



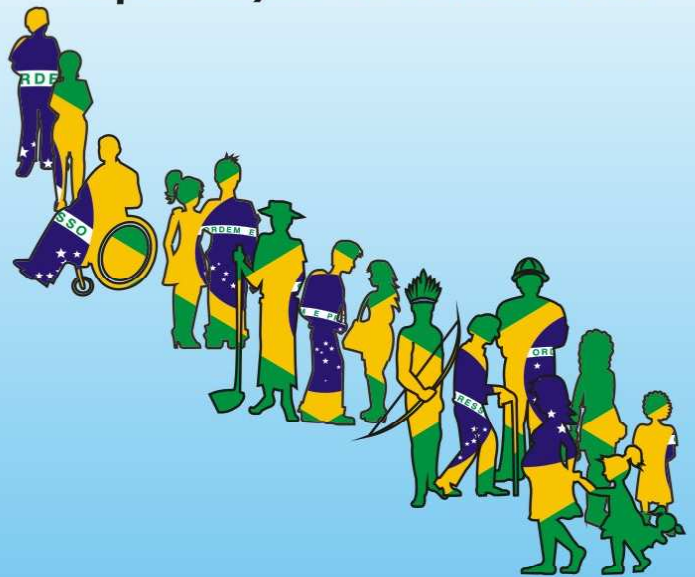
REDH BRASIL

Aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 16 universidades federais, em 16 estados, se associam em arrojado projeto com o objetivo de promover a cultura dos Direitos Humanos, o diálogo e o respeito à diversidade



DIREITOS HUMANOS: capacitação de educadores

DIREITOS HUMANOS: capacitação de educadores • Volume 2



Volume 2 Fundamentos Culturais e Educativos de Educação em Direitos Humanos

**DIREITOS HUMANOS:
capacitação de educadores**

volume 2

*Fundamentos culturais e educacionais de
Educação em Direitos Humanos*

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Copyright: MEC/UEPB – 2008
A reprodução do todo ou parte deste documento é permitida somente com a autorização prévia e oficial do MEC.

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

Capa: *Emmanuel Luna*
Editoração Eletrônica: *Emmanuel Luna*
Revisão: *Ivaldo Medeiros da Nóbrega*

Tiragem desta edição: 8.000 exemplares
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de catalogação na Publicação

D598 Direitos Humanos: capacitação de educadores / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al. – João Pessoa: Editora Universitária/UEPB, 2008.
2.V. + 1 Cd-rom (material complementar)

Conteúdo: V.2: Fundamentos culturais e educacionais de Educação em Direitos Humanos.
218 p.
ISBN: 978-85-7745-247-7

1. Educação 2. Direitos Humanos. I. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares(Org.). II. Silveira, Rosa Maria Godoy (Org.). III. Dias, Adelaide UFPB/BC Alves (Org.). IV. Título.

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade dos autores.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Rosa Maria Godoy Silveira
Adelaide Alves Dias
Organizadores

DIREITOS HUMANOS: capacitação de educadores

volume 2
Fundamentos culturais e educacionais de
Educação em Direitos Humanos

Editora Universitária da UFPB
João Pessoa
2008

CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES DA REDE BÁSICA EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – REDH BRASIL

UNIVERSIDADES

UNIFAP

Universidade Federal do Amapá

UFAC

Universidade Federal do Acre

UFAM

Universidade Federal do Amazonas

UFPA

Universidade Federal do Pará

UFPB

Universidade Federal da Paraíba

UFAL

Universidade Federal de Alagoas

UFS

Universidade Federal de Sergipe

UFBA

Universidade Federal da Bahia

UFES

Universidade Federal do Espírito Santo

UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFVJM

Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri

UNB

Universidade de Brasília

UFG

Universidade Federal de Goiás

UFMS

Universidade Federal do Mato Grosso
do Sul

UFPR

Universidade Federal do Paraná

FURG

Fundação Universidade Federal do Rio
Grande

EQUIPE

Coordenação Nacional:

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Sub-coordenadoras:

Rosa Maria Godoy Silveira

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Adelaide Alves Dias

Coordenações Estaduais:

UNIFAP – Steve Wanderson Calheiros de Araújo

UFAC – Eurenice Oliveira de Lima

UFAM – Iraildes Caldas Torres

UFPA – Raimundo Alberto de Figueiredo Da-
masceno

UFAL – Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro

UFS – Maria Cristina Martins

UFBA – Célia Maria Cordeiro

UFES – Maria Lina Rodrigues de Jesus

UFRJ – Vanessa de Oliveira Batista

UFVJM – Ana Catarina Perez Dias

UNB – Regina Lúcia Sucupira Pedroza

UFG – Ricardo Barbosa de Lima

UFMS – Antonio Hilario Aguilera Urquiza

UFPR – Tania Stoltz

FURG – Sheila Stolz

Supervisores dos Módulos (UFPB)

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (Módulo I)

Alexandre Antonio Gili Nader (Módulo II)

Rosa Maria Godoy Silveira (Módulo III)

Adelaide Alves Dias (Módulo IV)

Apoio para Material Instrucional (UFPB)

Carmélio Reynaldo Ferreira

Alberto Ricussi

Luiz Enok Junior

Sílvia Helena Soares Schwab (UFPR)

Supervisores Regionais (UFPB)

Norte – Jailton Pereira dos Santos

Nordeste – Júlio Cesar de Macedo

Sudeste – Ednalva Carneiro da Cunha Santos

Centro-Oeste – Denise Vanderley Morais

Sul – Iraci Pereira de Araújo Ferreira

Estagiários (UFPB)

Fernanda Ribeiro Barbosa

Francisco de Assis Soares Matos

Guanambi Tavares de Luna

Kaliandra Oliveira de Andrade

Wêndia Oliveira de Andrade

Apresentação

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, promove políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, tendo como referência o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2003 e revisado em 2006 pelo MEC, Ministério da Justiça e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

A educação é um direito fundamental de todos/as e instrumento para assegurar outros direitos. Mais especificamente, a Educação em Direitos Humanos enseja a construção de conhecimentos e contribui para o exercício da cidadania. Por isso, o PNEDH tornou-se uma das principais referências da política educacional voltada para promoção da cultura dos direitos humanos, do qual destacam-se a preocupação com a formação de profissionais da educação e de outras áreas e a valorização da escola como espaço privilegiado para a formação em direitos humanos.

A Secad, sobretudo a partir de 2006, tem oferecido apoio técnico e financeiro a projetos que visem a atender a formação continuada de profissionais da educação, a elaboração de conceitos e metodologias, bem como o aprimoramento dos currículos da educação básica, com vistas a promover o respeito e o reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

Fomentar a EDH implica não apenas informar e formar sobre direitos humanos e suas relações com os contextos sociais em que vivemos como também possibilita a discussão sobre o papel da escola, a reflexão sobre suas práticas e suas rotinas, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados que respeitem e valorizem as diferenças e enfrentem as desigualdades.

Políticas amplas de educação em direitos humanos que pautem o respeito e a valorização da diversidade em suas várias formas constituem um desafio para o campo da educação no Brasil.

Neste contexto, o projeto **Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos**, desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba, representa uma atividade estratégica para a construção de uma política de Estado que tenha como eixo central a promoção e defesa dos direitos humanos para a consolidação da democracia.

O Projeto tem como objetivo principal desencadear processos permanentes de EDH nos quais diversas instituições públicas de ensino superior são chamadas para exercer o papel de irradiadoras de saberes e de novas práticas, assumindo o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a emancipação política. Resultado deste Projeto, o livro *Direitos Humanos: Capacitação de Educadores* é um instrumento valioso na contribuição para a formação de educadores/as e constitui um importante material para disseminação das temáticas de Educação em Direitos Humanos.

Estamos convencidos/as que esta obra contribuirá para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem permeadas pelos valores de igualdade, dignidade e respeito às diversidades, ensejando o desenvolvimento de educandos/as e para a ressignificação contínua da práxis do/a educador/a.

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

Introdução

Os textos e atividades que são apresentados nesta publicação, constituem suporte didático-pedagógico do Projeto **Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos**, desenvolvido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, coordenado pela Universidade Federal da Paraíba em regime de colaboração com as Universidades Federais do Amapá, do Acre, do Amazonas, do Pará, de Alagoas, de Sergipe, da Bahia, do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de Brasília, de Goiás, do Mato Grosso do Sul, do Paraná e do Rio Grande.

Este Projeto visa desenvolver ações para a implementação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino e na sociedade, por meio da capacitação e desenvolvimento de atividades em educação em direitos humanos para e com a comunidade escolar (educadores, técnicos e gestores) da rede de educação básica, lideranças, profissionais das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A presente publicação – **Direitos Humanos: capacitação de educadores** – consta de dois volumes, com materiais referentes aos quatro módulos do Projeto. Os Módulos I e II – **Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos** constituem o volume 1. Os Módulos III e IV – **Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos** constituem este volume 2.

O Módulo III trata dos **Fundamentos culturais da Educação em Direitos Humanos**: a conceituação de Cultura e de Educação como processo de socialização cultural; a configuração da Cultura na contemporaneidade, no complexo processo de globalização, em seus aspectos impeditivos à Educação em Direitos Humanos quanto na perspectiva de suas possibilidades, tendo como eixo a problemática das diversidades socioculturais. Na seqüência, são apresentadas algumas de tais diversidades, as mais freqüentes na sociedade brasileira e, em específico, na Escola: etno-cultura, gênero, orientação sexual, de geração – crianças e adolescentes, e idosos –, de pessoas com deficiência e de religião. São abordados, ainda, os preconceitos, discriminações e intolerâncias frente às diferenças socioculturais; a relação entre diversidade e desigualdade nos espaços formativos e os requisitos para um diálogo intercultural. Encerra o módulo uma reflexão sobre os processos comunicativos na sociedade, destacando-se a atuação da Mídia e as suas virtualidades para acentuar valores discriminatórios quanto para dar suporte à Educação em Direitos Humanos.

O Módulo IV trata dos **Fundamentos educacionais da Educação em Direitos Humanos**, abordando, especificamente, a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, seus princípios e fundamentos teórico-metodológicos. Para tanto, tematiza a Escola como lócus privilegiado de formação teórico-prática em Direitos Humanos, compreendendo-a, simultaneamente, como espaço de socialização da cultura, de construção da cidadania e de emancipação

dos sujeitos. A seguir, aborda a dimensão do Currículo em EDH a partir dos eixos norteadores da sua construção, quais sejam: o diálogo e a transversalidade. Finalizando o módulo, são apresentadas reflexões relativas às práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH, com ênfase nos processos educativos capazes de construir/reconstruir sentidos e significados na cultura escolar, de modo a produzirem uma cultura de promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Os textos que acompanham cada módulo do Curso buscam oferecer subsídios teóricos e práticos aos (às) participantes, no seu processo de capacitação na Educação em Direitos Humanos.

As atividades constituem um conjunto de sugestões didático-pedagógicas relacionadas aos textos, que docentes poderão desenvolver em suas salas de aula e, também, ser utilizadas na capacitação de grupos comunitários. Procurou-se, para isso, apresentar atividades factíveis aos mais diversos contextos escolares/educacionais do país.

Espera-se, com estes materiais, colaborar com o trabalho de docentes e demais agentes multiplicadores da Educação e Cultura em Direitos Humanos, para que esta se fortaleça na Escola e, de modo mais abrangente, na sociedade brasileira, em suas diferentes regiões, e se subjetive nas mentes de educadore(a)s e educando(a)s segundo uma nova mentalidade, direcionada pela vontade política de maior igualdade e justiça social para uma convivência fraterna e de paz.

A Coordenação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO.....	7

MÓDULO III FUNDAMENTOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Modernidade, Globalização e Diversidade Cultural	13
<i>Bernardo Fernandes</i>	
Nós e Eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo	23
<i>Elio Chaves Flores</i>	
Diversidade Cultural ou Conversas a Propósito do Brasil Plural	33
<i>Jane Felipe Beltrão</i>	
Diversidade de Gênero – Mulheres	43
<i>Rosa Maria Godoy Silveira</i>	
Dignidade Sexual e Diversidade Humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT)	59
<i>José Baptista de Mello Neto, Michelle Barbosa Agnoleti</i>	
Histórias da Infância e do Mundo Adulto	75
<i>Luciana Calissi</i>	
Direitos da Pessoa com Deficiência e Inclusão nas Escolas	87
<i>Windy B. Ferreira</i>	
Diversidade Religiosa	99
<i>Rosa Maria Godoy Silveira</i>	
Mídia e Direitos Humanos	111
<i>Carmélio Reynaldo Ferreira</i>	

MÓDULO IV FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito	127
<i>Maria de Nazaré Tavares Zenaide</i>	

Democracia e Direitos Humanos – reflexões para os jovens.....	143
<i>Maria Victoria de Mesquita Benevides</i>	
A Escola como Espaço de Socialização da Cultura em Direitos Humanos..	157
<i>Adelaide Alves Dias</i>	
A Construção da Cidadania e de Relações Democráticas no Cotidiano Escolar.....	163
<i>Ulisses F. Araújo</i>	
A Escola como Espaço de Emancipação dos Sujeitos	171
<i>Eduardo C. B. Bittar</i>	
O Diálogo na Construção do Currículo em Educação para os Direitos Humanos.....	179
<i>José Francisco de Melo Neto</i>	
Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas.....	189
<i>Vera Maria Candau</i>	
Formação de Educadores/ as em/para os Direitos Humanos: um horizonte de sentido – uma maneira de fazer – uma forma de ser.....	195
<i>Susana Sacavino</i>	
Metodologias Participativas em Educação para os Direitos Humanos.....	203
<i>José Francisco de Melo Neto</i>	
ANEXOS	
Planejamento do módulo III.....	215
Planejamento do módulo IV	216
Dinâmica de Sensibilização.....	217

Módulo III

***FUNDAMENTOS CULTURAIS DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS***

MODERNIDADE, GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

*Bernardo Fernandes **

* Graduado em História pela UFPB.

