescência.

Esta busca pela universalização do ensino está nitidamente vinculada ao processo de consolidação da concepção moderna de democracia nas nações ocidentais, com os ideais da educação como um direito humano básico.

A democratização e a busca pela universalização do ensino trouxeram a diversidade para dentro das salas de aula e novos contingentes populacionais pouco habituados ao universo da educação básica e superior passaram a fazer parte desse cotidiano. Refiro-me não apenas ao acesso à educação por parte das mulheres, das crianças oriundas das classes sócio-econômicas mais baixas e das minorias étnico-sociais, mas de uma diversidade mais ampla, que rompe a homogeneização esperada no passado e inclui nas salas de aulas pessoas com diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas, de gênero e de valores.

A integração destes “novos” alunos e alunas às salas de aula, muitos deles filhos e filhas de pais não-escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar, vem exigindo a necessidade de se pensar novas formas de se conceber a educação e, conseqüentemente, de se pensar a formação de professores e professoras.

Será que a educação tal como a conhecemos, concebida nos séculos XVIII e XIX para atender a uma pequena parcela da sociedade e com um modelo pedagógico-científico em que o conhecimento estava centrado no professor, dá conta de atender aos anseios e necessidades da sociedade contemporânea? Será que os futuros professores e professoras vêm recebendo uma formação que lhes permita enfrentar os desafios que a sociedade contemporânea lhes apresenta?

Partindo das discussões anteriores, é plausível assumir que em nosso sistema educativo co-existem aspectos da segunda e da terceira revolução educacional. Nossas escolas estão estruturadas no modelo pedagógico do século XIX, enquanto nossos alunos e alunas são fruto da inclusão decorrente da universalização da educação.

Nessa direção, é responsabilidade dos cursos de formações de professores e, principalmente, os de Pedagogia, estar atentos a essas novas configurações sociopolítico e éticas da sociedade, contribuindo para a formação de profissionais aptos a assumirem novas posturas e, quem sabe, buscar “re-inventar” a escola que conhecemos. Entende-se que as mudanças necessárias para a construção de um novo modelo educativo precisa considerar, no entanto, dimensões complementares de conteúdo, de forma e de relações entre professor e estudantes.

Do ponto de vista do **conteúdo**, o que esses “novos” processos educativos devem objetivar é trazer a dimensão ética, de responsabilidade social e de busca da sustentabilidade para os programas de educação básica, de pesquisa e de formação profissional, complementando e enriquecendo concepções inter, multi e transdisciplinares de conhecimento.

Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia e uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e estes são os valores basais da Declaração

Universal dos Direitos Humanos. Dessa maneira, os princípios presentes na referida Declaração e nos diversos documentos legais e políticos dela decorrentes devem ser guias de referência para a elaboração dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia e de formação de professores, com reflexo evidente também nas estruturas curriculares da educação básica. Eles podem ser o ponto de partida para um currículo que incorpore definitivamente a formação da cidadania e do respeito aos direitos humanos como um objetivo essencial da educação.

Quanto ao aspecto da **forma**, significa repensar os tempos, espaços e relações nas instituições de ensino, incorporando, também, as transformações radicais por que vem passando o acesso à informação e ao conhecimento decorrentes das revoluções tecnológicas recentes, atreladas aos processos de democratização da sociedade.

Assim, não há como pensar que os processos educativos seguirão funcionando nos modelos estabelecidos no século XIX, encerrados em quatro paredes, limitados temporalmente no horário de aulas, e baseados numa relação em que alguém que detém o conhecimento o transmite aos demais. As transformações em curso tendem a modificar de forma significativa os processos educativos e de produção de conhecimentos, incorporando as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em seu cotidiano. Tais configurações que alteram tempos, espaços e relações na educação escolar precisam pautar os cursos de formação de professores e de Pedagogia.

O essencial em todo esse movimento, no entanto, é a mudança no eixo, no próprio papel dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Isso é o que configura a terceira dimensão de sustentação de uma possível “re-invenção” da educação: **a relação entre docentes e estudantes**. O que autores como Shulman (2004) e Weimer (2002) apontam é que a relação ensino-aprendizagem deve sofrer uma inversão,

deixando tal processo de centrar-se no ensino e sim na aprendizagem e no protagonismo do sujeito da educação.

Nessa concepção, a construção dos conhecimentos pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva dos processos educativos. Um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e produz conhecimento através do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Referimo-nos, portanto, a alunos e alunas que são protagonistas de sua história de vida e **autores do conhecimento**, e não meros reprodutores do já foi produzido. E, também, de um novo papel para os professores que, de únicos detentores do conhecimento, passam a ser *também* mediadores do processo educativo.

No fundo, essa concepção educativa, se mediada por professores formados a partir dos princípios dos direitos humanos, pode promover uma aventura intelectual que pressupõe dar voz e espaço de ação aos estudantes; promover a aprendizagem coletiva e cooperativa, incitandolhes a curiosidade e a questionar a vida cotidiana e os conhecimentos científicos.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A grande maioria dos cursos de Pedagogia ignora essas dimensões complementares de conteúdo, de forma e de relações entre professor e estudantes na sua organização curricular e formativa. Em geral, o que vemos nas salas de aula das universidades, públicas e privadas, é a reprodução da educação “inventada” nos séculos XVIII e XIX. Muitas vezes apresentadas com um envoltório de “modernidade”, com uso de novas tecnologias, por exemplo, mas que não alteram a essência das relações educativas e sem entrar na discussão sobre qual conhecimento devem a escola e a ciência produzir. Assim, ao não incorporar esses pressupostos em seu cotidiano, os cursos de Pedagogia acabam por

não formar profissionais aptos a lidar com os avanços propiciados pela terceira revolução educacional.

A construção de um ambiente ético que ultrapasse os tempos, espaços e relações escolares, calcados nos pressupostos dos Direitos Humanos, vem se impondo como uma ferramenta importante para que a educação seja ressignificada na contemporaneidade, e essa discussão precisa entrar nos currículos e nas mentes daqueles que lidam com a formação dos profissionais de Pedagogia.

É com esse tipo de preocupação que instituições acadêmico-científicas de todo o mundo vêm direcionando seus esforços de organização da produção do conhecimento e formação de novos profissionais para as próximas décadas. Por exemplo, em relatório de 2007 sobre as metas para o ensino universitário no século XXI, a *Association of American Colleges and Universities* (AAC&U) estabeleceu quatro tipos de aprendizagens que devem ser esperados dos estudantes universitários: 1) Conhecimento das culturas humanas e sobre os mundos físico e natural; 2) Habilidades intelectuais e práticas; 3) Aprendizagem integrada que sintetize estudos gerais e especializados; **4) Responsabilidade pessoal e social** (grifo meu), que inclua conhecimento e engajamento cívico em nível local e global, conhecimento e competência intercultural, pensamentos e ações éticas, e habilidades para a aprendizagem por toda a vida.

Assim, nesse recente documento de referência para todas as universidades dos Estados Unidos da América percebe-se como a preocupação com a dimensão ética e a responsabilidade social é posta no centro das atenções do sistema educacional, buscando ultrapassar uma preocupação apenas de avanço e inovação científica na formação das novas gerações de pesquisadores e profissionais.

Analisando esse mesmo documento, a pesquisadora da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, Anne Colby (ASSOCIATION

OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES, 2008), chama atenção para o fato de que as maiorias das instituições de nível superior negligenciam seu papel no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de seus estudantes, priorizando o desenvolvimento do pensamento analítico.

De acordo com a autora, o rigor desse tipo de pensamento é central para as sociedades contemporâneas, por solicitar os mais elevados níveis de raciocínio abstrato, o que permite explicações científicas para os fenômenos, a construção de teorias e sua aplicação na inovação tecnológica. No entanto, é um equívoco reverenciar o raciocínio analítico desconectado dos significados da vida e dos valores humanos, pois isso pode criar uma cultura de argumentação tão crítica e cética que ameaça desconectar o conhecimento humano dos objetivos de racionalidade e rigor almejados por nossa cultura.

Esses objetivos estão em sintonia, também, com algumas das metas que foram consolidadas no Relatório Final da *2009 World Conference on Higher Education*, organizado pela UNESCO (2009), em Paris:

- a) Dada a complexidade dos desafios globais do presente e do futuro, o ensino superior tem a responsabilidade social de fazer avançar nossa compreensão de multifacetados problemas, como os sociais, econômicos, científicos e culturais, bem como a nossa capacidade de abordá-los. O ensino superior deve desempenhar um papel de liderança na construção social do conhecimento global para enfrentar os desafios globais, incluindo a segurança alimentar, as mudanças climáticas, a gestão da água, o diálogo intercultural, as energias renováveis e a saúde pública.
- b) As instituições de ensino superior, no exercício das suas funções primárias (pesquisa, ensino e serviços à comunidade), num contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, deverão concentrar seu foco de atuação na interdisciplinaridade e na promoção do pensamento crítico e da cidadania ativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável, para a paz e o bem-estar, e para a consecução dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos.

c) O ensino superior não só deve fornecer competências sólidas para o mundo de hoje e de amanhã, mas também contribuir para a formação de cidadãos com princípios éticos, comprometidos com a construção da paz, dos direitos humanos e de valores da democracia.

O que estas ideias nos levam a refletir é que o pensamento analítico, que seja interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar será incompleto se desconectado de juízos éticos sobre situações reais que considerem as particularidades, ambiguidades, incertezas e complexidades dos fenômenos naturais, sociais e culturais. Assim, torna-se necessário que as instituições educativas, principalmente as universidades, promovam o desenvolvimento do raciocínio ético aplicado ao pensamento analítico, tendo os princípios da sustentabilidade como pano de fundo.

O desafio atual está em encontrar novos modelos de organização acadêmico-científico que sejam compatíveis com os avanços nos campos da ciência e da cultura, procurando caminhos que tirem, afinal, o ensino e a pesquisa das amarras estabelecidas nos séculos XVIII e XIX.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, e todos os documentos decorrentes dos princípios nela estabelecidos, devem se constituir como guias de referência para a elaboração dos currículos e das formas de organização das relações educativas no âmbito dos cursos de Pedagogia, objetivando uma formação calcada em valores democráticos. Com isso, aumenta a probabilidade de que, atuando nas escolas, os profissionais da educação levem tais pressupostos para o currículo das instituições de educação básica.

Seguramente não é um trabalho fácil, mas que precisa ser enfrentado se quisermos que nossos filhos e filhas, alunos e alunas, tenham uma formação intelectual e ética de acordo com as necessidades das sociedades nas quais viverão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES. **College learning for the new global century**: a report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2007

COLBY, A.; Sullivan, W.M. Strengthening the Foundations of Students' Excellence, Integrity, and Social Contribution. **Liberal Education**, v. 95, n. 1, p.22-29, 2008.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Declaração Internacional dos Direitos Humanos**, 1948.

SHULMAN, L. S. **The Wisdom of Practice**. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

UNESCO. **Final Communiqué**. World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development. Paris, 2009.

WEIMER, M. **Learner-Centered Teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: desafios e perspectivas para formação docente

*Lilian Blanck de Oliveira
Elcio Cecchetti*

PROVOCAÇÕES INICIAIS

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem poderia ver: câmaras de gás construídas por engenheiros formados, crianças envenenadas por médicos diplomados, recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas, mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas¹.

A carta anônima encontrada em um buraco numa parede do campo de extermínio nazista de Auschwitz chama a atenção, pela denúncia, indignação e desafio a questões referentes às

1 Este texto é o teor de uma carta de autor desconhecido encontrada num buraco de parede do campo de extermínio nazista de Auschwitz, na Alemanha, deixada por um dos sobreviventes e lá encontrada muitos anos depois (KEIM, 2002, p. 69).

ações de educadores e, por extensão, formadores de educadores. Além das barbáries memoradas, saltam do texto a formação dos mentores, construtores e os instrumentos de morte utilizados.

As suspeitas sobre a educação e o pedido aos educadores representam um apelo à gestação de outra educação, embasada em *outras* formas de ver, pensar, ser, sentir, fazer, conviver e se relacionar com o Outro², nas quais os sujeitos³, comunidades, sociedades e culturas sejam reconhecidos em suas diferenças e respeitados em seus direitos. Para o pesquisador e educador contemporâneo Adorno (2000, p. 119), “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.

Na atualidade, pode-se constatar que muitos outros “campos de Auschwitz” grassam impunemente a olhos descobertos, em diferentes pontos do planeta, impulsionados e legitimados por atitudes de exclusivismos, intolerâncias, arrogâncias, discriminações, processos de exclusão, desigualdades, desrespeitos à vida gerando dores, misérias, violências, mortes e a mais absoluta desolação. Essas atividades são alimentadas pela insensibilidade e falta de compromisso de muitos sujeitos/grupos, entre eles “formados e diplomados”, que perderam a capacidade de perceber e (re)conhecer o Outro, possibilidades de *ser* e *desenvolver* humanidade a partir de outras lógicas e perspectivas, que integrem e reconheçam as diferenças em sua diversidade.

Em sua última carta, Paulo Freire (2000, p. 67) adverte que,

-
- 2 O outro, para Lèvinas (2005) é aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser, não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, quer dizer presença viva - aquele que nos interpela, convoca, desafia e constrói.
 - 3 Sujeito é a categoria usada por Freire (1987) para definir homens e mulheres que, libertos de sua condição de oprimidos, se libertam e libertam seus pares, assumindo uma postura de compromisso diante da vida, dos outros e de si próprios.

[...] se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção; encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Tal contexto requer e desafia a elaboração de outro *desenho* para projetos e ações de formação de educadores, nos quais o *risco* e o *traço* permitam fazer ver, sentir, compreender e acolher - mobilizando para (*com*)viver, estar, fazer e sonhar junto. O “risco”⁴ passa a exigir novos traços que, embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, reflitam e projetem com ética e responsabilidade a intencionalidade deste trabalho.

Partindo de tais perspectivas, os processos de formação de educadores teriam menos possibilidades de produzir profissionais a serviço da intolerância e discriminação, que geram a eliminação do *diferente*, seja no campo social, econômico, político, educacional, cultural, étnico ou religioso. Em outras palavras: escola não pode ser sinônimo de aula, aula não pode ser sinônimo de conteúdos e educação não pode ser sinônimo de obediência. A escola, a universidade, os diferentes espaços de formação de docentes devem ser canteiros de memória, liberdade e compromisso (KEIM, 1999)⁵.

Urge que educadores e educadoras, em contínuos processos de *aprender-ensinar-aprender*, se mobilizem, estudem, pesquise, reflitam, dialoguem, desenhem, incorporem e promovam uma educação *em, para e com* os Direitos Humanos.

4 Para Lúcio Costa (2001, p. 39), arquiteto brasileiro, “risco é desenho não só quando quer *compreender* ou *significar*, mas *fazer*, *construir*. [...] o *risco* - o traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção - é o *design*” Os antigos empregavam a palavra “risco”, significando projeto como, por exemplo: o “risco para a capela de São Francisco”.

5 Ernesto Jacob KEIM, em palestra proferida no II Encontro Latino-americano de Pedagogos (Joinville/Brasil).

CULTURAS, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: algumas aproximações

Uma formação de educadores apoiada na construção de uma postura conectada com as mais prementes necessidades do ser humano é uma das ferramentas para fazer frente à crescente ampliação de violências, desigualdades e exclusões que vicejam na atualidade. A respeito disso, Miguel Arroyo ao refletir sobre questões, envolvendo formação de docentes, observa que

[...] não se trata de acrescentar novas competências a serem previamente treinadas, mas de voltar o olhar dos mestres para outras dimensões, para este lastro de competências, de saberes e valores acumulados e freqüentemente marginalizados e ignorados nos programas de qualificação (ARROYO, 1999, p.154,).

Um projeto de educação que se proponha a promover os Direitos Humanos e os Direitos da Terra, necessariamente, precisa conhecer, respeitar, valorizar e (re)conhecer a diversidade cultural.

Essa diversidade é resultado do processo histórico do acontecer e desenvolver humano, que se faz múltiplo, imprevisível e diverso. A diversidade é uma das características marcantes da Terra. No seio deste superorganismo (com)vivem um número ilimitado de micro e macroorganismos, em profunda interdependência que, de modo dinâmico e diverso, desenvolvem características singulares e peculiares em cada território-*habitat* (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007). Assim, a diversidade se manifesta em todos os ecossistemas naturais e na própria humanidade, a qual tem se constituído de formas diferenciadas através dos *tempos, espaços e lugares*, por meio de múltiplas culturas e identidades.

Em contextos históricos diferenciados, cada sujeito se constitui como ser singular e, ao mesmo tempo, plural, no bojo de uma ou de várias culturas, por meio das tramas de relações tecidas com o Outro, o mundo e o sagrado, produzindo símbolos, conhecimentos, práticas, sentidos e significados que dão sentido a sua vida e ao

contexto no qual está inserido. Pela ação e interação dos sujeitos, as culturas adquirirem formas diversas através dos *tempos, espaços e lugares* no qual se percebem circunscritas e (re)constroem, (re)organizam e (re)significam a vida cotidiana. A diversidade no conjunto de suas singularidades e pluralidades caracterizam os diferentes grupos e sociedades, constituindo-se em patrimônio cultural da humanidade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Convenção Sobre a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais entende por diversidade cultural,

[...] a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2005, p. 05).

No preâmbulo desse documento, a UNESCO reafirma que a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo um dos principais promotores do desenvolvimento sustentável das comunicações, povos e nações.