1. O HOMEM RACIONAL E O CIDADÃO DA MODERNIDADE

O período em que vivemos é marcado por diversas transformações em todo o mundo. As formas de vida bastante rígidas ou severas que eram utilizadas para regular as relações em sociedade, vêm sendo, pouco a pouco, desgastadas. Isto traz diversas conseqüências no dia-a-dia das pessoas. É, pois, um momento de crise nestas formas de vida.

Esta crise atinge um dos princípios a que a humanidade dava tanto valor, desde os inícios da modernidade: a *racionalidade*. Com a crítica ao pensamento teológico medieval e a atitude otimista diante da vida, provocada pelo Renascimento, as grandes invenções, as grandes navegações e descobertas e, sobretudo, com a formação do capitalismo, a *razão* foi sendo progressivamente valorizada como a característica, por excelência, da condição humana: o Homem como animal racional. Não foram os modernos que inventaram isto, a filosofia grega já havia apontado a razão como um elemento constitutivo do *ser*, da *identidade humana*. Mas, com a modernidade, foi sendo aprofundada a compreensão sobre a razão, que foi elevada a uma importância jamais atingida antes, passando a ser considerada guia para transportar o homem à felicidade, na medida em que possibilitaria ao ser humano a oportunidade de libertá-lo do jugo do próprio homem e da natureza. Com base no princípio da racionalidade, o Homem se libertaria das forças incontroláveis da natureza e de forças sobrenaturais, mediante o desenvolvimento das ciências e das técnicas. Também se libertaria do jugo de certos homens (seres humanos) sobre outros: esta crítica era diretamente dirigida aos poderes absolutistas, dos reis e príncipes. O Homem alcançaria a sua liberdade contra a opressão.

Nesta nova forma de pensamento, durante a modernidade, a razão era considerada um atributo, uma qualidade de todo ser humano, portanto, absoluta e universal, acima de todas as diferenças e particularidades culturais. Desse modo, tinha uma característica bastante única, ou seja, a pretensão de sua validade para todo o mundo, de uma forma única, o que propiciou um excesso de confiança nas capacidades que esta qualidade humana poderia vir a possuir, tendo como objetivo trazer segurança através do controle total da natureza e da sociedade. A universalidade da razão foi expressa através de leis científicas e morais, tidas como a condição para a busca em direção à libertação humana pretendida. As formas de ordenamento dos fatos, realizadas pelas ciências exatas, começaram a ser pensadas para ordenar os fatos sociais.

A partir do princípio da racionalidade, julgava-se, então, possível realizar um planejamento social, que pretendia acabar com todas as diferenças existentes na sociedade, a partir dessa concepção geral de Homem e de Cidadão, uma espécie de padrão ou modelo que passou a orientar os comportamentos sociais. Comportamentos que não estivessem dentro desse padrão, eram recriminados, considerados irregulares e combatidos. Por exemplo: mulheres de classes populares, que conheciam as propriedades curativas das plantas, foram consideradas bruxas, muitas delas condenadas à fogueira, porque teriam, segundo seus algozes, pacto com forças misteriosas da natureza, consideradas diabólicas pelo conhecimento autorizado da época. Outro exemplo: as greves operárias, que também foram criminalizadas. Em outras palavras, buscava-

se enquadrar os hábitos e costumes sociais na uniformidade do modelo de ser humano e de cidadão. O que ou quem não se enquadrasse, eram considerados *irregular, desviante, anormal*.

Desse modo, instaurou-se uma ordem social estruturada e pretensamente organizada segundo um certo modelo que deveria ser obedecido porque traria uma “paz social”, sem conflitos, uma vez que todos estariam de acordo com o modelo de conduta. Um modelo de sociedade que tentava eliminar as diferenças e os conflitos delas provenientes. Acreditava-se, de acordo com essa concepção, que a sociedade caminharia para o progresso sem conflitos, *em ordem*, sob o controle de confrontos que pudessem gerar insegurança e ameaças.

As conseqüências deste modelo não tardaram a aparecer.

2. AS CRÍTICAS AO MODELO DE CIDADÃO DA MODERNIDADE

Denúncias a esta forma de regulação social passaram a ser freqüentes, ao se constatar que a visão/concepção universalista de Homem e Cidadão, sob a invocação de uma razão universal e imparcial, válida para todos, portava um autoritarismo: na prática, a lei da igualdade de todos perante a lei não valia (e ainda não vale) para todos, indistintamente. Continuavam a vigorar os privilégios que tanto se criticara no Antigo Regime. A burguesia, que se juntara às camadas populares para combater tais privilégios da realeza, da nobreza e do clero, depois de tomar o poder do Estado – nas revoluções liberais da Inglaterra, no século XVII, na Independência norte-americana, na Revolução Francesa – se esquecera do povo e arrogava o poder só para si.

A racionalidade também esteve presente nas intenções dos movimentos revolucionários do século dezenove, que propunham uma organização da sociedade de forma a diminuir as desigualdades sociais que se acentuaram com o desenvolvimento do capitalismo, que criou condições de vida desumanas para grande parte das pessoas. A Comuna de Paris foi um exemplo disso, a primeira experiência moderna de um governo realmente popular, e voltado para os interesses destas camadas populares. Durou algo em torno de quarenta dias, sendo massacrada pelas forças militares francesas em conjunto com as alemãs. Descendente direta da Comuna de Paris, a revolução bolchevique realizada na Rússia também propunha uma racionalização social, radicalizando ideais difundidos pelos movimentos anteriores. Assim como na França, foi derrubada na Rússia uma aristocracia detentora de um poder absoluto e que, há séculos, governava o país. Logo, os efeitos nocivos da racionalidade começaram a aparecer, tornando o regime instalado na União Soviética autoritário. Mas a racionalidade chegou ao seu ápice de desumanidade e crueldade no nazismo, um regime com uma intensa organização burocrática que pretendia realizar um sistemático extermínio de etnias e de formas de vida que eram considerados inferiores pela ciência e dispendiosas para o Estado Alemão. As virtudes da razão eram exaltadas, tudo era planejado em termos de custos e benefícios. Desprezava-se a moral e os valores individuais, pois estes seriam aspectos da irracionalidade e não eram úteis ao tipo de sociedade que se pretendia implantar. A racionalidade perpassava todos os discursos do século XX e criava muitas mazelas para a Humanidade.

Os últimos anos sessenta, do século XX, foram marcantes no que diz respeito às críticas a esse modelo de racionalidade. Houve, nesta época, diversos movimentos de contestação, que emergiram em todos os continentes. As novas formas de perceber o mundo já não se adequavam mais aos modelos de pensar e agir, então existentes. A crítica à modernidade, de forma geral, baseou-se, a partir daí, em uma crítica contra a sua necessidade de controle rígido da natureza, este controle que fazia pensar no poder do Homem em garantir a prevenção de eventuais acasos e garantir a sua felicidade. A História mostrava que essa concepção de ser humano, de cidadão e de mundo não era realizável, pois não havia conduzido à paz social: ao contrário, trouxera crises, conflitos, guerras, ameaças do apocalipse nuclear, produzindo a sensação de proximidade com o extermínio da Humanidade. O modelo de sociedade da modernidade mostrava indícios de esgotamento. A felicidade, segundo os padrões modernos, passou a ser considerada um projeto irrealizável.

O paradigma moderno e universal de pensar o mundo e nele agir, de controlar e planejar a sociedade, começou a passar por um sério desgaste. Novos movimentos libertários estavam surgindo, contra os que levavam a organização racional e científica às últimas conseqüências. Desenvolveu-se, neste momento, um descrédito em relação a essas maneiras de organização como um meio de intromissão, por meio de um discurso autorizado e autoritário, na vida das pessoas.

3. NOVAS FORMAS DE PENSAR O MUNDO E NELE AGIR

Essas críticas conduzem a uma nova maneira de perceber o mundo, proporcionando, também, novas formas de agir sobre ele. Com o declínio da sociedade planejada, que impunha uma cultura dominante, baseada nos critérios já analisados, há a possibilidade de um aperfeiçoamento da sensibilidade para que se percebam as características particulares e as necessidades das pessoas e dos grupos que formam a sociedade. Muda-se o foco de atuação, pensa-se agora nas várias micro-comunidades, com suas experiências próprias e demandas particulares, que formam o corpo social.

Os movimentos em favor dos Direitos Humanos, que estavam em alta nesse período, levaram adiante uma severa crítica a esses modelos de ação propostos pela modernidade, que desprezavam as experiências humanas *particulares*, fazendo com que fosse reinvocado para o centro das preocupações dos estudos sobre a sociedade aquilo que a modernidade, em larga medida, ignorara: o ser humano. A modernidade privilegiara o ser humano burguês, como o modelo perfeito de Humanidade no capitalismo. Essa nova perspectiva buscava que o humanismo permeasse os estudos da sociedade. As tendências autoritárias da racionalidade foram, a partir de então, sendo derrubadas. É esse contexto que traz as condições para a existência de uma sociologia voltada para problemas que dizem respeito ao humanismo, com fortes reflexões a respeito da *diversidade da vida humana*. É a partir dos anos de 1970 que estas críticas começam a tomar dimensões mais aprofundadas, é nesse período, também, que a globalização é intensificada. Essa nova sensibilidade com relação à diversidade social vai ser desenvolvida, principalmente, de duas maneiras. A primeira, vinculada às novas

necessidades do capitalismo contemporâneo; e outra, que leva em consideração as necessidades dos grupos excluídos da sociedade moderna, que possuem demandas de primeira necessidade a serem supridas.

É no período posterior aos anos setenta (1973) que o capitalismo passa por uma forte transformação. O mercado, não mais planejado para produzir, padronizadamente, mercadorias para todos (produção de massa), passa a atender os micro-grupos sociais em suas peculiaridades, como se pode ver no desenvolvimento de produtos particulares para determinados grupos sociais. Observamos isso, por exemplo, em mercadorias voltadas para determinados públicos. As modas passam e as mercadorias devem acompanhar os novos rumos que o mercado define. O *fordismo*, até então, predominante no modelo de produção de mercadorias, sustentava uma produção de massa com operários pouco qualificados.

O pós-fordismo (*toyotismo*) exige uma produção especializada (para os mais distintos grupos sociais em suas características particulares) e qualificada. As novas tecnologias, decorrentes da revolução tecno-científica que estava acontecendo, também a partir dos inícios dos anos setenta, adotam máquinas adaptadas, que atendem a demandas de grupos particulares, produzindo em um curto espaço de tempo, para que haja uma maior circulação de mercadorias, o que favorece os lucros das empresas. Com isso, tem-se a possibilidade de se adaptarem as modas a comunidades e grupos etários diferentes, através de pesquisas de mercado previamente encomendadas. A especialização na produção de mercadorias exige que os trabalhadores estejam atualizados em relação às novas tecnologias, sendo o modelo de organização fordista não mais eficaz para atender os interesses novos que surgiram.

Através da globalização, este modelo de produção pode ser expandido em todo o mundo, sendo essas transformações de fundamental importância para que o capitalismo voltasse a se fortalecer; o Estado nacional, de regulador da sociedade, diminui a sua intervenção no mercado, enxugando as suas responsabilidades em relação à sociedade, o que limita a possibilidade de regulamentação e seguridade social e contribui para o aumento das desigualdades. Mudanças legais e institucionais são levadas adiante para atender às exigências do mercado. Há, pois, uma séria limitação da atuação do Estado na sociedade para que este possa diminuir as responsabilidades em relação à mesma, deixando “que as coisas aconteçam no mercado, este proporcionará oportunidade para todos.” Este é o discurso do sistema capitalista. A afirmação das diferenças e particularidades está de acordo com essa nova forma de produção de mercadorias que torna bastante comum a cultura do consumo que movimenta o capitalismo. Isso é proporcionado, principalmente, pelo capitalismo americano, que, juntamente com a circulação de suas mercadorias, promove, também, a circulação de sua cultura.

A Pós-Modernidade é a fase histórica correspondente a essa forma de organização econômica e cultural, que produz um avanço no mercado consumidor. Essa exaltação da fragmentação e da diversidade sociais não dá respostas satisfatórias às pretensões éticas e políticas compromissadas com o fim das injustiças sociais, pois, de uma forma sutil, continua a existir uma regulação social pelo consumo. Aquele que não tem capacidade de consumo, é excluído e destinado a viver em bairros habitados por uma imensa parcela segregada. A

regulação social promovida pela pós-modernidade exclui os que não têm dinheiro do direito à cidadania. O estímulo às diferenças, que é promovida hoje em dia, possui interesses comerciais. Pode-se perceber como esse modelo de globalização funciona ao voltar-se o olhar para a África, extremamente empobrecida, que não tem acesso aos bens de consumo nem aos investimentos que outros lugares do mundo possuem.

Com a globalização, os grupos sociais passam a reafirmar suas identidades locais. Na modernidade, os países desenvolvidos atribuíam-se uma missão civilizadora. Ao se tornar injustificável a forma como se vinha tentando expandir o modelo de civilização, cria-se espaço para que se apareçam estas particularidades locais, que antes eram silenciadas. Esses grupos são incorporados de uma forma mercantil ao sistema capitalista globalizado. Devido ao poder econômico e à supremacia econômica dos países desenvolvidos, há uma grande desigualdade nas trocas de mercadorias entre os mais diversos lugares do mundo, com o privilégio de determinado local, que impõe o seu localismo aos demais. Essa imposição, levada adiante através do mercado, globaliza, também, as características culturais de quem possui maior poder. Um exemplo disso é a quantidade de referências que fazemos a manifestações culturais que são típicas da cultura norte-americana, como música, hábitos alimentares, expressões da língua, símbolos, festas, comportamentos etc. Desta forma, cria-se uma inclusão e uma integração entre diversas localidades do globo, mas esta é uma integração vigiada por um poder superior representado por um país ou conjunto de países poderosos.

Esse poder econômico dita as regras do jogo, que consistem na hegemonia de um discurso único (“fora da globalização, não há saída”), ditado pelos que se beneficiam da situação atual, que encontra formas de se legitimar e garantir apoio de uma opinião pública. Estas empresas sustentam uma imensa máquina publicitária que é estruturada para atender a seus interesses. Há uma ascensão de uma burguesia cada vez mais globalizada que transita por todo o mundo, em busca de espaços que se adaptem àquela proposta que atenda a seus interesses. Esse modelo de globalização é levado adiante por diversas instituições financeiras que, reunidas em Washington (EUA) e em outros grandes centros financeiros mundiais, criam certos modelos de conduta para os países em desenvolvimento que, por sua vez, buscam apoio e recursos financeiros nestes organismos internacionais, criando-se um círculo vicioso.

Na busca por alternativas que solucionem as injustiças sociais, deve-se criar um outro modelo de sociedade que questione toda essa organização econômica e social que atende aos interesses de uma minoria, de forma que a globalização seja transformada em um espaço para que as trocas culturais (já citadas anteriormente) ocorram de forma justa e igualitária. Para isso, condições básicas de cidadania devem ser asseguradas, de maneira a garantirem que sejam democratizados os recursos essenciais à manutenção de uma vida digna (direito à saúde, educação, alimentação, moradia, emprego, lazer, etc.), criando-se políticas públicas que interfiram no processo de “mercadorização” dos meios necessários à sobrevivência. Isso quer dizer: não deixar que tais recursos só estejam ao alcance de quem pode pagá-los; e que sejam garantidos *publicamente*, para todos, como possibilidade para que se promovam melhorias sociais. A organização imposta pelos países que constituem a hegemonia do atual processo de globalização,

tende a privatizar esses recursos e serviços. Com a implantação destas medidas de ampliação de políticas públicas, procura-se reverter o constante declínio da organização republicana do Estado. O *republicanismo* é sinônimo de coisa pública, pertencente a todos, de que todos, de maneira igualitária, podemos e devemos fazer parte.

Atualmente, predomina o critério de capacidade de consumo para identificar o cidadão. Essa visão empobrecedora, desmobilizadora e despolitizadora, reduz o significado de Cidadania. e compromete, assim, o seu significado multidimensional e o espírito público do cidadão, possuidor de direitos e deveres. A luta pelos Direitos Humanos, garantidos para todos e para que todo cidadão seja educado em uma Cultura de Direitos Humanos reinventa a Cidadania, forma pessoas ativas e participantes nos rumos da sociedade de que fazem parte.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Ed UNESP, 1991.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. Tradução de José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KUMAR, Krishnan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-815.

_____. Processos de Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-66.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Cultura e Educação em/para os Direitos Humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FEITOSA, Maria Luisa Alencar Mayer; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 245-272.

SITES DE APOIO:

<http://www.ibase.br/anexos/ibase_dvb_capitulo2.pdf>
<<http://www.espacoacademico.com.br/026/26andrioli.htm>>
<<http://www.sociedadedigital.com.br/artigo.php?artigo=123>>
<<http://www.ufmg.br/online/arquivos/001509.shtml>>
<<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/jeferson.html>>
<http://www.foro-latino.org/info_flape/info_pdf/info-flape_10.pdf>

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Objetivos gerais:

Compreender o processo e as conseqüências do desenvolvimento capitalista (da modernidade à pós-modernidade/globalização);
Compreender a importância da crítica ao modelo socioeconômico da modernidade para a melhoria da nossa sociedade.

Específicos:

Apreender o que é globalização e sociedade de consumo;
Perceber que a realidade atual não é uma verdade ou uma realidade dada e acabada, mas uma construção histórica em constante transformação e passível de intervenções por parte de toda a sociedade, de todos os sujeitos que a compõem.

Atividades:

1. Promova a leitura do primeiro item do texto e organize uma pesquisa do(a) s aluno(a)s sobre a Revolução Científica do início da modernidade e o pensamento racionalista, em livros de História e de Filosofia e, havendo condições, na Internet. Debata com a turma as informações coletadas;
2. Proceda da mesma maneira com os itens 2 e 3 do texto, relativo às críticas ao pensamento moderno e às novas maneiras de pensar e agir no mundo contemporâneo. Organize uma pesquisa sobre Globalização e Diversidade Cultural/Multiculturalismo, em livros de História, de Geografia, em revistas semanais de grande circulação, em jornais, na Internet.
3. Apresente os mapas conceituais sobre Globalização e Multiculturalismo. Verifique a compreensão do(a)s aluno(a)s, com base nas informações coletadas e a sistematização feita sobre os itens 1, 2 e 3 do texto, fazendo com que eles expliquem os mapas na sala de aula, de forma coletiva.
4. Promova debates sobre o tema, em torno de algumas questões importantes:

4.1. Por que eventos como o nazismo e guerras (Iraque, Vietnã, etc) são considerados como retrocessos à barbárie humana e, no entanto, podem ser frutos de uma racionalidade levada ao extremo?

4.2. De que maneira o atual processo de globalização se assemelha às formas de planejamento social da modernidade?

4.3. Analise os grupos sociais em que você está inserido (seu bairro, sua escola, sua família, seu grupo de convivência etc). Procure observar as formas de estar no mundo de alguns dos membros destas comunidades e, a partir de sua experiência, discuta:

- a) a importância de haver tolerância entre as pessoas e grupos sociais;
- b) os motivos pelos quais é injustificável a imposição de valores de uma pessoa ou de um grupo social sobre outra(o), utilizando-se da força.

**NÓS E ELES:
ETNIA,
ETNICIDADE,
ETNOCENTRISMO**

*Elio Chaves Flores **

* Doutorado em História, na Universidade Federal Fluminense (2002). Professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História, da Universidade Federal da Paraíba.

I. INTRODUÇÃO

A literatura é sempre importante para pensar as relações sociais e a dimensão das palavras que nos identificam como sujeitos históricos. Num de seus melhores romances, o escritor moçambicano Mia Couto conta a história do estudante Marianinho, que volta à sua terra natal, a ilha de Luar-do-Chão, depois de anos de ausência, para realizar as cerimônias fúnebres do avô, Dito Mariano, de quem herdara o nome. Ao estudar na cidade, ele havia adquirido costumes dos mulungos, isto é, dos brancos, que não foram suficientes para que compreendesse as intrigas e os segredos dos seus familiares, os Marianos, na língua dos brancos. Logo depois de sua chegada, Marianinho começa a receber cartas, peças centrais para o desfecho do romance. A primeira delas indicava um contexto a ser desvendado: “você vai enfrentar desafios maiores que as suas forças. Aprenderá como se diz aqui: cada homem é todos os outros. Esses outros não são apenas os vivos. São também os já transferidos, os nossos mortos. Os vivos são vozes, os outros são ecos. Você está entrando em sua casa, deixe que a casa vá entrando dentro de si” (COUTO, 2003, p. 56).

Com essa perspectiva de Mia Couto, de que cada ser humano é todos os outros, vamos tentar desvendar situações históricas que, num primeiro momento, parecem indicar uma casa estranha, o conhecimento que podemos ter dos outros. Entretanto, podemos começar por nós mesmos, e, para isso, citemos a última carta que Marianinho recebera, já sabendo que o estranho missivista era o seu próprio avô, Dito Mariano: “Há um rio que nasce dentro de nós, corre por dentro da casa e deságua não no mar, mas na terra. Esse rio uns chamam de vida”. Vamos, então, a esses outros rios que nos intrigam: as relações sociais, as identidades étnicas e os direitos humanos entre a universalidade e as particularidades (SILVEIRA, 2007, p. 245-273).

II. DEFINIÇÕES E SITUAÇÕES HISTÓRICAS

Antes de começarmos as definições dos conceitos aludidos, devemos alertar o leitor para o fato de que as palavras etnia e raça não são sinônimas. *Etnia* expressa uma realidade cultural na qual as pessoas que formam um determinado grupo étnico, se baseiam na percepção comum e experiências espirituais compartilhadas e, com frequência, visam superar privações materiais. O termo raça, de uso mais freqüente e antigo, refere-se aos atributos dados a povos que compartilham traços biológicos comuns e ocupam áreas continentais desde tempos remotos. As mais recentes pesquisas dos especialistas no assunto, os geneticistas, demonstram que nos genes não se comprovam as teorias das raças humanas. A genética, com vigor para se tornar a principal ciência do século 21, tem afirmado que não há motivos para acreditar que a espécie à qual pertencemos, ***Homo sapiens***, possa ser dividida em grupos biológicos distintos e separados. A diversidade biológica é, incomparavelmente, pequena quando analisada com as experiências e as situações ambientais e culturais. Por isso, quando afirmamos que as raças não existem, queremos chamar a atenção para o fato de que somos todos parentes e também somos todos diferentes (BARBUJANI, 2007, p. 155-166). Embora os mais renomados cientistas sociais do mundo

contemporâneo também defendam a idéia de que as raças não existem, não podemos deixar de lembrar que as expressões *raça* e *racismo* se tornaram comuns nas línguas nacionais desde o século 19. Por exemplo, quando vamos escrever a palavra *raça*, mesmo concordando que as raças não existem, lembramos de imagens biológicas, sendo talvez a mais forte a pigmentação da pele. No mesmo ato de raciocínio, não hesitamos em definir: o branco europeu, o negro africano, o amarelo asiático.

Se assim pensamos, estaríamos cometendo um pensamento racista? A resposta é negativa, pois o racismo somente se torna evidente quando um determinado grupo étnico é inferiorizado por outro pelo fato de ser diferente e, por ser diferente, passa a ser discriminado e perseguido e a sofrer privações. Assim, a expressão *etnia* pode comportar mais significados do que *raça* e, por isso mesmo, ela se torna de mais difícil conceituação. Entretanto, podemos apontar algumas definições: os grupos sociais, produtores de bens materiais e culturais, possuem identificações étnicas; os grupos sociais postulam origem, memória e história comuns que os remetem a uma ancestralidade; a privação material é uma das condições para a construção da etnia como forma de pertencimento; os grupos étnicos, geralmente, ultrapassam as fronteiras raciais; a etnia se manifesta na defesa da diferença cultural diante das adversidades econômicas e a dominação política (CASHMORE, 2000, p. 202-3). Portanto, não há dúvida de que a etnia se configura, nas sociedades históricas, como um elemento político de caráter tático e estratégico, nas soluções dos conflitos materiais das sociedades, especialmente nas modernas sociedades de classes. Podemos dizer que os grupos étnicos são artesãos que trabalham nos suportes de culturas que se circunscrevem aos territórios e ecologias com histórias singulares, dotados de mobilidade, contato, informação e identidade: seus membros se identificam e são identificados por outros como diferenciáveis. Imaginemos os artefatos e os percursos das diferenças: línguas, costumes, histórias, tradições, rituais, crenças, lugares, espaços, montanhas, rios, vales, mares, modos de vida, cultura material. Dizemos que há fronteiras, elas são atravessadas por indivíduos, removíveis por instituições de ambos os lados, mas elas persistem, mesmo que simbolicamente, nas pessoas que fizeram a travessia, pois, para além das fronteiras territoriais, os grupos étnicos se debatem pelas fronteiras sociais e pelos domínios políticos (BARTH, 1998, p. 185-197).