A riqueza humana depende da valorização e reconhecimento da diversidade das identidades culturais, uma vez que cada sujeito/grupo social tem se forjado num processo histórico diferente, constituindo sua *identidade* a partir de um *marco básico* que condiciona, possibilita e limita *um modo de ser humano*, pela qual vêm e interagem com e no mundo (LANGON, 2003). Daí pode-se concluir que as culturas não abarcam apenas modos de se relacionar, seja com os membros do seu ou

de outros grupos, seja consigo mesmo, mas constituem fontes de sentido e significado para cada um dos seus integrantes.

Neste sentido, Langon (2003, p.79) percebe na diversidade cultural uma riqueza de caminhos diversos para enfrentar de modos diferentes, desafios também parcialmente diferentes. Para o autor,

[...] o desaparecimento *dessa diversidade* significaria o desaparecimento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida *humana*. O desaparecimento de uma dessas *identidades culturais* representa o *empobrecimento* de humanidade, enquanto fecha um dos caminhos abertos, enquanto faz perder uma das possibilidades.

Após inúmeros massacres, genocídios e etnocídios culturais que demarcam a história da humanidade, face às crescentes tentativas de *homogeneização cultural* e os enrudecimentos de relações entre as culturas, marcados por ideologias, fanatismos, terrorismos e violências de todos os tipos e, considerando os processos de globalização - um desafio para a diversidade cultural - a UNESCO, no limiar do novo milênio, atenta ao seu compromisso com a plena realização dos direitos humanos e liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e em outros instrumentos universalmente reconhecidos, proclamou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DUDC)⁶.

No preâmbulo da DUDC (2001, p. 01), afirma-se que as culturas devem ser consideradas como “[...] o conjunto dos traços distintivos

6 A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural assinada em Paris, no dia 02 de novembro de 2001, foi adotada unanimemente pelos 185 Estados-parte durante a 31ª Sessão da Conferência Geral em 2001, pouco após os acontecimentos de 11 de Setembro. Esta Declaração constitui o ato inicial de uma nova ética da UNESCO para o século XXI. A comunidade internacional passou a dispor, pela primeira vez, de um instrumento abrangente para questões relacionadas com diversidade cultural e o diálogo intercultural, do desenvolvimento e da paz.

espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”⁷

Os membros signatários da DUDC constataram que a diversidade cultural se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento, e que o respeito à diversidade das culturas, por meio do diálogo, cooperação e intercâmbios culturais, está entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais. Por isso, proclamaram que:

Art. 1 - A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade: a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessário como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras;

Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural: Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. [...] Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento: a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se

⁷ Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).

oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A DUDC, ao reconhecer que o desenvolvimento da diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, reafirma o ponto 01 do Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), no qual “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. De igual modo, rememora o parágrafo primeiro do artigo 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966), que assegura o direito de cada sujeito a participar da vida cultural.

DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: patrimônio da humanidade

Entre as inúmeras manifestações culturais da humanidade, encontramos expressões, crenças, movimentos e tradições religiosas indígenas, africanas, orientais, semitas. A rica diversidade cultural religiosa presente nos espaços socioculturais levou estudiosos da Antropologia Social e da Fenomenologia da Religião a investigarem o ser humano como *homo religiosus*, uma vez que, em todas as épocas, a religiosidade aparece como uma característica constante dos seres humanos.

Desde o início, o mundo se impõe ao humano como uma constante ameaça (caos) e enfrentá-lo é a única possibilidade para sua sobrevivência (cosmos). Desse enfrentamento, o humano criou formas de comunicação e linguagens, produziu diferentes tipos de conhecimentos, inventou e aprimorou tecnologias, construiu saberes, sentidos e significados que foram se estruturando e modificando em níveis cada vez mais complexos.

A humanização só foi possível porque, ao construir artefatos e conhecimentos para suprir suas necessidades, o humano foi atribuindo significados às suas experiências. Isso demonstra que o agir humano vai além da pura materialidade, uma vez que desenvolveu a capacidade de interpretar, nomear e significar as coisas do mundo, bem como refletir a própria relação com elas (ANDRÉ; LOPES, 1995).

A necessidade de sobreviver e de construir significados para a vida fez com que os seres humanos se constituíssem *em* relação e interação com a natureza, com determinados grupos sociais e com a(s) divindade(s). Destas relações resultaram conhecimentos que subsidiaram condições materiais de produção da vida e de sentido à existência. Da interpretação da realidade, da elaboração seus significados e a partir de suas ações, a humanidade produziu culturas, resultado das experiências e transformações dos contextos mediante as diferentes práticas sociais.

Nesse processo, o humano se *humaniza* na medida em que se apropria/produz *culturas*, pois, de acordo com Montiel (2003), a cultura é uma elaboração coletiva na qual os sujeitos se reconhecem, se auto-representam e compartilham visões e significados comuns da realidade que os cerca.

Para Geertz (1989, p.61), ao nascer, cada sujeito encontra elementos símbolos em elaboração, os quais permanecem em circulação após sua morte, com alguns acréscimos e alterações, mas, enquanto vive, se utiliza deles para orientar-se na vida. Por isso, o autor defende que a cultura não surgiu após o homem estar biologicamente “acabado”, mas esta foi essencial na sua evolução. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas sem cultura não haveria homens. [...] Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não da cultura em geral, mas formas particulares de cultura”. No dizer de Teixeira,

[...] a cultura configura um mundo simbólico, que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém, igualmente constitutiva do real, de que se torna parte. Um “mapa” que delimita a forma como se lê, se sente e se experiência o mundo e a vida, “fazendo dizer as coisas mais do que elas são”. Ao demarcar uma certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define uma certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural (2001, p. 183).

Neste mundo simbólico é inegável o papel das crenças, movimentos e tradições religiosas, ora influenciando, ora sendo influenciadas pelas culturas. O *homo religiosus* olhará o mundo segundo as lentes da própria cultura e da própria religião, e o seu comportamento será orientado pela sua visão de mundo (cosmovisão) (ALVES, 2001). Religião, para o autor, é o “laço” que vai atar o humano ao mistério, ao sagrado, ao divino, ao transcendente, “impedindo-o de sentir-se sozinho e perdido no meio de um mundo que ele nunca irá dominar e compreender totalmente” (p. 10).

Na tentativa de compreender o contexto que o cerca, o humano procura saber a razão do seu existir. Consciente de sua finitude, busca meios para compreender os mistérios que o envolvem. Inquieto, procura alternativas para acalmar a sua ansiedade, desenvolvendo conhecimentos que lhe dão condições de intervir no meio social e em si mesmo. Para Almeida (1995, p. 52), a dimensão da religiosidade,

[...] envolve a ultrapassagem das aparências imediatas e supõe entender a existência enquanto vir-a-ser, enquanto processo. A partir da captação da realidade atual se constrói um projeto, a possibilidade de ser o que ainda não é. A transcendência não permanece presa às situações dadas, mas escolhe e decide, conferindo significado às ações.

A dimensão humana da religiosidade/transcendência manifesta-se e desenvolve-se a partir da percepção do limite que se radicaliza com

a presença da morte. Diante dela, a finitude transparece e instaura-se a provisoriedade, onde

[...] a certeza da morte estimula o desejo de superação e também abre espaço para um anseio de eternidade. A experiência da morte torna-se um dos alicerces da construção (...) do projeto humano. A subjetividade deixa de estruturar-se a partir dos limites (que a morte agudiza), e sim da possibilidade de superá-los. Não podendo vencer a morte no plano físico, o homem o faz no plano simbólico (MARTINI, 1995, p. 35).

Assim, a morte, situação limite por excelência, organiza as primeiras manifestações religiosas que se concentram no culto dos mortos e por consequência, no culto dos ancestrais (CATÃO, 1993). Essa tentativa de relacionar-se com os que habitam em outro *tempo, espaço e lugar* expressa-se na forma de mitos, narrativas e textos orais e escritos. Nestes, os objetos do mundo e atos humanos adquirem um valor particular, tornando-se reais, porque participam de uma realidade que os transcende.

O homem das cavernas, ao pintar os animais, não queria necessariamente promover uma expressão artística, mas desejava através do desenho simbolizar certa magia em busca de proteção e sorte ou como instrução de como deveriam agir para conseguir bom êxito em suas caçadas e ações para garantir a vida. Estas manifestações pretendiam registrar a tentativa de dominar o inexplicável, para colocá-lo a seu próprio serviço. Por sua vez, os gestos de adoração presentes nos ritos, festas e celebrações, próprios das religiões, se apresentam como formas de expressão do reconhecimento do Transcendente e do Absoluto. Assim, a descoberta do Transcendente garante a continuidade da vida e o medo da morte pode ser solucionado pelos ritos, magia e mitos (OLIVEIRA et. al, 2007, p. 43).