Pensem nos movimentos indígenas contemporâneos na América Latina. Na Bolívia, eles se organizaram politicamente e conseguiram eleger o primeiro presidente indígena da história do país, Evo Morales. No México, os movimentos indígenas lutam para instituir governos capazes de adotar políticas públicas para as populações camponesas que se assumem como povos indígenas. No Brasil, são cada vez mais crescentes as lutas dos povos indígenas pelas terras da Amazônia e pelos recursos naturais que dizem lhes pertencer desde antes da chegada dos portugueses. Em todos esses casos, um traço de ancestralidade tornou-se o elemento de unidade política para valorizar as tradições étnicas e os seus direitos humanos.

Poder-se-ia classificar o retorno dessas identidades ancestrais como racistas? Como um atributo das raças nativas das Américas? Por certo que a resposta é não, pois as sociedades indígenas foram, desde os primeiros anos do século 16, privadas dos seus recursos naturais pelos colonizadores europeus, assim como

seus bens culturais (danças, música, festas) e espirituais (crenças, deuses, ritos) foram classificados como inferiores e perseguidos para que fossem extintos. Apesar desse longo processo de inferiorização, os movimentos sociais contemporâneos da América Latina, baseados nas etnias e ancestralidades indígenas, se constituem nos grandes atores sociais da era da globalização, substituindo outras identidades coletivas até recentemente valorizadas, como a identidade operária dos trabalhadores das fábricas do mundo capitalista. Podemos dizer que, nesse início de século, a identidade étnica demonstra-se mais forte do que a identidade de classe, herdada do século 19 (classe operária, burguesa, capitalista, etc.). Assim, as políticas emancipatórias e a elaboração das novas cidadanias indígenas que lutam pela igualdade de direitos e justiça, a partir de suas diferenças culturais e históricas, se inserem nas tensões e dilemas nacionais contemporâneos. As identidades nacionais, com suas fronteiras sempre fixadoras de pessoas e valores e, ao mesmo tempo, atravessadas e mesmo removíveis, apenas demonstram que as etnias indígenas na América Latina estão em condições de lutarem pela igualdade, pois a diferença lhes imprimiu a inferioridade, mas também estão dispostas a reivindicarem a diferença, uma vez que as imposições nacionais desfiguraram seus territórios e culturas (SANTOS e NUNES, 2003, p. 25-68).

Outro exemplo extraordinário, no caso do Brasil, que podemos mencionar, é a valorização da ancestralidade africana pelos movimentos negros contemporâneos. Os primeiros africanos escravizados chegaram ao Brasil no decorrer do século 16 e essa sangria étnica das terras africanas somente cessou com a proibição do tráfico em 1850. A escravidão, defendida por juristas, políticos e setores agrários como uma estrutura inviolável da propriedade, perdurou até 1888. É sabido que as primeiras elites republicanas, mesmo os setores abolicionistas, desejavam que a população negra fosse desaparecendo do nosso cenário social para dar lugar a uma sociedade brasileira de feições européias. Essas elites e suas gerações posteriores desejavam a brancura no pigmento e aspiravam a branquidade no pensamento, isto é, eram ciosos no cultivo das tradições européias no Novo Mundo. De modo que ao universo cosmológico africano sempre se posicionou, para não permiti-lo viver, o poder duradouro da branquidade (WARE, 2004, p. 7). Entretanto, a população negra não só resistiu à longa exclusão social e econômica do período republicano, senão que também agiu para o reconhecimento político de seu protagonismo histórico. Os movimentos quilombistas, hoje reconhecidos como herdeiros dos africanos que cruzaram o Oceano Atlântico nos séculos da modernidade, defendem a sua identidade étnica e se situam socialmente como afrodescendentes, afro-brasileiros e negros. Como seus ancestrais, eles continuam a criar e recriar as Áfricas vivas no Novo Mundo, como disse, certa vez, o historiador Fernand Braudel. Os reconhecimentos étnicos dos últimos 20 anos (indígenas e afrodescendentes) aparecem explicitados na Constituição de 1988 e não podem ser considerados perigosos para a nossa estrutura social, como sugerem os grandes meios de comunicação, de que os direitos étnicos podem racializar o Brasil (FLORES, 2006, p. 75-91). Esses mesmos interesses ideológicos, sistematizados pela frase interrogatória e intimidatória – quem é negro e quem é branco nesse país? – são os mesmos que nunca perceberam qualquer problema em divulgar e cultuar as efemérides das festividades dos 25, 50, 75 e 100 anos da chegada de italianos, alemães, sírio-libaneses, portugueses e japoneses no Brasil.

Parece justo e legítimo que os seus descendentes se identifiquem como ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, luso-brasileiros, nipo-brasileiros, etc. Mas quando se trata de reconhecimento dos direitos étnicos de indígenas e afrodescendentes, aparecem os “bem-intencionados” discursos de que isso pode ser racismo.

Mas racismo de quem? Das vítimas históricas da escravidão e da violência? Ou daqueles que, sintonizados com as pesquisas genéticas, afirmam que não somos racistas simplesmente porque as raças não existem? Com efeito, a história do século 20 mostrou que a mais cínica verdade dos crimes étnicos ainda paira nas nossas cabeças de democratas: a culpa sendo das vítimas, por terem nascido indígenas, negras, judaicas, palestinas. Talvez seja aqui o momento de lembrar as palavras de Abdias Nascimento, um dos teóricos do quilombismo no Brasil, para quem a identidade dos afrodescendentes precisa ser diuturnamente considerada pelo sortilégio da cor, numa evocação dos ausentes, dos silenciados e dos aprisionados (NASCIMENTO, 1980, p.78).

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento a uma etnia pode ser expresso pela palavra etnicidade. As crenças em uma identidade comum, especialmente por parte dos grupos sociais que foram historicamente subordinados aos imperialismos universalistas (romano, europeu, norte-americano, etc.), fomentaram lutas e resistências de povos vizinhos que, antes mesmo da chegada dos dominadores, se relacionavam como fronteiriços e adversários pelo aproveitamento das ecologias locais. Essa identidade étnica, a etnicidade, se mostra sempre em movimento e motivada por sentimentos e afetividades em torno das sociabilidades cotidianas: *nós* e *eles*, que são, à primeira vista, denominações de identificação difusa, definem exatamente as nossas experiências e as nossas imaginações sobre as experiências que não são nossas e que, por isso mesmo, estranhas a nós, são dos outros.

Jean-Paul Sartre, sempre atento às identidades étnicas sufocadas pelo colonialismo, afirmava que, para alguém que não goza de autonomia econômica e política, pertencer a uma coletividade implica em ser e em pensar em ser. Peguemos o exemplo do próprio Sartre: não basta, para ser irlandês, dizer que se é irlandês, é preciso também pensar em irlandês. Como poderíamos penetrar nas experiências dos outros, nos modos de vida alheios à nossa etnicidade se me identifico como possuidor de uma cultura comum, das nossas coisas? O *nós* para Sartre significa que os traços específicos de uma sociedade correspondem às locuções intraduzíveis de sua linguagem, onde os outros somente podem entrar se forem convidados (SARTRE, 1978, p. 95-98). Dizemos que, no fato de pertencimento ao *nós*, já está implícito o reconhecimento dos outros, eles não são totalmente estranhos, dado que também podem nos reconhecer pela diferença. De forma que a etnicidade, o pertencimento étnico, não deixa de ser a fronteira aberta para o outro, ao passo que o racismo seria o seu oposto duplo, isto é, tranca de ferro na sua própria casa para ninguém entrar e botinas e pontapés na porta do outro para dominá-lo.

Por essa e outras razões, que devemos nos deter um pouco sobre o conceito derivado de etnia, o *etnocentrismo*. A palavra etnocentrismo apareceu no início do século 20, através do sociólogo americano William G. Sumner, com o significado que pode ser assim exposto: o nosso grupo é o centro de todas as coisas e os demais grupos são classificados e avaliados em relação a nós mesmos. Assim, do

ponto de vista etnocêntrico, a idéia de uma humanidade universal, mesmo que seja possível concebê-la no plano da materialidade das sociedades históricas, não estaria isenta de certas hierarquizações do tipo civilizados e bárbaros, nativos e estrangeiros, industrializados e atrasados, brancos e negros, europeus e indígenas, nós e eles (CUCHE, 1999, p. 47). Foi somente no decorrer da expansão do imperialismo (1884-1918), com o domínio militar e econômico da África e da Ásia pelas potências européias, que a expressão etnocentrismo passou a ser quase sinônimo de eurocentrismo. A Europa como centro absoluto de qualquer desenvolvimento humano, desde as técnicas agrícolas, passando pela grande literatura e a alta filosofia, seria um exemplo de etnocentrismo na história do século 20. Passou a ser comum, inclusive nas explicações científicas, dosagens de preconceitos galvanizados pelo etnocentrismo europeu, tais como as referências aos povos nativos da África e da Ásia, aos aborígenes da Oceania, assim como já haviam sido classificados de silvícolas os povos das terras americanas. Compreendam caros leitores, que essas palavras eram usadas numa gramática hostilizada cuja prática verbal servia para inferiorizar aqueles que não eram europeus. Peguemos os exemplos dos nossos livros didáticos, tão cuidadosos com a matriz européia: jamais vocês encontrarão expressões do tipo aborígenes ingleses, nativos franceses ou silvícolas portugueses. Observem, também, que, no nosso exemplo, ingleses, franceses e portugueses foram adjetivados, isto é, foram deslocados dos seus etnocentrismos, perderam a representação de substantivos.

Com efeito, devemos salientar que as identidades étnicas são representações afirmadas pela linguagem, isto é, pela construção de um discurso etnocêntrico que se garante pelo *essencialismo cultural*. Por isso que a característica principal do etnocentrismo, como discurso e prática política, é o essencialismo cultural. Por exemplo, no caso europeu, afirma-se, sem nenhum embasamento genético ou antropológico, que a razão e o pensamento racional seriam especificidades dos brancos, não se encontrando em populações originárias de outros continentes. Esse tipo de essencialismo cultural foi gerador de discriminações étnicas e raciais para justificar diferenças e diversidades de populações que passam a ser classificadas como nativas, aborígenes e tribais. Além de classificadas, foram vistas como emotivas, irracionais e avessas ao trabalho. Tomaz Tadeu da Silva alerta que, para enfrentar essas armadilhas etnocêntricas, seria preciso considerar que não existem identidades fora da história e da representação (SILVA, 1999, p. 99-104). Portanto, o etnocentrismo não deixa de ser uma fronteira cultural que pode estimular experiências compartilhadas, mas também dele podem-se derivar preconceitos étnicos e mesmo aversões racistas.

Para concluir, lembremos, então, de outro personagem de Mia Couto. Desta vez uma mulher sofrida, discriminada, cuja vida nesse rio chamado tempo lhe deu um nome típico, Miserinha. As suas considerações, seguidas de uma pergunta, implicam em pensarmos as nossas situações históricas, especialmente nós que ainda temos os tempos revirados pela escravidão e pelas desigualdades sociais: “É triste ficar ao sabor de outra raça para sobrevivermos, dizia Miserinha. Afinal, a família não passa pelo sangue, pela raça. Somos irmãos de quem?” (COUTO, 2003, p. 137). Por isso que o pertencimento ampara as pessoas, dá-lhes a segurança de uma companhia de viagem, o diálogo com o outro, mesmo que esse outro seja o estranho que se aproxima.

III. DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS

A lei maior que rege o país, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, em que pese as suas várias emendas, é um excelente instrumento para iniciar reflexões, realizar atividades pedagógicas ou propor ações afirmativas nos assuntos relativos às identidades étnicas.

PREÂMBULO

Consigna o repúdio ao preconceito: "...a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos".

TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4.º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

III – Autodeterminação dos povos;

VIII – Repúdio ao terrorismo e ao racismo.

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5.º (...)

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei;

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 7.º (...)

XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

CAPÍTULO II

DA NACIONALIDADE

Art. 12. São brasileiros:

II – Naturalizados:

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa [Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Porto e Príncipe, Timor Leste] apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

TÍTULO III

Da organização do Estado

CAPÍTULO II

DA UNIÃO

Art. 20. São bens da União:

XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

TÍTULO VIII
Da Ordem Social

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção II
DA CULTURA

Art. 215 (...)

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

(...)

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

§ 5.º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

CAPÍTULO VIII
DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e aos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, e dos lago nelas existentes. (...)

§ 4.º as terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério público em todos os atos do processo.

TÍTULO IX

Das Disposições Constitucionais Gerais

Art. 242 (...)

§ 1.º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

TÍTULO X

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

Art. 67. A união concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

IV. DOCUMENTOS

Existe um a grande variedade de documentos relativos aos direitos humanos e às questões de etnia e etnicidade. Instituições internacionais como a ONU e a UNESCO dispõem de acervos digitalizados que podem ser acessados

pela internet. A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e Plano de Ação, da UNESCO, e os Relatórios do Desenvolvimento Humano, RDH – 2004, Liberdade Cultural num Mundo Diversificado, do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano, estão disponíveis no sítio eletrônico www.dominiopublico.gov.br No Brasil, vale a pena visitar os sítios eletrônicos de pelo menos três ministérios: MEC/SECAD (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), MJ/FUNAI (Ministério da Justiça/Fundação Nacional do Índio) e MC/FP (Ministério da Cultura/Fundação Palmares). Listamos a seguir três documentos que nos parecem fundamentais para a pesquisa básica e para a educação em direitos humanos. Eles foram estruturados para estimular várias atividades de ensino, de pesquisa e de trabalho com alunos em sala de aula.