Para Bortoleto (2001), falar de cultura, tradição e religiões significa abordar elementos que se conectam, co-implicam, pois estão em profunda relação. Esta articulação provém, inclusive, no sentido

etimológico de “cultura” e “culto”. Ambos têm origem na mesma raiz latina *cultus*, que significa adoração ao divino/sagrado. Por sua vez, religião, do verbo latino *religare*, representa a aproximação de pessoas que alimentam crenças comuns, constituindo-se no mais antigo sistema simbólico de coesão de pessoas numa mesma cultura. Portanto, **“cultura, culto e religião**, enquanto formas de um complexo sistema simbólico, implica aproximação do outro, junto com outros, em adoração ao outro - transcendente - este núcleo ‘ético-mítico’ - de uma cultura” (BORTOLETO, 2001, p. 37).

As tradições e movimentos religiosos são sistemas simbólicos de abrangência social e cultural, que assumem a tarefa de significar a totalidade do mundo e do humano, por meio das atribuições de valores de sagrado e profano, puro e impuro, ético e não-ético, projetando uma ordem cósmica ao universo dos deuses, seres e humanos.

O fenômeno religioso, entendido como algo que se manifesta na experiência humana, resultado do processo de busca e construção de respostas para o desconhecido, significados e sentidos para a vida, é percebido sob diferentes formas e/ou aspecto, caracterizando e estruturando culturas e sociedades. Estes conhecimentos, tecidos em diferentes reflexões, estudos, crenças, tradições e/ou movimentos religiosos, filosofias, entre outros, se constituem em referenciais utilizados pelos sujeitos no (re)construir caminhos, significados, sentidos e respostas à diferentes situações e desafios da vida cotidiana, configurando identidades pessoais e sociais. São como fios que, entrelaçados na teia identitária de grupos, comunidades e/ou culturas, integram sua tessitura.

Neste sentido, as elaborações simbólicas relativas ao religioso, presentes em cada grupo social, são parte integrante da diversidade cultural e, portanto, patrimônio da humanidade. Nesta direção, as diferentes vivências, percepções e elaborações integram o substrato

cultural dos povos, cujos relatos e registros elaborados sistematicamente pela humanidade se constituem em uma rica fonte de conhecimentos a instigar, desafiar, conflitar e subsidiar o cotidiano das gerações.

As religiosidades, crenças e religiões contribuem, e por vezes determinam, os modos de como o ser humano se define e se posiciona no mundo, orientando o relacionamento com seus semelhantes, com o mundo natural e com sagrado, lhes emprestando sentido e significado, constituindo fontes de conhecimentos e saberes que são incorporados e transmitidos por sujeitos, organizações familiares e grupos religiosos, entre outros, possibilitando diferentes vivências religiosas e interpretações de vida (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO, 1997).

A diversidade religiosa manifesta-se na vida cotidiana e contextos escolares através de uma multiplicidade de atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, vestimentas e sinais sagrados, bem como nos referenciais éticos utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas em relação ao Outro, ao mundo e à vida.

DIVERSIDADE RELIGIOSA E CONFLITOS RELIGIOSOS: desafio aos Direitos Humanos

A busca pela promoção da dignidade humana perpassa, entre outros pontos, pelo respeito e reconhecimento das diferentes formas de religiosidades, tradições e/ou movimentos religiosos, bem como, daqueles que não seguem alguma forma de religião ou crença religiosa.

Nas questões relativas à religiosidade, religião e fé, os seres humanos criam e desenvolvem leituras, olhares e saberes, buscando formas de superar limites, descortinar outros horizontes, movidos por interesses particulares ou coletivos. Esses puderam e ainda podem desenvolver e instaurar processos de libertação e/ou opressão; autonomia e/ou dependência; participação e/ou alienação.

A religião, assim como a linguagem, pode endossar, subverter os sentidos e alienar as pessoas. De acordo com Tillich (2000, p. 430), o ser humano, a partir da linguagem,

[...] escolhe, dentre a multiplicidade de objetos encontrados, alguns que são significativos no universo dos meios e dos fins, ou no universo de expressão do religioso, poético ou científico, eles constituem o assunto das atividades culturais embora de forma diferente em cada uma delas.

Da mesma forma, algumas leituras de caráter religioso, utilizadas a favor dos interesses de alguns grupos, transitam e transcriam sentidos e significados, movendo/alterando a vida cotidiana na busca de interesses pessoais, pronúncias que muitas vezes destroem, mutilam, matam e silenciam mundos e vidas. Segundo Ruedell (2007, p. 74),

A religião aparece na cultura de forma clara ou oculta, às vezes, com características genuinamente religiosas, ou, as mais das vezes, em expressões culturais que, aparentemente, pouco ou nada tem de religioso, e nem de autenticamente, humano. O fenômeno religioso, em suas configurações culturais, apresenta o religioso de forma ambígua, necessitando ser expurgado e corrigido. Em suma: a cultura, impregnada de religiosidade, é portadora de riquezas a valorizar e de desvirtuamento a direcionar.

Valorizar as potencialidades e valores religiosos e culturais, bem como direcionar esforços para a superação de seus limites e empecilhos, buscando superar suas ambiguidades, evidencia a importância da educação em tomar o fenômeno religioso, “com suas riquezas e pobreza, humano-religiosas, como objeto próprio de sua tarefa educativa específica” (RUEDELL, 2007, p. 74).

Na atualidade, a multiplicidade de expressões, movimentos e instituições religiosas, reclamam por reconhecimento e questionam uma unidade, onde as possibilidades de vir a ser humano centrem-se em uma única religião, sistema, ideologia ou tradição (STEIL, 1993). Segundo o autor, uma característica que perpassa a contemporaneidade

é a assunção da diversidade como sua regra fundamental e, por isso, o conflito e o diálogo podem ser vistos como princípios sobre os quais se fundam as sociedades modernas.

O diálogo empreendido em uma perspectiva de totalidade, que pretende (com)vencer o Outro a fazer parte de uma religião universal, configura-se desprovido de sentido, uma vez que, no diálogo inter-religioso, a percepção da diversidade, situa-se no campo da linguagem/comunicação, onde busca superar abismos de mútua ignorância e mal entendidos entre tradições e/ou movimentos religiosos. A condição necessária para o exercício do diálogo é o reconhecimento do Outro, como um legítimo interlocutor: “Sem alteridade não há diálogo. Por isso, se o pluralismo é condição *sine qua non* para o diálogo, esta será garantida por uma atitude relacional, capaz de romper com uma visão do outro que o toma como uma abstração ou uma configuração psíquica” (STEIL, 1993, p. 26).

As representações sociais do Outro, a partir do dogmatismo e fanatismo religioso, fazem com que sujeitos e grupos se projetem numa ilusória exclusividade de pretensões universalizantes, construindo em si próprios a totalidade, enquanto únicos detentores da verdade. Esta postura impulsiona o surgimento da exclusão e do preconceito, grandes responsáveis pelos conflitos religiosos.

A intolerância de qualquer natureza, para com o Outro, gera discriminação, preconceito, conflito, violência e guerra. Por isso, na atualidade, há movimentos *de* e *para* o diálogo entre diferentes religiões e grupos religiosos, no sentido da construção do respeito à diversidade cultural religiosa pelos caminhos do diálogo inter-religioso e intercultural.

Para Teixeira (2004), no diálogo inter-religioso, não se pode violar, apagar ou negar o dado essencial da diversidade dentre as religiões. Ao contrário, dever-se-á (re)conhecer singularidades e especificidades de

cada tradição e/ou movimento religioso - desafio intransferível na busca do diálogo inter-religioso e intercultural. No exercício do diálogo não há fusão e nem confusão, mas este exige abertura e distanciamento de auto-suficiências que dificultam e limitam a compreensão de que cada religião é um “fragmento” em processos de crescimento e afirmação. “O diálogo não enfraquece a fé, como alguns temem, mas possibilita um aprofundamento e ampliação de seus horizontes” (TEIXEIRA, 2004, p. 19).

O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso/PCNER elege o diálogo enquanto processo mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o cultivo da reverência ao Outro no processo educativo. É o diálogo que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinal e catequético (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO, 1997).

Na dinâmica da abertura (pró)vocada pelo diálogo, no face à face, irrompem possibilidades da construção de outros desenhos - “fios” - *nas e para* e tramas identitárias individuais e coletivas. Cada sujeito, paulatinamente, é convocado e confrontado *com* o Outro, consigo, o sagrado e a natureza (re)construindo interpretações e concepções.

O diálogo, na concepção de Freire, é um espaço interativo e educativo que propicia e encaminha a libertação comunitária. Nesse exercício, saberes diferentes são socializados, revendo situações, limites, posturas, decisões, num movimento que atinge, emociona, desaloja e desafia o individual e o coletivo, onde o objetivo e o subjetivo se casam numa dança em que o corpo expressa o conflito e o desejo do surgimento de uma nova consciência. Nesse lugar de encontro, para ele, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 81), homens e mulheres que na (re)apropriação de suas palavras e significados vão sendo mais, conhecendo-se e reconhecendo-se sujeitos e agentes *da e na* história.