BRASIL. **Direitos Humanos no Cotidiano**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos; Unesco, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

V. BIBLIOGRAFIA

A bibliografia mencionada foi a que serviu de base para a redação do nosso artigo. Vários autores nacionais e estrangeiros já trataram de temas relativos às etnias, às raças e ao racismo. Basta lembrarmos alguns deles. Dois antropólogos são importantes por terem tratado dessas questões no século 20: Claude Lévi-Strauss e Franz Boas estudaram sociedades indígenas. Saber de suas idéias e pesquisar suas atitudes de crítica ao etnocentrismo são atividades interessantes e desafiadoras para os alunos. No Brasil, vários autores merecem ser lembrados: o poeta Luiz Gama, um de nossos primeiros abolicionistas; o escritor Lima Barreto, o romancista dos personagens discriminados; Gilberto Freyre, por suas temáticas culturalistas para explicar a mestiçagem no país; Florestan Fernandes, por ter criticado o mito da democracia racial; Abdias Nascimento, o defensor da negritude no Brasil; Darci Ribeiro, por ter estudado as populações indígenas. Seus escritos precisam começar a ser lidos na educação básica. Sugerimos atividades de perfis biográficos, coletâneas de frases e pensamentos sobre etnias e etnicidade, exposições temáticas sobre os autores e suas obras, pequenas histórias sobre as etnias que formam o Brasil contemporâneo, suas localizações e bens culturais.

BARBUJANI, Guido. **A Invenção das Raças**. São Paulo: Contexto, 2007.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 185-227.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.** São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana. In: **Tempo.** N.º 21. Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, jul/dez, 2006, p. 75-91.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para Libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões Sobre o Racismo.** São Paulo: Difel, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (e outros). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. Brasília; João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2007.

WARE, Vron. (Org.). **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DIVERSIDADE CULTURAL OU CONVERSAS A PROPÓSITO DO BRASIL PLURAL*

Jane Felipe Beltrão **

* A versão original do presente texto, *Diversidade Cultural rima com Universidade(s) ou conversas a propósito de conviver e construir*, foi lida na Aula Magna por mim proferida sobre o tema *Conviver com a diversidade para construir uma nova universidade*, por ocasião da abertura do ano letivo da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 3 de março de 2008, que se encontra no prelo.

** Antropóloga e historiadora, professora associada I do Laboratório de Antropologia *Arthur Napoleão Figueiredo* (LAANF) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); docente junto aos programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) e em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do CNPq.

Faz-se urgente ter a diversidade cultural, como cinzel modelador do projeto *Brasil Plural*. Tomar a América Latina como exemplo de luta é imperioso, lembrar que, antes de nós, muitos se foram em busca da liberdade, integrantes da geração que viveu sob o tacão do arbítrio e, mesmo assim, com vozes graves, deram:

Gracias a la vida que me ha dado tanto,
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco,
Y en el alto cielo su fondo estrellado,
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Para reafirmar o compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e em outros instrumentos internacionalmente reconhecidos, como os dois *Pactos Internacionais de 1966*, relativos, respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais, além da *Declaração Universal da Diversidade Cultural* (2002), é preciso acompanhar, em coro, Geraldo Vandré, que nos ensinou que, na adversidade, o chamamento é:

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...

Transformar as flores em *[s]eu mais forte refrão* e acreditar que as flores podem vencer os canhões ..., apostar na paz, no respeito, na tolerância, na reciprocidade e na liberdade como indispensáveis à dignidade humana, é crer no futuro. A possibilidade de mudar é pensar que é dever de todos nós lutarmos de todas as maneiras e, com espírito de responsabilidade e de ajuda mútua, contribuirmos para a ampla difusão da(s) cultura(s) e da(s) forma(s) de educação da humanidade, como inscrito no preâmbulo da constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

[e]m 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. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. 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.¹

1 Vale a pena consultar a *Convenção* que, para facilitar a compreensão de todos, está redigida em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo, sendo os seis textos igualmente autênticos, encontráveis no site da UNESCO. No site do Ministério da Cultura, a *Convenção* pode ser vista em português. É importante compreender *Declarações* e *Convenções* como documentos fundamentais para a discussão dos Direitos Humanos, pois são parte da movimentação política de lideranças e países na tentativa de estabelecerem políticas pertinentes e respeitadas. As declarações não possuem força de lei, mas as convenções, aprovadas pelos Estados-membros, possuem força de lei.

Para trabalhar a diversidade, é preciso considerar a(s) cultura(s) como teia de significados que enlaça(m) os humanos em sua trama e os distinguem a partir do conjunto de comportamentos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam as diversas sociedades ou grupos sociais, o que abrange para além das letras e das artes; os modos de vida; as maneiras de viver e conviver; os sistemas políticos, jurídicos, religiosos, econômicos e sociais; as tradições; os valores; e as crenças (GEERTZ, 1989). Conjunto que, eleito socialmente, é caminho constitutivo de identidades diferenciadas que se apresentam de forma *sui generis* e que devem ser respeitadas como vias legítimas de estar no mundo, equivalentes a quaisquer outras formas de viver. Portanto, **a diferença que aponta para a diversidade cultural deve ser pensada como equivalente, jamais como desigualdade!**

Parafraseando Doudou Diène (2006)², que, referindo provérbio senegalês, diz: *[à] noite, na floresta quando os ramos das árvores se quebram, as raízes se abraçam...* Podemos pensar as árvores como as palmeiras imperiais que o colonizador importou de longe, e que nós transformamos em símbolo do Brasil, na qual cada palma pode ser tomada como povos que ainda combatem o colonialismo interno e externo para livrarem-se da vulnerabilização à qual foram/são submetidos e que, por razões históricas, lutam contra o *grande cerco de paz* (SOUZA LIMA, 1995), imposto pelos brasileiros, como o fazem no Pará aos povos indígenas e às populações tradicionais – aqui compreendidas como quilombolas, ribeirinhos e assentados, entre outros, que lutam pela manutenção de seus territórios. O problema é que as palmeiras não oferecem sombra e estão, em geral, cheias de erva de passarinho. Erva que funciona como carga histórica a impedir a união dos povos que, assim, se tornam antagônicos e combatem entre si, como freqüentemente assistimos. O *Massacre de Eldorado dos Carajás* foi um trágico aspecto do desentendimento histórico, no qual os camponeses sem-terra não são tomados a sério e pagam com suas vidas, mortos que foram por soldados que, em lugar de se solidarizarem com eles, atiraram para matar.

A metáfora senegalesa pode ser lida **primeiro** para voltar às raízes profundas como os princípios universais pautados por amor, compaixão, fraternidade, solidariedade, justiça e demais sentimentos profundos que são compartilhados por todos os povos para evitar que as palmas se rompam, se quebrem; **segundo**, é preciso conservar as palmeiras frondosas e com vitalidade, resguardando suas singularidades, porque nenhuma das centenárias palmeiras, aqui ou alhures, sobrevive com uma única palma; **terceiro**, devemos transformar as mangueiras em palmas douradas que abriguem a diversidade compreendida pelas raças, etnias, culturas e religiões, entre tantos outros sistemas necessários à vida com qualidade. Quem sabe assim, de maneira harmoniosa, as palmeiras plantadas e preservadas crescerão em busca de alcançar a plenitude; e **quarto**, as

2 Cf. DIÈNE, Doudou. “A Diversidade é nossa força” In **Observatório Internacional das Reformas Universitárias** (ORUS). N° 2, mai.2006. Disponível em: <www.orus-int.org/revue/article.php3?id_article=78>, Acessado em 25fev.2008. Diène foi diretor da Divisão de Diálogo Intercultural da UNESCO, responsável pelos programas sobre as Estradas da seda, sobre o tráfico de escravos e escravidão, do Diálogo Interreligioso e sobre a interculturalidade do reino de Al-Andalus. Atual relator das Nações Unidas contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e a intolerância.

palmeiras podem ser vistas como o Pará, a Amazônia e o Mundo e nós devemos ser palmas, flores e frutos de nosso próprio cultivo.

É preciso reparar a exclusão e admitir, como faz Chico Buarque, cantando a diversidade e a mistura de todos e de cada um de nós:

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro

Adotando caminhos, cujo passe de entrada sejam os “remédios” prescritos pelo poeta:

Nessas tortuosas trilhas
A viola me redime
Creia, ilustre cavalheiro
Contra fel, moléstia, crime
Use Dorival Caymmi
Vá de Jackson do Pandeiro

E faça da sua e da nossa trilha um novo alvorecer, para evitar a dor de:

*Volver a los diecisiete
después de vivir un siglo, [pues]
es como descifrar signos
sin ser sabio competente,
volver a ser de repente
tan frágil como un segundo,
volver a sentir profundo
como un niño frente a Dios,
eso es lo que siento yo
en este instante fecundo.*

A diversidade é forma de conhecimento. Reconhecida que é como *Ciência do Concreto* (LÉVI-STRAUSS, 1970), capaz de oferecer alternativas. Urge caminhar por veredas que outrora pesaram como chumbo, mas hoje, apesar de *severinas*, se anunciam diferentes, pois é possível **pensar no plural**. Começamos de forma tímida e atabalhoada a nos ajustar às convenções que admitem a pluralidade, preconizada pela Constituição brasileira, graças à ação das lideranças indígenas quando da elaboração de nossa Carta Maior.

Hoje, aqui e alhures, somos protagonistas da mudança, a utopia de coexistência harmônica entre grupos étnica e culturalmente diferenciados, e a existência de uma sociedade plural, de direito e de fato, implicam em ultrapassar a extensão dos sentidos e transformar o discurso sobre a sociedade utópica em políticas, em ações práticas.

O Brasil está a exigir “sensibilidades outras” (GEERTZ, 1998), aprendizado que requer ser e ter *diamante fino* que ilumine os caminhos do conhecimento acadêmico e prático. É a ponta do diamante que, cuidadosamente, pode incorporar a aceitação de diferentes grupos étnicos, religiosos, práticas culturais

e diversidades lingüísticas, além de tentar articular valores como igualdade e diferença.

Articular igualdade e diferença é a exigência do momento que chega revestida de relevância social, pois, para alguns, a construção da democracia deve colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Como cidadãos, é impossível ficar à margem da demanda. Parto da premissa que **pensar em igualdade é contemplar diferenças**, sobretudo as locais, o que supõe lutar contra o preconceito, evitando a discriminação que corroí e nos transforma, metaforicamente, em cegos, surdos e mudos. É preciso escolher não ser racista e preconceituoso, ser humano e usar da possibilidade de amenizar a tensão que nos sufoca pensando e fazendo valer o *direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e, ter como alternativa reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza*, como ensina Boaventura de Souza Santos (2006).

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E DIREITOS³

Entre as diversidades a serem consideradas no projeto *Brasil plural*, temos duas centenas de povos indígenas⁴ cujos direitos estão assegurados pela *Constituição Federal de 1988*, que se constitui em avanço significativo, em relação à Constituição anterior, de 1967, dado o estabelecimento de sistema de normas que oferece proteção satisfatória aos índios. Em que pese ter avançado com reconhecimento da identidade diferenciada dos povos indígenas, não conseguimos, de fato, instituir um Estado plural.

As referências constitucionais aos povos indígenas apresentam-se de duas formas: dispersas no texto constitucional, no qual a temática indígena aparece transversalmente, e organizadas nos artigos 231 e 232, que constituem o Capítulo VII, *Dos índios*, dentro do Título VIII, *Da ordem social*, especialmente dedicado aos índios e que constitui o lastro constitucional dos direitos indígenas. O artigo 231 reconhece aos índios *sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*, concebendo-os como minoria, que, pelas suas condições singulares, merece um tratamento jurídico diferenciado.

Além disso, a Constituição, no artigo 20, XI, dispõe que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são bens da União e, no artigo 231, reconhece os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam, estabelecendo que compete à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O conceito de *terras tradicionais* é dado pela própria Constituição no artigo 231, § 1º, de forma ampla, como sendo as habitadas em caráter de

3 Para uma visão aprofundada do assunto, consultar: SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: UNESCO, 2004: p. 87-206 e BORBOREMA NETO, Ruy Telles. Direitos Indígenas: trajetórias e perspectivas In BELTRÃO, Jane Felipe & HENRIQUE, Márcio Couto (orgs.) **Antropologia e Educação**: História, Narrativas e Direitos. Belém: EdUFPA, 2007: p. 53-67.

4 Sobre a diversidade indígena, leia: LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Vol. 1. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>; e OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>

posse permanente, utilizadas para atividades produtivas, imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar e necessárias à reprodução física e cultural das populações indígenas. Portanto, *tradicionalmente* refere-se não ao tempo, mas ao modo de ocupação, que é tradicional e varia entre os diversos povos indígenas, inclusive por conta do colonialismo interno e suas múltiplas faces.