Diante do atual, complexo e excludente quadro mundial, vozes se elevam em todo o planeta em defesa da construção de uma cultura que encaminhe vivências mais alteritárias, solidárias e humanas. As religiões e a educação são pontas do *iceberg* a demarcar espaços vitais a serem mobilizados. Hans Küng (1998, p.186) em sua obra *Projeto da ética mundial*, enfatiza que não haverá futuro de vida no planeta sem o exercício de uma ética mundial, um estado de paz no mundo.

Toda ética, (PENA-VEGA, 2001), é explicada ou iluminada por uma fé que leva os seres humanos a se responsabilizar e agir em favor de outrem e/ou de uma causa. Seu entendimento aproxima-se mais da definição dada por Fowler (1992), ou seja, o modo como uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida; o modo de encontrarem coerência nas múltiplas forças e relações que constituem suas vidas e lhes dão sentido.

Poder-se-ia dizer que fé é o conjunto de relações de confiança/desconfiança que sustentam a teia da vida do ser humano. Enquanto ser inconcluso, ele se percebe ligado àquilo que de forma consciente/inconsciente, no dizer de Tillich (1996), o impulsiona para frente. Por isso, para Morin (*apud* PENA-VEJA, 2001) pode-se falar da “fé na fraternidade”, “fé no amor”, “fé na comunidade”, por exemplo; no entanto, elas não são o fundamento da ética, mas sua fonte de energia, aquilo que a alimenta.

Ainda, segundo o autor, na atualidade, o problema consiste na conscientização do imperativo ético que existe em cada ser humano e da necessidade de opção diante do confronto com o imperativo ético do outro. Nesse campo, situa-se o risco das contradições éticas, assim como seus possíveis encontros. O compromisso ético consiste, então, na capacidade de estabelecer conexão entre os atos, omissões e resultados finais das ações e reflexões empreendidas, numa perspectiva de compromisso com o ser humano num contexto de vida planetária.

A DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA: entre a negação e o reconhecimento

A educação é apontada como uma das formas basilares a inibirem barbáries como a de Auschwitz⁸ e possibilitarem a assunção de seres humanos enquanto sujeitos, construtores e interventores históricos, capazes de promover mais vida num constante processo de libertação. Paulo Freire (1995) credita seu apreço em ser gente precisamente ao fato de ser portador de uma responsabilidade ética e política em relação ao mundo e aos outros. Para ele, a educação é um movimento que, sozinho, não tem o poder de transformar a sociedade, mas sem ele tampouco a sociedade tem condições de mudar.

Historicamente, a escola constitui-se em um espaço de relações e poderes em diferentes *tempos, espaços e lugares* culturais e sociais. A atual escola pública tem sua origem no processo educativo empreendido pelas culturas greco-romanas e na sua apropriação pela cultura ocidental caracterizadas por uma rigorosa divisão do trabalho, no qual o saber e o fazer foram fragmentados e distribuídos desigualmente. A Cultura Ocidental, de acordo como Latouche (1996), tem a ver com uma entidade geográfica - a Europa; uma religião - o Cristianismo; uma filosofia - o Iluminismo; uma raça - a branca e um sistema econômico - o Capitalismo.

Neste contexto surgem as escolas como instituições sociais responsáveis pela transmissão cultural filtrando e transmitindo qualidades e conhecimentos desejáveis pelos grupos socialmente hegemônicos, no qual certos aspectos das culturas são priorizados e institucionalizados, outros são aprendidos informalmente e outros, até mesmo, ocultos e ignorados (FORQUIN, 1993).

8 Leia-se interessante colóquio entre Theodor Adorno e Helmut Becker, transmitido em programa radiofônico na Rádio de Hessen, na Alemanha que versa sobre "a educação contra a barbárie". Este se encontra transcrito integralmente na obra *Educação e emancipação* de Theodor W. Adorno (2000, p. 155-168).

A perpetuação dos interesses dos grupos sociais hegemônicos na escola, segundo Lobrot (1992), ocorreu em três momentos distintos na história do Ocidente. O primeiro teve início com a queda do Império Romano, perdurando até o fim do século XIV, período em que se atribuiu à escola a finalidade exclusiva de difundir a doutrina e os dogmas cristão-católicos.

O segundo momento estendeu-se entre séculos XIV ao XVIII, com o desenvolvimento da sociedade moderna, a partir do declínio da sociedade feudal, quando se questionou a finalidade religiosa da escola. O Renascimento Cultural, a Reforma Protestante, as Grandes Navegações e o surgimento dos Estados Nacionais, colaboraram para a dessacralização⁹ da sociedade, por meio da afirmação da superioridade da razão instrumental, pelo domínio do cientificismo cartesiano-empirista e pela tentativa de configuração de um novo sujeito ocidental, autônomo e universal, segundo o projeto da modernidade.

Este projeto, iniciado no século XIX, caracterizado pelo desenvolvimento de uma ciência objetiva, uma moral universal e uma racionalização crescente da vida cotidiana, privilegiando a técnica e os conteúdos cognitivos, caracteriza o terceiro momento de imposição dos interesses dos grupos hegemônicos na escola. O Estado burguês toma a si o encargo da instrução com forma de legitimação no poder e identifica na publicização da instrução - um sistema de ensino público, laico, gratuito, obrigatório e universal - uma forma de tornar coesa a sociedade (pelos conteúdos ou pela forma) articulando os interesses das classes subalternas em torno dos seus (LOPES, 1981).

A laicidade, um dos princípios dos Estados Modernos, buscava aplicar à escola o regime em implantação nas demais instituições sociais,

⁹ Para Oliveira et. al., (2007, p. 25), dessacralizar a sociedade implica “des-magicizar, despojar do sacro, da idéia da fé como *fundamento* da vida social e do entendimento do universo através da razão”.

ou seja, a insubordinação dos setores a uma autoridade única: a Igreja Católica. A escola laica era necessária para a separação das funções da vida pública da tutela da religião; buscar a secularização das funções administrativas, políticas e civis e assim constituir uma força distinta, independente e soberana (BUISSON,1911) ¹⁰.

A Revolução Francesa fez aparecer pela primeira vez a ideia de um Estado laico, neutro em relação aos diferentes cultos religiosos e livre de concepções teológicas. A igualdade de todos diante da lei, a liberdade de todos os cidadãos, a constituição do estado e exercício dos direitos civis, assegurado fora de toda condição religiosa, foram medidas decisivas ao processo de secularização.

Historicamente a escola pública não se configurou considerando as diversidades, entre elas a cultural religiosa, pois, de um lado, tornou-se instrumento estratégico do catolicismo, de outro, da burguesia européia para contrapor a hegemonia daquele. Na escola, sob a influência da laicidade, tudo o que se referia à religiosidade ou ao religioso foi *oficialmente* desconsiderado, procedimento necessário para a dessacralização.

Por isso, no *corpus propedêutico* do currículo escolar, o estudo e (re)conhecimento da diversidade religiosa foram invisibilizados e/ou omitidos, como se não integrassem a organização das culturas e sociedades - bem como, o entendimento da própria condição humana. De modo paradoxal, *oficiosamente*, em muitos Estados republicanos, as escolas compreendidas como laicas continuaram mediando com práticas religiosas confessionais ao transmitir, de forma subliminar ou

10 Ferdinand Buisson, escreveu sobre a definição do termo laicidade no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publicado em Paris, em 1911. O texto está disponível em: <http://www.premiumwanadoo.com/jeunes-laiques/modules.php?name=News&file=article&sid=10>, postado em: fev. 2006. Utilizamos aqui a versão traduzida realizada pela Dra. Marília De Franceschi Neto Domingos (Mímeo, s/d).

não, conhecimentos e valores ético-morais de determinada concepção religiosa.

Em ambos os contextos, práticas de invisibilização, mutilação e/ou exotização do Outro continuaram alimentando processos de discriminação/exclusão em relação à diversidade de identidades religiosas presentes no contexto escolar e social.

A DIVERSIDADE RELIGIOSA E ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: desafios e perspectivas

O Brasil é um Estado republicano e laico somente a partir de 1889. Com a invasão portuguesa em 1500, o processo educativo desenvolvido em solo brasileiro pelos mais de 1.400 povos distintos pertencentes a 40 famílias lingüísticas (HOORNAERT, 1992), foi alvo de ataques “colonial-civilizadores”, que, segundo Rampinelli (1999, p.31-32), visavam “arrancar as raízes destes povos, bem como apagar a memória histórica de suas lutas, seus triunfos, suas derrotas, seus heróis e seus mártires. Sabiam os europeus que um povo sem memória seria subjugado mais facilmente”. Com algumas exceções, a conjugação entre a cruz (religião oficial) e a espada (poder constituído) portuguesas se dispôs ao ignóbil serviço de conquista e dominação desses povos, visando desestruturar seus sistemas político, econômico, cultural, moral e religioso.

Coube aos representantes eclesiásticos da Companhia de Jesus, por delegação da Coroa Portuguesa, a “educação” dos habitantes do território em processo de conquista, pelo exercício da catequese e instrução, pois de acordo com Mattos (1958, p. 31),

[...] dele dependeria (...) o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...]