A noção de *território*, que parece ter sido acolhida no artigo 231, parágrafo 1º, é mais ampla – envolvendo relações de apropriação, inclusive imaterial – do que a noção de terra, que envolve relações de propriedade, marcadamente material. O contato implica no confronto entre as lógicas espaciais diferenciadas, a “ocidental” e as indígenas. Em alguns casos, a ação governamental, incluindo o processo de demarcação das terras indígenas, supõe a transformação de território em terra.

Desde o período colonial, a política indigenista manteve-se indissociável da política territorial, via *indigenato* – tradicional instituição jurídica portuguesa, pela qual, nas terras outorgadas a particulares, era sempre reservado o direito dos índios, considerados os senhores primários e naturais delas. O *indigenato* foi introduzido no Brasil pelo Alvará de 1º de abril de 1680, que concedia aos indígenas os direitos sobre os territórios que ocupassem, mesmo quando eles estivessem dentro de sesmarias, confirmado pelo Alvará de 6 de junho de 1755, que aboliu a escravidão indígena no Brasil (MOREIRA, 2002). Todas as constituições republicanas, com exceção da Constituição de 1891, acolheram o *indigenato*.

O artigo 231, parágrafo 2º, dá aos indígenas o direito de posse permanente sobre suas terras, assim como o usufruto exclusivo das riquezas nelas existentes. As terras indígenas, como bens da União, conforme o artigo 20, XI, são também, por força do artigo 231, parágrafo 4º, inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis. A atribuição das terras indígenas ao domínio da União visa preservá-las e vinculá-las aos índios, no sentido de que são terras da União destinadas ao cumprimento dos direitos indígenas. Nesse sentido, o artigo 231, parágrafo 5º, estabelece o direito à não remoção da terra – salvo com autorização do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco os indígenas, ou no interesse da soberania nacional – garantindo, em qualquer hipótese, o direito de retornar à terra imediatamente após o término do risco. Direito sistematicamente violado, como no caso da proposta de construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, no rio Xingu.

O artigo 231, parágrafo 6º, invalida os atos que visem a ocupação, o domínio e a posse, ou a exploração de riquezas naturais de solo, rios e lagos existentes nas terras indígenas. Entretanto, esse dispositivo ressalva a realização desses atos quando atendam relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar que, até o momento, não foi editada.

O Decreto nº. 4.412/2002, que dispõe sobre a atuação das Forças Armadas e da Polícia Federal nas terras indígenas, prevê, no artigo 1º, I, que as Forças Armadas e a Polícia Federal podem instalar e manter unidades militares, policiais, de fiscalização e apoio às suas atividades, e as autoriza, no artigo 3º, a se envolverem na resolução de situações de conflito ou tensão envolvendo povos

indígenas. Por não se compatibilizar com o estatuto constitucional dos índios e das comunidades indígenas, o Decreto nº. 4.412/2002 tem recebido sérias críticas no âmbito do movimento indígena, do Ministério Público Federal e da Associação Brasileira de Antropologia, que apontam suas inconstitucionalidades. Contudo, não houve, até então, questionamento sobre a inconstitucionalidade do Decreto nº. 4.412/2002 perante o Supremo Tribunal Federal.

O artigo 231, parágrafo 3º, assegura o direito das comunidades indígenas de receberem uma participação, na forma da lei, nos resultados da lavra das riquezas minerais existentes em suas terras. Isso tem especial relevância quando as terras indígenas são objeto de atividades econômicas que devem, necessariamente, trazer benefícios para a comunidade indígena. Além disso, a Constituição estabelece no artigo 49, XVI, em conjunto com o artigo 176, que exploração econômica de terras indígenas deve ser autorizada pelo Congresso Nacional, que estabelece condições específicas para tanto. Ressalte-se que isso depende da prévia oitiva das comunidades indígenas afetadas, as quais nem sempre são realizadas. Aliás, as oitivas deveriam ser feitas no território indígena para produzir efeitos adequados, pois as tradições são diferenciadas.

Os povos indígenas, como qualquer um de nós, possuem desenvoltura quando estão familiarizados com o terreno, possuem formas específicas de se pronunciar e explicar o pensamento. Trazê-los ao Congresso Nacional ou a um tribunal para realizar a oitiva, pode resultar desastroso. Algumas lideranças não falam em português por questão de etiqueta – da mesma forma como o presidente da República Federativa do Brasil não deve falar em língua estrangeira ao se pronunciar em determinadas solenidades – e, ainda, precisam de tradutor de confiança.

Para os povos indígenas terra é vida, mas, não apenas vida é viver coletivamente, fato que implica em aprovação, negociação e ajustes, e, necessariamente, a audiência dos demais membros da comunidade. Liderança não se confunde com representação no caso dos povos indígenas. Falar sobre direitos, segundo a ótica dos indígenas, implica em mostrar, demonstrar, caminhar, exemplificar indicando espaços, reconstituir cenas, pedir auxílio aos demais que testemunham e argumentam em ajuda ao expositor. Portanto, sair da aldeia é desaconselhado, pois a eloquência e a “performance” seriam menos expressivas.

Em que pese não se ter cumprido a determinação do artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) – a conclusão da demarcação das terras indígenas pela União no prazo de cinco anos, a partir da promulgação da Constituição de 1988 – houve discreto avanço nas demarcações. Atualmente, há 627 áreas de terras indígenas, ocupando 12,33% do território brasileiro, sendo que a maior parte se concentra na Amazônia Legal, 405 áreas, que representam 98,61% da extensão de todas as terras indígenas do país (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2000).

Com o avanço da implementação do direito à terra, as organizações indígenas intensificaram a luta por outros direitos. A Constituição, no artigo 210, parágrafo 2º, assegura, na educação das comunidades indígenas, o uso de suas línguas e processos próprios de aprendizagem. Além disso, no artigo 215, parágrafo 1º, prevê a proteção das manifestações das culturas indígenas.

A Constituição, no artigo 232, confere aos índios a legitimidade para ingressarem em juízo em defesa de seus próprios direitos e interesses. Ainda sim, pelo artigo 129, estabelece que é função institucional do Ministério Público Federal defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas que são de natureza coletiva. Portanto, quando os índios, eles próprios, acionam o Poder Judiciário, o Ministério Público Federal intervém em todos os atos do processo e, quando os índios não o fazem, o Ministério Público Federal pode fazer por eles. Como o artigo 109 da Constituição estabelece que compete à Justiça Federal processar e julgar disputas sobre direitos indígenas, a legitimação para a defesa dos índios é do Ministério Público Federal.

Pelo exposto, percebe-se que temos todos os instrumentos constitucionais para fazer valer o *Brasil Plural*, entretanto a prática, ainda, fecha os olhos aos direitos indígenas, fato que dificulta a articulação das múltiplas faces da diversidade brasileira. Trabalhei apenas no texto constitucional, mas há inúmeras declarações e convenções internacionais, referendadas pelo Brasil, em vigor, portanto, não faltam normas e princípios, falta vontade política para viver a diversidade plena.

Hoje, no Brasil, há indígenas com formação jurídica que escrevem sistematicamente sobre seus direitos, oferecendo vias alternativas para o estabelecimento de um *Brasil plural* e democrático, urge estar de ouvidos bem abertos.⁵

Refleta sobre direitos desconsiderados, a partir de **entrevista concedida por Felício Pontes Jr.**, Procurador da República no Pará⁶, na tentativa de demonstrar os direitos dos povos indígenas em relação à construção da UHE Belo Monte, que vai afetar o rio Xingu (Pará), considerado sagrado e intocável pelos indígenas, pois

[n]ós, índios Juruna, da Comunidade Paquiçamba, nos sentimos preocupados com a construção da Hidrelétrica de Belo Monte. Porque vamos ficar sem recursos de transporte, pois aonde vivemos vamos ser prejudicados porque a água do rio vai diminuir como a caça, vai aumentar a praga de carapanã [mosquito, morissoca] com abaixa do rio, aumentando o número de malária, também a floresta vai sentir muito com o problema da seca e a mudança dos cursos dos rios e igarapés ... Nossos parentes Kaiapó, Xypaia, Tembê, Maitapu, Arapium, Tupinambá, Cara-Preta, Xicrin, Assurini, Munduruku, Suruí, Guarani, Amanayé, Atikum, Kuruaya ...vão apoiar a Comunidade ...⁷

JFB – **Como foi usado o estatuto do Indigenato no caso Belo Monte?**

FPJr. – O indigenato foi decisivo para o sucesso até o momento das decisões judiciais a favor dos índios e contra a UHE Belo Monte. Trata-se de um conceito

5 Para conhecer o que dizem os indígenas sobre seus direitos, consultar: ARAÚJO, Ana Valéria *et alii*. **Povos Indígenas e a “Lei dos Brancos”**: o direito à diferença. Vol. 3. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: < <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/> >.

6 Entrevista concedida a Jane Felipe Beltrão em 09.03.2004, publicada em PONTES Jr., Felício & BELTRÃO, Jane Felipe. Xingu, Barragens e Nações Indígenas *In* SEVÁ, A. Oswaldo (org.). **TENOTÁ-MO**: alertas sobre as conseqüências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo: Internacional Rivers Network, 2005: p. 74-90.

7 Cf. Carta dos Juruna, manuscrita e assinada por 46 representantes indígenas, encaminhada à 6ª Câmara do Ministério Público Federal em 22.02.2001, cujos originais constam do *Processo 2001.39.00.005867-6/Justiça Federal*.

de *posse* mais amplo do que o conceito tradicional usado na ciência jurídica. O Indigenato toma a área utilizada por uma sociedade indígena como necessária à vida e esta, muitas vezes, transborda os limites da terra indígena. Por isso, os tribunais por onde a ação civil pública foi julgada até agora foram unânimes em considerar que a utilização do Rio Xingu afeta diretamente os povos indígenas que ali vivem. Portanto, as normas de Direito Indígena devem ser respeitadas na implantação de um projeto que utilize as águas do Rio Xingu. Aí está, na prática, a apropriação pelo Direito do instituto do Indigenato que, originariamente, vem da Antropologia. É assim que o Direito alcança sua finalidade: ser apenas um instrumento e não um fim, para que se alcance o ideal de justiça.

JFB – *Quais os desdobramentos da Ação Civil Pública, após a concessão da Liminar e sua ratificação pelo Supremo?*

FPJr. – A Ação ainda não chegou ao seu final. Está em grau de recurso de apelação no Tribunal Regional Federal da 1ª Região, em Brasília. É que, como foi julgada favoravelmente ao MPF pela Justiça Federal do Pará, a Eletronorte apelou com o objetivo de modificar a decisão. Ainda não há data para o julgamento do recurso.

JFB – *Como ficam os direitos indígenas se Belo Monte não sair da prateleira para o lixo?*

FPJr. – Minha maior preocupação é com a remoção de povos indígenas. Fato inevitável com a construção da obra. Sempre que o governo brasileiro teve que fazer remoção de povos indígenas as conseqüências foram catastróficas. Veja o caso dos Panará, na divisa do Pará com o Mato Grosso, quando da abertura da Rodovia 163, Santarém-Cuiabá. Boa parte da sociedade não resistiu, não se adaptou e morreu. A remoção, portanto, destrói a relação mítica do indígena com a sua terra. Ou seja, destrói a própria cultura de um povo. Destrói o próprio povo.

JFB – *Do ponto de vista do Ministério Público Federal, quais são os próximos passos em relação à Belo Monte?*

FPJr. – Nós já apresentamos contra-razões ao recurso da Eletronorte. Há esperança de que o TRF confirme a decisão da Justiça Federal do Pará. Quando a Eletronorte recorreu da liminar em 2001, que paralisava todo o projeto, esse mesmo Tribunal foi quem julgou favorável aos povos indígenas, por unanimidade, e confirmou que o projeto UHE Belo Monte não estava respeitando os direitos indígenas e as normas ambientais. Portanto, qualquer julgamento diferente agora será um contra-senso diante dos precedentes do Tribunal Regional Federal de Brasília.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS

Processo 2001.39.00.005867-6/Justiça Federal (em 8 volumes).

BIBLIOGRAFIA CITADA

ARAÚJO, Ana Valéria *et alii*. **Povos Indígenas e a “Lei dos Brancos”**: o direito à diferença. Vol. 3. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: < <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/> > .

BORBOREMA NETO, Ruy Telles. Direitos Indígenas: trajetórias e perspectivas In BELTRÃO, Jane Felipe & HENRIQUE, Márcio Couto (orgs.) **Antropologia e Educação: História, Narrativas e Direitos**. Belém: EdUFPA, 2007. p. 53-67.

DIÊNE, Doudou. A Diversidade é nossa força. In **Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS)**. N° 2, maio.2006. Disponível em: <www.orus-int.org/revue/article.php3?id_article=78> Acessado em: 25 fev.2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local** – novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil: 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1970.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Vol. 1. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Terras indígenas do Espírito Santo sob o regime territorial de 1850. In **Revista Brasileira de História**, v. 22, n°. 43, São Paulo, 2002. p. 153-159. Disponível em: < <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=Ink&indexSearch=AU&exprSearch=MOREIRA,+VANIA+MARIA+LOSADA> >.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: UNESCO, 2004: p. 87-206.

PONTES Jr., Felício & BELTRÃO, Jane Felipe. Xingu, Barragens e Nações Indígenas. In SEVÁ, A. Oswaldo (org.). **TENOTÁ-MO**: alertas sobre as conseqüências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo: Internacional Rivers Network, 2005. p. 74-90.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz** – poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIVERSIDADE DE GÊNERO – MULHERES

*Rosa Maria Godoy Silveira **

* Pós-Doutorado em História. Docente da Universidade Federal da Paraíba., nos Mestrados de História e de Ciências Jurídicas/Área de Direitos Humanos.

1. A DIVERSIDADE ENTRE HOMENS E MULHERES COMO DESIGUALDADE

Talvez a primeira diversidade percebida pelos e entre os seres humanos tenha sido aquela entre homens e mulheres, tomando por base as suas diferenças biológicas, ou, mais claramente, entre seus corpos.

Nem todas as sociedades e culturas humanas, ao longo da História, organizaram e interpretaram as relações entre homens e mulheres da mesma maneira. Especialmente na Pré-História, houve sociedades *poliândricas*. Contemporaneamente, é possível perceber condições distintas entre as mulheres dos países ocidentais e as mulheres de países muçulmanos. Mais ainda: entre mulheres camponesas e aquelas que vivem nas cidades; entre mulheres das classes sociais altas/médias e aquelas das classes subalternas.

De um modo geral, mas não universal, nas mais diversas sociedades, as diferenças sexuais entre homens e mulheres serviram de base para a organização da *divisão sexual do trabalho*, em que certas atividades foram atribuídas aos homens e outras, às mulheres. Usualmente, aos primeiros se reservaram as atividades da esfera pública e, às segundas, as atividades da esfera privada, vinculadas estas à reprodução da família e à gestão do espaço doméstico.

Tais práticas sociais, ao mesmo tempo em que se concretizavam, propiciavam representações ou interpretações acerca das mesmas, conferindo significados aos elementos masculinos e aos femininos. Assim, *masculino* foi associado à cultura, àquilo produzido, criado pela ação humana, e *feminino* foi associado à natureza, àquilo já determinado pela biologia. Essas práticas e representações sociais, por sua vez, engendraram relações de poder assimétricas entre homens e mulheres, estabelecendo a submissão destas àqueles, configurando o *patriarcalismo* como modelo/padrão dominante da relação entre os dois gêneros. Como se só houvesse este único tipo de relação.

Outras associações vinculadas ao sexo foram sendo elaboradas: atribuiu-se aos homens a racionalidade, o pensamento lógico, o cálculo; às mulheres, a afetividade, as emoções, a intuição. As representações/interpretações dos atributos femininos estavam diretamente articuladas com a procriação e a maternidade.

As formas de viver e pensar o masculino e o feminino tiveram conseqüências concretas: reforçavam a estrutura familiar patriarcal e serviram de justificativa para ações no sentido de acentuar os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Assim, deram margem, por exemplo, a uma educação diferenciada para meninos e meninas, no sentido de reprodução daqueles papéis sociais distintos, a exemplo de brincadeiras caracterizadas como masculinas e brincadeiras caracterizadas como femininas. Menina não podia jogar bola, tinha que brincar de boneca. Incentivou-se a prática de esportes diferenciados entre os dois gêneros: imagine pensar em mulher jogando futebol, há algumas décadas atrás! Nas escolas de 1º e 2º graus, como eram chamadas até a LDB de 1996, era ministrada para as meninas uma disciplina chamada Educação Doméstica, ou Trabalhos Manuais (bordados, por exemplo), preparando-as, assim, para o casamento, a maternidade, o cuidado com a família. No mercado de trabalho, determinadas profissões eram consideradas masculinas; outras, femininas, a exemplo do magistério, que, aos poucos, foi se feminilizando, isto é, considerado próprio às mulheres.

2. As lutas das mulheres por direitos

É claro que, historicamente, nem todas as sociedades subalternizaram as mulheres e nem todas as mulheres se deixaram subalternizar. Há muitos exemplos de mulheres que romperam com os papéis sociais a elas atribuídos segundo os padrões da sua respectiva cultura. Desde mulheres proeminentes, de classes elevadas e médias, que ocuparam espaços públicos, até mulheres de classes sociais pobres que, premidas por suas condições de vida, também adentraram ao espaço público, no mundo do trabalho.

Mas uma reação de mulheres, de abrangência coletiva, contra a sua subalternização, emerge com a chamada modernidade e o Iluminismo, que prometia a emancipação dos seres humanos pela Razão e o progresso social através do conhecimento científico. Todavia, a Revolução Francesa, mesmo tendo proclamado a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1789, não concretizou a igualdade entre homens e mulheres, excluídas essas últimas da cidadania e do poder. A Declaração reafirmava a visão masculinizante. Alguns dos filósofos iluministas, como Rousseau, defendiam a subordinação da mulher ao poder masculino, baseados na natureza diversificada entre os gêneros.

As mulheres reagiram. A francesa Olympe de Gouges, logo em 1791, elaborou a *Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs*, manifestando-se contra a exclusão das mulheres dos direitos proclamados dois anos antes, argumentando que a diferença de sexos não deveria servir de respaldo para a desigualdade de direitos entre os mesmos. Um ano depois, a escritora inglesa Mary Wollstonecraft escreveu um livro sobre as reivindicações dos direitos das mulheres, tais como a cidadania e uma educação igual para ambos os sexos.

Essas duas mulheres são referências históricas para as lutas das mulheres no século XIX, que assumiram duas direções: a) reivindicação (liberal) de participação na esfera pública, com o reconhecimento de seu direito à cidadania, mediante o acesso ao voto (movimento *sufragista*); b) denúncias e movimentos contra a repressão de mulheres no espaço doméstico e no trabalho, de orientação socialista utópica, socialista marxista e anarquista.

Nesta época, em decorrência da Revolução Industrial, muitas mulheres pobres ingressaram nas fábricas, o que era de interesse do próprio sistema capitalista, por se considerá-las uma mão-de-obra mais dócil e mais barata do que a masculina. Elas cumpriam longas jornadas de trabalho e recebiam salários inferiores aos dos operários homens. Interessavam, ainda, ao sistema como reprodutoras da classe trabalhadora, para aumentarem o *exército industrial de reserva*. Uma das reações a tais condições abusiva de trabalho deu origem ao *Dia Internacional da Mulher – 8 de Março*.¹

1 No Dia 8 de março de 1857, em Nova York (Estados Unidos) operárias de uma fábrica de tecidos fizeram uma grande greve, ocupando a fábrica e reivindicando melhores condições de trabalho, tais como: redução na jornada de trabalho para dez horas (elas trabalhavam 16 horas diárias), equiparação de salários com os homens (elas recebiam até um terço do salário de um homem, para executar o mesmo tipo de trabalho) e tratamento digno dentro do ambiente de trabalho. A manifestação foi duramente reprimida: as mulheres foram trancadas na fábrica e esta, incendiada, tendo morrido carbonizadas 130 tecelãs.

O esperado progresso científico não melhorou a sorte feminina. Alguns setores do mundo da ciência formularam – ou deram suporte a – teorias reiterando a inferioridade da mulher em relação ao homem.

Mas as lutas feministas continuaram. O movimento sufragista, já no século XX, vai alcançando o direito de voto feminino nos Estados Unidos e em vários países da Europa ocidental e da América Latina, a exemplo do Brasil, onde as mulheres alcançaram esse direito em 1932, durante o 1º governo Vargas.

Aliás, no Brasil, no século anterior, houve uma notável precursora do feminismo, a norte-riograndense Nísia Floresta: abolicionista, republicana, tradutora do livro de Mary Wollstonecraft (já em 1832!) e educadora de meninas.

Com a 2ª. Guerra Mundial, e estando os homens envolvidos no conflito armado, milhares de mulheres ocuparam seus postos de serviço em indústrias dos países beligerantes, como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha, além da União Soviética, onde o esforço de recuperação do atraso econômico levou a um intensivo emprego de mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, em condições bastante penosas. Essa presença no mercado de trabalho alterou o perfil da classe trabalhadora e desencadeou importantes mudanças de comportamento e de valores entre as mulheres. A um ponto tal que, nos Estados Unidos, depois do término da guerra, houve até campanhas para que elas retornassem aos lares e reassumissem (apenas) os seus papéis tradicionais, como donas de casa. Nem todas, porém, aceitaram esse retorno.

Já na década de 1960, eclodiram muitos movimentos sociais de contestação às diferenças sociais.² Entre eles, o das mulheres estadunidenses contra a sua subalternidade e exclusão do poder, por sua autonomia e direitos. Na mesma época, a pílula anticoncepcional revolucionou os costumes e promoveu a liberação sexual, afetando as relações afetivas, familiares e as concepções de maternidade.

Os movimentos feministas ganharam as ruas, em intensas mobilizações pelo mundo inteiro, internacionalizando-se, desde 1975, através de Conferências Mundiais. Enquanto as mulheres iam ocupando e ampliando os espaços no mercado de trabalho, exercendo funções públicas, os movimentos feministas foram reivindicando políticas públicas específicas para as mulheres, no tocante a direitos reprodutivos, saúde de um modo geral, por educação, por acesso a representações partidárias, contra a discriminação e a violência. Muitos governos e organismos internacionais passaram a incorporar as questões relativas às mulheres em suas agendas.

E, também, as mulheres foram produzindo uma massa enorme de estudos, pesquisas, debates sobre a sua condição, em variados campos do conhecimento: História, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Direito, Educação, Biologia, Medicina etc. A partir dos anos de 1960-1970, os Estudos de Gênero se constituíram em um dos maiores campos de estudo de Universidades de todo o mundo.

Em homenagem a estas mulheres, foi decidido em 1910, na Dinamarca, que o dia 8 de março passaria a se o Dia Internacional da Mulher. A data somente foi oficializada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1975

2 Dos negros sul-africanos contra o *Apartheid*, dos negros norte-americanos contra a segregação racial, dos estudantes de várias partes do mundo (Estados Unidos, França, Japão, Polônia, Tchecoslováquia, México, Brasil) por mudanças na educação e, em alguns casos, contra os governos; dos *hippies* pela liberdade e modos de vida alternativos; e contra a guerra do Vietnã.

3. O CONCEITO DE GÊNERO: ELEMENTOS TEÓRICOS

Com os movimentos feministas, o(a)s estudioso(a)s das questões das mulheres deram novos significados à palavra *Gênero*.

Desde o século XV, o termo significava “*um conjunto de propriedades comuns que caracterizam um dado grupo social ou classe de seres ou de objetos*” (Dicionário Houaiss). Se aplicarmos esse significado às relações entre homens e mulheres, o gênero *masculino* caracteriza os homens como um conjunto de seres com determinadas características e o gênero *feminino* como um (outro) conjunto de mulheres com (outras) determinadas características.

Recapitulando o que foi dito anteriormente, a caracterização de *masculino* e *feminino*, e sua distinção, em muitas culturas, com particularidade na Europa ocidental, tomou como base as diferenças biológicas/corporais e, depois, a estas associou diferenças psicológicas. As mulheres foram classificadas como seres determinados pela *natureza* (o corpo era algo considerado algo natural) e, por isso, eram-lhes determinados os papéis de esposas e mães. Essa concepção acerca das mulheres, desde cedo, associou uma outra imagem: elas deveriam servir à procriação da espécie. E mais outra: o sexo deveria servir, fundamentalmente, à procriação. Sob a influência do Catolicismo oficial (Roma), o sexo exercido como prazer foi considerado pecado. Dessas concepções, inferiu-se que as mulheres deveriam permanecer no espaço doméstico, da vida privada, familiar, exercendo um trabalho não remunerado, como gestoras da família.