[...] na terra em ocupação. Mais tarde, a mesma estratégia foi utilizada para com os povos africanos, aqui feitos escravos.

Ao mesmo tempo, a Ordem Jesuíta fundava seus primeiros colégios para educar os filhos da elite européia. Durante o período da Monarquia, o catolicismo se constituiu no principal respaldo do poder, estabelecido por conta do regime do padroado. O ensino da religião é oficializado na educação escolar, em 1827, pela Constituição Imperial ao legislar no artigo 6º, que os,

[...] professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os **princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana**, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil (grifos nossos).

Durante o período colonial e imperial, Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável. Com a implantação do Regime Republicano (1889), a aplicação do princípio constitucional da laicidade resultou na separação formal de ambos. Até este momento, indígenas, afro-brasileiros, judeus, ciganos, islâmicos, protestantes, entre outros tinham seus direitos sociais e religiosos restringidos. O pluralismo religioso era combatido como um perigo e uma ameaça ao próprio fundamento sobre o qual estava construída a nação brasileira. O catolicismo sustentava ideologicamente as relações sociais que garantiam uma determinada ordem política (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO, 2000, p. 07).

A primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1891) declara, no artigo 72, parágrafo 6º, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, passando a disciplina de Ensino Religioso a ser uma das áreas fortemente polemizadas nas discussões e encaminhamentos educacionais de então.

Na Constituição Brasileira de 1934, artigo 153, é assegurado o Ensino Religioso de matrícula facultativa a ser ministrado de acordo com a convicção religiosa do aluno, constituindo matéria nos horários normais das escolas públicas. Esse enunciado visava proteger a liberdade religiosa e a confessionalidade como prática pedagógica. O mesmo ocorre no ano de 1937, momento em que a educação formal valoriza a formação profissional e militar; e, diante dos defensores da escola pública laica, o Ensino Religioso perde a sua obrigatoriedade como disciplina nas escolas públicas.

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso é considerado dever do Estado, embora houvesse ocorrido um grande debate entre os intelectuais católicos e os defensores da Escola Nova, adeptos do positivismo e da escola laica, contrários a essa decisão.

Historicamente, a disciplina de Ensino Religioso nas escolas brasileiras sempre foi de cunho confessional, excetuando algumas iniciativas diferentes como as propostas interconfessionais, particularmente na região sul do país (FIGUEIREDO, 1994). A historiadora aponta que, a partir da promulgação da Lei 5.692/71, os estados do sul do Brasil buscaram outras perspectivas pedagógicas, levando em conta uma escola aberta a diferentes credos, embora o cristianismo continuasse sendo o marco referencial da proposta em si.

A realidade sociocultural brasileira heterogênea e diversificada, principalmente no campo religioso, começou a ser (re)conhecida como portadora de uma rica diversidade, marcada pela luta por reconhecimento dos povos indígenas e afro-descendentes, crescimento do pentecostalismo, constante trânsito e hibridismo religioso, bem como o surgimento de novos grupos e movimentos religiosos. Esse contexto, aliado às mudanças sociais e políticas vivenciadas na década de 1980 e 1990, originou a necessidade de uma proposta de Ensino Religioso que integrasse a diversidade religiosa e que disponibilizasse o conhecimento religioso sistematizado historicamente pela humanidade.

Como um dos resultados dos muitos movimentos, estudos e reflexões empreendidos pelos educadores, foram elaborados, em 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), aprovados em 1996 pelo FONAPER¹¹. Esse documento apresenta os referenciais para um Ensino Religioso que,

[...] valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade; [...] por isso **não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa** (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO, 1997, p. 30-31, grifos nossos).

Apesar de todo o processo de discussão e construção nacional, a LDBEN nº. 9.394/1996, em seu artigo 33, apresentou o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de caráter confessional ou interconfessional.

A necessidade do acolhimento da diversidade cultural religiosa presente no cotidiano da escola pública; a compreensão de que o Ensino Religioso deveria ser componente curricular responsável por estudar e pesquisar o fenômeno religioso nas culturas e sociedades, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (LDBEN nº 9.394/96, Art. 2º) e a manutenção

11 O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu Estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, constituindo-se num organismo que trata de questões pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Criado em 1995, vem desde então buscando acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores no sentido de efetivar o Ensino Religioso como componente curricular. Tornou-se um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias e propostas na construção de projetos concretos para a operacionalização dessa disciplina na escola.

do princípio constitucional da laicidade, suscitaram inúmeros questionamentos sobre a concepção de Ensino Religioso presente no referido artigo (BRASIL, 1996).

No início de 1997, uma grande mobilização desponta na sociedade brasileira envolvendo educadores, representantes de entidades civis, religiosas, educacionais, governamentais e não governamentais, de diferentes setores de atuação. Comprometidos com os direitos à diversidade cultural ratificaram o valor à necessidade de disponibilizar aos educandos, no conjunto dos conhecimentos escolares, conteúdos relativos à temática, como uma das formas de promover e exercitar a liberdade de concepções e a construção da autonomia e da cidadania, prerrogativas de um estado laico e democrático.

Nos diferentes estados da federação, as solicitações e discussões resultaram no encaminhamento de três proposições de mudança do texto da lei à Câmara Federal. A partir destes, foi redigido um substitutivo de lei, promulgado em julho de 1997, sob forma da Lei nº. 9.475, alterando significativamente a concepção e encaminhamentos desta disciplina:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

O Relator do Projeto da Lei nº. 9.475/1997, o então deputado Roque Zimmermann, afirmou que, pela primeira vez, foram criadas na história da educação brasileira oportunidades de sistematizar o Ensino

Religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa e nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões:

O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é de seu interesse fazer com que a escola garanta aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de religião – isto é competência das próprias igrejas e crenças religiosas. À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos. Pode, naturalmente, servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem, contudo, erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar. Na aula de Ensino Religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião (ZIMMERMANN, 1998, p. 3).

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação/CNE, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº. 02/98), contemplou as aspirações e as necessidades da atual sociedade brasileira, no que diz respeito à disciplina de Ensino Religioso, conferindo-lhe status de área do conhecimento, entre as dez que compõem a base nacional comum, garantindo a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos os povos da humanidade (BRASIL, 1998).

Além da ruptura com a concepção histórica de Ensino Religioso como doutrinação religiosa, a citada lei estabelece, em seus dois parágrafos que: a) os sistemas de ensino definirão os conteúdos de Ensino Religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, ou seja, em consonância com a legislação maior, à exemplo dos demais componentes curriculares, em cada Estado da federação; b) as diferentes denominações religiosas, constituídas em entidade civil, serão ouvidas pelos sistemas de ensino, no tocante à definição dos conteúdos da disciplina. Estas entidades civis, constituídas por representantes

das diferentes expressões religiosas (africanas, indígenas, ocidentais, orientais, entre outras), presentes em cada Estado, contribuirão com os sistemas de ensino no tocante à análise e garantia da presença da diversidade de conhecimentos religiosos nos conteúdos definidos por estes, no sentido de fidedignidade e respeito à diversidade, vedadas quaisquer formas de proselitismo; c) as Instituições de Ensino Superior, em sintonia com os **sistemas** de ensino, por meio do ensino, a pesquisa e a extensão, têm a tarefa de formar educadores devidamente habilitados, pedagógica e didaticamente, para essa área do conhecimento.

Na proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, elaboradas pelo FONAPER,¹² o Ensino Religioso é entendido como disciplina embasada nas Ciências da Religião e da Educação, visando proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.

Nesta direção, o documento final da Conferência Nacional de Educação/CONAE (BRASIL, 2010b), incorporou significativamente alguns passos empreendidos até o momento, ao determinar que: a) diversidade religiosa seja inserida, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita; b) desenvolvam-se e ampliem-se programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira; c) os estudos da

12 A referida proposta foi protocolada pelo FONAPER junto à presidência do Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2008, e ainda aguarda seu deferimento.

diversidade cultural-religiosa seja inserido no currículo das licenciaturas; d) os editais voltados para pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa sejam ampliados, dotando-os de financiamento; o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar elemento desta ou daquela tradição e/ou movimento religioso, o que dificulta a afirmação, respeito e conhecimento de que a diversidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira.

De igual modo, a recente Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), ao instituir *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, definiu, em seu artigo 14, que a base nacional comum na Educação Básica constitui-se da integração das seguintes áreas de conhecimento:

§ 1º [...]

a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

e) a Educação Física;

f) o Ensino Religioso.

Tais componentes curriculares, organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos são considerados essenciais para se desenvolver as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania.

DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: em busca de um *Lugar na escola pública*

Práticas e relações permeadas por tentativas de invisibilização, silenciamentos e preconceitos, relacionados às diferentes identidades e

valores de caráter religioso no contexto escolar e social, exigem atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder geradas por grupos hegemônicos, que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter privilégios, por meio de processos de normalização do Outro e anulação das diferenças. Isso depõe em relação ao que determina a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu artigo 5º, afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos cidadãos a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, considerando como inviolável a liberdade de consciência e de crença, bem como o livre exercício dos cultos religiosos.

Neste sentido, uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos requer de toda a sociedade e, particularmente da comunidade escolar, um conjunto de reflexões e práticas, que abordem as diferenças dentro e além dos seus *tempos, espaços e lugares* pela apropriação de conhecimentos e saberes interculturais, favorecendo a compreensão da organização das sociedades, onde as culturas são elementos centrais. Isso contribuirá na interação com as diversas situações e identidades de forma respeitosa e alteritária, na busca de respostas aos questionamentos existenciais, na convivência com as diferenças numa perspectiva de descoberta e releitura do religioso em seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social (RISKE-KOCH, 2007).

O estudo, pesquisa e diálogo para o (re)conhecimento da diversidade cultural religiosa se apresenta como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço educação escolar, juntamente com os demais componentes curriculares. Assume o compromisso de refletir, discutir, analisar e organizar critérios que encaminhem vivências fundamentadas na ética e nos direitos humanos, que se percebem e conjugam *na* e *em* alteridade com liberdade, justiça,

solidariedade e defesa do direito à diferença - referenciais para uma educação diferenciada (OLIVEIRA, 2003).

Uma educação orientada pelos princípios democráticos, que visam o pleno desenvolvimento do ser humano, necessita considerar os sujeitos do processo educativo em suas diferentes identidades religiosas ou não em consonância a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), que determina no seu Artigo XVIII que,

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Ao socializar e promover o diálogo acerca das diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso que integram o substrato cultural da humanidade, a escola oportunizará a liberdade de expressão religiosa (UNESCO, 2001). Deste modo, problemáticas que envolvem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa têm a oportunidade de sair das sombras que levam à proliferação de ambiguidades nas falas e nas atitudes, alimentando preconceitos, para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo (BRASIL, 1997).

Neste sentido, a educação em um estado laico visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial. As diferentes crenças, grupos e tradições religiosas, bem como a ausência delas, são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados antropológicos e socioculturais, capazes de contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas.

O despertar desta compreensão se apresenta com uma das mais importantes contribuições da escola na atualidade na participação coletiva pela busca do término de conflitos religiosos, violações dos direitos humanos e desrespeito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção – construção de uma cultura de paz - eliminação das ideologias, colonialismos e discriminações.

Isso corrobora com a *Declaração para Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação com Base em Religião ou Crença* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1981), ao expressar que,

Artigo 2º

§1. Ninguém será objeto de discriminação por motivos de religião ou convicções por parte de nenhum estado, instituição, grupo de pessoas ou particulares.

§2. Aos efeitos da presente declaração, entende-se por intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Artigo 3º

A discriminação entre os seres humanos por motivos de religião ou de convicções constitui uma ofensa à dignidade humana e uma negação dos princípios da Carta das Nações Unidas, e deve ser condenada como uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal de Direitos Humanos e enunciados detalhadamente nos Pactos internacionais de direitos humanos, e como um obstáculo para as relações amistosas e pacíficas entre as nações.

[...]

Artigo 5º

[...]

§3. A criança estará protegida de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções. Ela será educada em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à liberdade de religião ou de convicções dos demais e em plena consciência de que sua energia e seus talentos devem dedicar-se ao serviço da humanidade.

A educação, para promover a liberdade religiosa e os direitos humanos, precisa desenvolver práticas pedagógico-didáticas que despertem para o exercício da sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, no respeito à identidade na alteridade, no encontro com as diferentes expressões religiosas e com o Outro. Para tal, necessita construir significados a partir das relações que os educandos estabelecem no entendimento do fenômeno religioso, dos conteúdos escolares veiculados, nas relações de poder que permeiam concepções materialistas, históricas e religiosas presentes na sociedade humana.

Estes procedimentos permitem que os estudantes, aos poucos, ampliem seus conhecimentos; reflitam sobre as diversas experiências religiosas a sua volta; formulem respostas com base de argumentação; analisem o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas; compreendam o significado das diferentes afirmações e verdades de fé, reflitam as atitudes morais diferenciadas como consequência do fenômeno religioso que se dá na pluralidade cultural religiosa e acima de tudo, execrem toda e qualquer forma de discriminação e preconceito.

Trata-se, do desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, subsidiadas pelo conhecimento e pela sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, pelo respeito à identidade do outro e suas opções de fé, pela possibilidade da descoberta de afinidades entre os diferentes, pela conscientização de que cada sujeito é também um diferente num universo de diferentes (OLIVEIRA et. al, 2007).

Em muitas escolas, as relações e práticas pedagógicas estão centradas numa visão padronizada de comportamentos, ritmos, aprendizagens e experiências colonizantes, onde o *espaço* para o (re) conhecimento da diversidade cultural e religiosa, garantido por leis nacionais e internacionais, pelo estudo, pesquisa e diálogo *com* e *em*

exercícios de alteridade – contribuições para construir uma cultura de paz - ainda não tem *lugar* (CECCHETTI, 2008).

Oportunizar *tempos, espaços e lugares* ao estudo científico e respeitoso da diversidade cultural religiosa, entendida como patrimônio da humanidade (UNESCO, 2001), reconhecendo que cada cultura tem em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza, pelo qual se fundamentam crenças, comportamentos, atitudes, valores, símbolos e referenciais significa romper com “daltonismo cultural” que encobre e naturaliza estereótipos e preconceitos, que legitimam processos de exclusão e desigualdades.

Reconhecer o “religioso” em sua diversidade, ao invés de excluí-lo da escola, ou aprisioná-lo sob os imperativos de uma perspectiva proselitista, implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos. Essa mudança necessária perpassa a utilização de outra base epistemológica, de perspectiva intercultural, bem como a adoção de outros métodos pedagógicos, o desenvolvimento de outra formação docente, que abarque a complexidade das culturas e das relações humanas.

No entanto, dar os primeiros passos em busca da garantia de um *lugar* para a diversidade religiosa não tem se apresentado como um empreendimento tranquilo e/ou facilitado. Há contradições, resistências e dissonâncias, como por exemplo, o artigo 11 do Acordo Internacional firmado recentemente entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé (BRASIL, 2010), ao apresentar o Ensino Religioso como “católico e de outras confissões religiosas”. O referido artigo contrapõe o *caput* da Lei 9.475/1997, quando este não orienta que o Ensino Religioso seja de uma e outra denominação religiosa. Deste modo, o Tratado não consegue contemplar os princípios e fins da educação nacional, ao preconizar uma oferta dos conhecimentos religiosos de forma segmentada, segundo cada confissão religiosa, o que não oportuniza ao conjunto

dos educandos, que estudam em determinada série/ano do Ensino Fundamental, o aprendizado de forma coletiva e respeitosa do fenômeno religioso na diversidade cultural religiosa brasileira (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO, 2009)¹³.

À escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, não compete homogeneizar a diversidade religiosa, compete-lhe garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não-religiosos, promovendo os direitos humanos e justiça cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As múltiplas e diferentes linguagens de homens e mulheres, educandos e educadores, que transitam no contexto escolar e social são vozes, que como janelas se abrem pronunciando, desafiando e requerendo mundos, olhares, leituras e vivências em perspectivas de alteridade e compromisso com a *construção de outros mundos melhores e possíveis*.

Formar para a responsabilidade ética, além da técnica, é o grande desafio e a exigência para os processos de formação de docentes na atualidade. É compromisso que desaloja, desafia, move e dá *rosto* ao exercício formador. Para Sacristán, (1995, p. 86), currículo

[...] é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõe - impõe - todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar; [...] a soma de todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados

13 FONAPER. **Ofício encaminhado à Presidente da Comissão de Educação e Cultura - Câmara dos Deputados**. 2009, (mimeo).

Tomando por base essa perspectiva de currículo, será preciso tecer outros currículos e processos de formação de docentes, em uma perspectiva cultural que contemple a complexidade das culturas, das experiências humanas e conduza à discussão, reflexão e encaminhamento de uma prática educativa comprometida de forma radical e intransferível *com* a vida solidária – ética e direitos humanos - num contexto marcado *pela* e *em* alteridade.

Propostas e ações de formação de docentes que subsidiarem suas práticas pedagógico-didáticas, considerando essas premissas, gerarão possibilidades para o desenvolvimento de competências ao cultivo de sementes que, a médio e longo prazo, poderão cobrir de flores campos como os de Auschwitz, Sete Missões, Bósnia, Candelária, Ruanda, Iraque e tantos outros. Nesse contexto, segundo Gadotti (1989), educandos e educadores sentir-se-ão coagidos a usar de coerência e responsabilidade no exercício de suas competências.

Quebrar o ritmo posto é muitas vezes “pagar um preço alto pela coerência entre o que se faz, o que se diz, e o que se escreve. A coerência do formador e do educador não se limita à atividade docente” (GADOTTI, 1989, p. 98); transcende o espaço educativo formal e se encarna no cotidiano que o constitui.

Façamo-lo!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. O homem contemporâneo e a sacralidade. In: MARTINI, Antonio, et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995. p. 47-54.

ALVES, Luis Alberto Souza. Cultura e religião. In: FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Ensino religioso**: Culturas e tradições religiosas. Caderno temático n. 2, Curitiba, 2001.

ANDRÉ, Maristela; LOPES, Regina Pereira Lopes. A construção do humano. In: MARTINI, Antonio et al. **O humano, lugar do sagrado**. São Paulo: Olho d'água, 1995, p. 5-14.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BORTOLETO, Edivaldo José Culturas e tradições religiosas. In: FONAPER. **Ensino religioso**: Culturas e tradições religiosas. Caderno temático n.2, Curitiba, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 02/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, 17 jul. 1934.

BRASIL. Constituição da República Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, 19 set. 1946.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo

ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 fev. 2010.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nº 9.475, de 22 de Julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 set. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da conferência nacional de educação - CONAE 2010**: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010b.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, Paris, Hachette, An CXIX (1911). Disponível em: <http://www.premiumwanadoo.com/jeuneslaiques/modules.php?name=News&file=article&sid=10>, Acesso em: fev. 2006. Utilizada a versão traduzida realizada pela Dra. Marília De Franceschi Neto Domingos (Mímeo, s/d).

CATÃO, Francisco. **Em busca do sentido da vida**: a temática da educação religiosa. São Paulo: Paulinas, 1993.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lílian Blanck. Terra e Alteridade: um exercício pedagógico além territórios. In: CAMARGO, C. S.; CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. 2007, p. 120 -130

COSTA, Lúcio. **Registro de uma vivência**. In: COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra, Lúcio Costa**: roteiro e seleção de textos Maria Elisa Costa. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso:** perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.** 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Capacitação para um novo milênio:** curso de ensino religioso à distância. São Paulo: FONAPER, 2000, p. 07. (Cadernos de Estudo nº 02).

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Ofício encaminhado à Presidente da Comissão de Educação e Cultura:** Câmara dos Deputados. 2009. (Mímeo)

FOWLER, James W. **Estágios da fé:** a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. Tradução Júlio Paulo Tavares Zabatiero. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989. 175p. (Série pensamento e ação no magistério).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, LTC, 1989.

HOORNAERT, Eduardo. A Igreja no Brasil. IN: DUSSEL, Henrique (Org.). **História Liberationis:** 500 anos de história da igreja na América Latina. São Paulo: Paulinas, 1992.

IMPÉRIO DO BRASIL. Documentos complementares do Império do Brasil. (15 de outubro de 1827).

KEIM, Ernesto Jacob. A complexidade do saber. In: BOHN, Hilário I., SOUZA, Osmar de (Orgs.). **Faces do saber: desafios do futuro**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-84.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1998.

LANGON, Maurício. Diversidade cultural e pobreza. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003, p. 73-90.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LÈVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Coordenador da tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Portugal: Terramar, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.

MARTINI, Antônio. O provisório e o transcendente. In: MARTINI, Antonio, et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995, p. 33-38.

MATTOS, Luiz de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549 – 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003, p. 15-58.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano. **Além da razão ou razão do além?** Reflexões sociológicas sobre o sagrado. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007, p. 19-41.

OLIVEIRA, Lílian Blanck et. al. **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo Cortez, 2007, p. 97-117 (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Lilian Blanck. **Formação de docentes para o ensino religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou crença**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**.1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 05 maio 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto1.htm>>. Acesso em: 05 maio 2010.

PENA-VEGA, Alfredo et al. **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES Nildo Domingos (Orgs.). **Os 500 anos**: a conquista interminável. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RISKE-KOCH, Simone. **Discurso e ensino religioso**: um olhar a partir da diferença. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau/ FURB, 2007.

RUEDELL, Pedro. **Educação religiosa**: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tilich. São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

STEIL, Carlos Alberto. O diálogo inter-religioso numa perspectiva antropológica. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **Diálogo de pássaros**: nos caminhos do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 23-33 (Coleção Caminhos de diálogo).

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001, p. 183.

TILLICH, Paul. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Conferência Geral da UNESCO, 33. Reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005.

_____. **Dinâmica da fé**. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, IEPG, 1996.

_____. **Teologia sistemática**. 3. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31. Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001.

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino religioso: uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Adalgiza Maria Alves Pereira

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá (1994). Orientadora Educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e professora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Natal/RN. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem.

Adelaide Alves Dias

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora Associada do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (2006-2008 e 2008-2010). Coordenadora do FORPRED - Fórum Nacional dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (2008-2010). Vice-presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (2010-2012). Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) e da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da UFPB e Diretora da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP).

E-mail: [**adelaide.ufpb@gmail.com**](mailto:adelaide.ufpb@gmail.com)

Aída Monteiro da Silva

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação (Secretaria de Educação do Governo de Pernambuco) e Assessora da Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH. Ex-coordenadora e membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da presidência da República do Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Formação do Professor e Educação e Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: cidadania, direitos humanos didática, diversidade, ensino aprendizagem e formação de professores.

E-mail: trevoam@terra.com.br

Ângelo Ricardo de Souza

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Professor adjunto da Universidade Federal do Paraná, onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais. Desempenha atualmente a função de Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPR. Tem experiência nas áreas de Gestão Escolar, Políticas e Financiamento da Educação.

E-mail: angelo@ufpr.br.

Elcio Cecchetti

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Coordenador de Programas de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SED. Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD/FURB. Professor nos Cursos de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da FURB, UNOCHAPECÓ e USJ. Secretário do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER.

E-mail: elcio.educ@terra.com.br.

Glória Rabay

Doutora em Sociologia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase nos estudos das Relações de Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher, gênero, participação política, direitos e movimento social.

Lilian Blanck de Oliveira

Doutora em Teologia – Área: Educação e Religião. Pedagoga e especialista nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Pré-Escolar. Docente no Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Regional e Cursos de Licenciatura da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC. Líder do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD. Integra a Coordenação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER.

E-mail: lilianbo@uol.com.br

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento de História, membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de História do Brasil, com ênfase em História Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: história regional, história da educação, documentação, organização de arquivo, extensão e direitos humanos.

E-mail: lucia.guerra@terra.com.br

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Professora Associada do Centro de Educação e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I João Pessoa. Doutorado em Educational Policy Curriculum And Teaching pela Michigan State University, Estados Unidos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2.

E-mail: mepcarv@terra.com.br

Maria Nazaré Tavares Zenaide

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Serviço Social e integrante do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Campos de atuação: Educação em Direitos Humanos, Psicologia Social, Extensão Universitária, Violência e Segurança Pública.

E-mail: mntzenaide@uol.com.br

Naura Syria Carapeto Ferreira

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Professora Titular da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR/Brasil. Professora (aposentada) da Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR/Brasil.

E-mail: nauraf@uol.com.br

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Doutor em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Editor da Educar em Revista. Coordenador do Grupo de Trabalho Educação e Relações Raciais da ANPED e professor da Universidade Federal do Paraná, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-

UFPR). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: relações raciais, racismo, políticas afirmativas, construção social da infância, políticas para a infância.

E-mail: paulovbsilva@uol.com.br

Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vice-presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), membro do Centro Paulo Freire, membro do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente na Paraíba.

E-mail: ritaccporto@gmail.com

Rosa Maria Godoy Silveira

Doutora em História pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Membro do Conselho Estadual de Educação da Paraíba.

E-mail: rosaclio@hotmail.com

Rosângela Francischini

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora dos cursos de graduação e de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência. Ex-presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD).

E-mail: rfranci@uol.com.br

Solon Eduardo Annes Viola

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Presidente do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

E-mail: solonviola@yahoo.com.br

Susana Sacavino

Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora e integrante do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio.

E-mail: s.sacavino@novamerica.org.br

Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente Efetivo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, direitos humanos, gênero, cidadania e educação.

E-mail: tamb@marilia.unesp.br

Ulisses Ferreira Araújo

Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo Professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP Leste). Coordenador do NASCE USP Leste - Núcleo de Apoio Social, Cultural e Educacional, da Universidade de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Educação e de Psicologia, com ênfase em Psicologia e Educação Moral, atuando principalmente com os seguintes temas: Ética e Educação, Temas Transversais, Teorias de Complexidade, Democracia Escolar,

Aprendizagem Baseada em Problemas. Consultor do Ministério da Educação para o “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”.

E-mail: uliarau@usp.br

Vera Maria Candau

Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Professora Titular e integrante do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Assessora experiências e projetos socioeducativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. Pesquisa sobre as relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação multi/intercultural, cotidiano escolar, educação em direitos humanos e formação de educadores.

E-mail: vmfc@puc-rio.br