O Feminismo realizou uma crítica de tais concepções e reformulou, à luz de estudos e pesquisas, o significado de *Gênero* como:

- a) **uma construção sociocultural** e não uma relação pré-determinada, pré-estabelecida: ou seja, nem mesmo as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres são apenas “naturais”, porque os modos de encarar o corpo (masculino e feminino) são elaborados na vida social, das diversas culturas/sociedades. Também não é uma relação pré-determinada por diferenças psicológicas (homem=racionalidade; mulher=afetividade), porque os indivíduos não se constituem por si sós, mas nas interações sociais. Assim, desmistifica-se que a condição de mulher seja naturalista, isto é, que o fato dela ter características biológicas distintas do homem *determina* a sua situação de subalternidade e de inferioridade bem como o seu papel predestinado, obrigatório, para exercer a maternidade. Outros conceitos vinculados a gênero são igualmente construções socioculturais, tais como: *família, infância, cuidado, responsabilidade*;
- b) **uma dimensão da vida humana, socialmente construída**: as identidades pessoais e sociais e as relações entre homens e mulheres fazem parte da nossa vivência. São distintas, mas complementares, às distinções biológicas/corporais. Nestes termos, o sexo e a sexualidade passam a ser considerados não apenas vinculados ao lado “animal” da espécie humana, mas como expressão de sua humanidade;
- c) **uma construção histórica, no tempo e no espaço, portanto, variável de acordo com as épocas e lugares, as sociedades/culturas e no interior destas**: não há uma identidade masculina e uma identidade feminina única, fixa e imutável, universal, válida para todos os tempos e espaços. Embora

possa haver semelhanças de concepções sobre o *ser masculino* e o *ser feminino*, entre várias sociedades e grupos sociais, tais concepções apresentam diferenças. Tampouco, o mundo está organizado de forma binária: homens de um lado, mulheres, de outro, como, por muito tempo, se concebeu e se transmitiu, pois, no interior de cada um desses dois conjuntos há, também, situações e concepções diversas de masculinidade e feminilidade. Em síntese: a vida humana, as suas experiências, são múltiplas e bem mais complexas do que os modos como as classificamos e interpretamos. A concepção binária masculino-feminino constitui o padrão dominante para normatizar um modelo de comportamento de base religiosa, científica, educativa, jurídica, política, segundo o qual homens e mulheres deveriam se pautar. Um exemplo: a virilidade associada ao homem: o sujeito do sexo masculino que não exibir características consideradas viris, é considerado efeminado. Dizer que as relações de gênero foram historicamente desenvolvidas, significa que os papéis sociais de homens e mulheres foram sendo elaborados ao longo do tempo, em várias épocas: tanto que as concepções sobre maternidade não são as mesmas em todas as sociedades; em algumas delas, fora da Europa ocidental e dos países europeizados, ser mãe não carrega a imagem de sacrifício e abnegação que se tem naquelas culturas;

- d) **os modos como as sociedades e os grupos sociais interpretam e dão significado às diferenças entre os sexos e as relações que se estabelecem entre si**, tais como os impulsos sexuais, os relacionamentos afetivos, a reprodução da espécie humanas, e **compreendem representações, imagens, práticas sociais, valores;**
- e) **um conceito abrangente relacionado a vários outros elementos constitutivos das identidades** de homens e mulheres, tais como classe social, etnia, geração, religião, etc. Basta lembrar como exemplos as diferenças entre mulheres brancas e mulheres negras e indígenas, mulheres dos grupos sociais dominantes e mulheres das classes subalternas, mulheres jovens e mulheres idosas;
- f) **um conceito que significa relações de poder:**

“gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1992).

Ao se tratar de relações de gênero, necessariamente, se trata das concepções e práticas sociais que acentuam ou enfatizam o poder masculino sobre as mulheres e, mais amplamente, na sociedade; “*o acesso diferenciado dos dois gêneros aos recursos naturais, culturais e simbólicos, tanto para mulheres como para homens. O gênero, tal como é vivenciado, legitima as relações de poder e marca uma forma de valorização social e política, que transcende o próprio gênero*” (GUIMARÃES, 2002, p. 19).

Neste sentido, pode-se afirmar que a opressão masculina é uma relação que mulheres das diversas culturas têm em comum, muito embora sejam variáveis as formas com que são oprimidas.

Por outro lado, considerando que os gêneros são construídos na diversidade, é importante entender que também há relações de poder no interior de cada gênero: de mulheres sobre mulheres, de homens sobre homens;

- g) **um conceito que serviu e serve para classificar e para desclassificar:** os termos *masculino* e *feminino* têm sido empregados para designar as diferenças entre homens e mulheres, com base no corpo, nas distinções anatômicas, classificando-os, apontando as suas alteridades. Ao mesmo tempo, na medida em que esta classificação/interpretação associa determinados qualificativos aos homens e outros, às mulheres, criou/cria uma desclassificação destas últimas, tanto nas práticas sociais quanto nos discursos. É por isso que muito(a)s estudioso(a)s de Gênero apontam a importância e a necessidade de desconstruir, explicitar o que tais discursos significam; e de construir outras concepções de gênero, baseadas em relações mais simétricas;
- h) **um conceito que supera a divisão entre esfera pública e esfera privada,** como a classificação binária do mundo (homem=espaço público; mulher=espaço privado) construiu nas relações sociais e socializou por muito tempo. Sobretudo no mundo atual, quando a relação entre os gêneros tem passado por muitas transformações – homens que viram donos de casa, que adotam filhos; mulheres que assumem posições públicas, antes domínio masculino, é possível compreender que as duas esferas se interpenetram e se complementam;
- i) **uma possibilidade de mudança na situação de opressão:** as práticas sociais objetivas de relacionamentos entre homens e mulheres são elementos constitutivos de suas identidades, assim como os conceitos, as imagens, os símbolos, as interpretações sobre tais relações, que os sujeitos internalizam. Este conjunto de elementos objetivos e subjetivos configura as identidades. Em outros termos, de acordo com as percepções, a compreensão que temos como sujeitos sociais, podemos aceitar uma determinada situação ou não. As mulheres podem se submeter à opressão ou podem recusá-la.

4. A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: UMA REFLEXÃO

As mulheres desempenha(ra)m na História papéis de considerável importância, mesmo quando ainda restritas ao espaço privado, como esteio da reprodução familiar. Com a conquista do espaço público, ampliaram a sua atuação e hoje exercem as mais diversas profissões, inclusive aquelas que, durante muito tempo, eram consideradas masculinas. De dirigidas, passaram a dirigentes, tanto chefiando famílias quanto empresas e instituições políticas.

No entanto, apesar de todo o avanço da questão feminista, sobretudo a partir da 2ª metade do século XX, ainda é bastante forte a discriminação e a violência praticadas contra as mulheres, nas mais diversas sociedades, nelas incluída a brasileira.

Agressões, assédio sexual, espancamentos, estupros, assassinatos, violência simbólica, são algumas das formas de violência contra as mulheres, presentes na vida cotidiana, de forma explícita ou, muitas vezes, silenciadas. Afora a antiga e persistente mercantilização do corpo (a prostituição), a que muitas mulheres se submetem para sobreviver, agora atualizada pelo turismo sexual.

Estas violações são de conhecimento da população e a preocupam, conforme pode ser visto no texto abaixo:

- De 2004 a 2006 aumentou o nível de preocupação com a violência doméstica em todas as regiões do país, menos no Norte / Centro-Oeste, que já tem o patamar mais alto (62%). Nas regiões Sudeste e Sul o nível de preocupação cresceu, respectivamente, 7 e 6 pontos percentuais. Na periferia das grandes cidades esta preocupação passou de 43%, em 2004, para 56%, em 2006.
- 33% apontam a violência contra as mulheres dentro e fora de casa como o problema que mais preocupa a brasileira na atualidade.
- 51% dos entrevistados declaram conhecer ao menos uma mulher que é ou foi agredida por seu companheiro.
- Em cada quatro entrevistados, três consideram que as penas aplicadas nos casos de violência contra a mulher são irrelevantes e que a justiça trata este drama vivido pelas mulheres como um assunto pouco importante.
- 54% dos entrevistados acham que os serviços de atendimento a casos de violência contra as mulheres não funcionam.
- Nove em cada 10 mulheres lembram de ter assistido ou ouvido campanhas contra a violência à mulher na TV ou rádio.
- 65% dos entrevistados acreditam que atualmente as mulheres denunciam mais quando são agredidas. Destes, 46% atribuem o maior número de denúncias ao fato de que as mulheres estão mais informadas e 35% acham que é porque hoje elas são mais independentes.
- **64% acham que o homem que agride a mulher deve ser preso** (na opinião tanto de homens como mulheres); prestar trabalho comunitário (21%); e doar cesta básica (12%). Um segmento menor prefere que o agressor seja encaminhado para: grupo de apoio (29%); ou terapia de casal (13%).
- Perguntados sobre o que acham que acontece quando a mulher denuncia, 33% dos entrevistados afirmaram que “Quando o marido fica sabendo, ele reage e ela apanha mais”; 27% responderam que não acontece nada com o agressor; 21% crêem que o agressor vai preso; enquanto 12% supõem que o agressor recebe uma multa ou é obrigado a doar uma cesta básica. Pesquisa IBOPE/Instituto Patrícia Galvão, 2006. <<http://www.patriciagalvao.org.br/>>.

Então, cabe uma indagação e, portanto uma reflexão, sobre as razões pelas quais ocorre essa discriminação e violência.

Uma resposta mais geral é a persistência de uma mentalidade patriarcal e machista, que continua enraizada nas mentes de homens e, também, de muitas mulheres, apesar das transformações socioculturais nas formas de sexualidade, nas relações afetivas, nas estruturas e convivências familiares. Ainda há muita gente que continua com padrões masculinizantes de interpretar o mundo e exercer as práticas sociais. Muitas pessoas que enxergam o Outro com preconceito, desqualificação e julgamento moralista, por este (ser humano) não pensar e agir do mesmo modo que elas pensam e agem, especialmente em torno dessa problemática espinhosa que é o relacionamento de Gênero.

Naturalizar as diferenças entre sexos como algo dado, imutável, é reduzir não só a *humanidade do Outro*, mas a própria.

Homens e mulheres são seres humanos diferentes em termos mais especificamente biológico-anatômicos, mas devem compartilhar a sua humanidade, que requer relacionamentos mais simétricos, sem preconceito, desqualificação, discriminação, hierarquização de sexos e, sobretudo, sem violência.

Não é fácil quebrar certos padrões sexistas de relacionamentos sociais entre homens e mulheres, principalmente para quem deles se utiliza para exercer poder sobre o Outro, oprimir o Outro.

Qual é o papel da Escola diante desta problemática? Reproduzir essas situações de discriminação e violência ou desenvolver uma cultura pela efetivação dos Direitos Humanos?

5. A GARANTIA DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E OS DIREITOS DA MULHER NO BRASIL

A maior presença das mulheres no âmbito da população mundial – 52% em 2006 –, a sua expressiva participação na População Economicamente Ativa (PEA)³ e, ainda, a imensa rede de movimentos e organizações feministas, de vários campos (saúde, educação, violência, trabalho etc.), todos estes fatores concorreram como pressão para que organismos internacionais e Governos nacionais contemplassem os direitos à diversidade de Gênero, tanto em termos de intenções políticas quanto de codificação jurídica e de implementação de políticas públicas específicas para o segmento feminino.

No plano internacional, muitos documentos foram exarados no sentido de garantir os direitos das mulheres.⁴

No plano nacional brasileiro, depois das muitas lutas e movimentos de mulheres desde as primeiras décadas do século XX, elas ampliaram suas conquistas a partir da década de 1980. Em 1985, foi criado o **Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)**, vinculado ao Ministério da Justiça, Mais recentemente, a **Constituição de 1988** estipulou vários dispositivos que amparam os direitos das mulheres, entre outros:

TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como **fundamentos**:

.....

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

.....

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

.....

II - prevalência dos direitos humanos;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

.....

IV - **promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.**

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

3 Na América do Sul, participação de mulheres na População Economicamente Ativa (PEA) saltou de 21,1% (1960) para 40,6%. (2002). No Brasil, em 2001, o índice era de 41% da força de trabalho, bastante próximo ao da Europa (estudo divulgado pelas Nações Unidas na 11ª Unctad, em São Paulo). *Folha de São Paulo*, 16 jun.2005 – Caderno “Folha dinheiro”.

4 Ver relação ao final do trabalho.

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do **direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade**, nos termos seguintes:

.....
II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

.....
III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IX - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

.....
XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

TÍTULO VIII

Da Ordem Social

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. CF, 1988).

No 1º dia do Governo Lula, 1º de janeiro de 2003, foi criada a **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**, no âmbito do Governo Federal, com status de ministério, “*para desenvolver ações conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais, tendo como desafio a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania.*” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Portal Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, home). Nos estados e em muitos municípios, foram sendo criados setores institucionais correspondentes, encarregados de políticas públicas para mulheres.

Em 2005, o Governo Federal elaborou o I **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, publicado em 2006. Em março de 2008, foi lançado o **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, atualizando o anterior e introduzindo novas áreas estratégicas de políticas públicas para as mulheres.

No que diz respeito à questão da violência, em 07.08. 2006, foi assinada a **Lei nº 11.340., mais conhecida como Maria da Penha**, que: “*Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.*” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Portal).

Atualmente, há, nos vários níveis de governo: federal, estaduais, municipais, programas que desenvolvem políticas públicas para mulheres. Além disso, vários centros de referência ou atendimento a mulheres em situação de violência, como Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs), Defensorias Públicas da Mulher, Casas Abrigo.

Pode-se dizer que o Brasil avançou muito nesta questão de Gênero, nas últimas três décadas, mas ainda muito há por fazer, para que os direitos das mulheres sejam efetivados nas práticas sociais. <http://200.130.7.5/spmu/portal_pr/destaques_plano_nacional_pr.htm>

o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT, Zuleika. **A Mulher na História**. A História da Mulher. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira/FAP; Abaré, 2004.

BANDEIRA, Lourdes Maria. O que faz da vítima vítima?. In: OLIVEIRA, Dijaci David, GERALDES, Elen Cristina e LIMA, Ricardo Barbosa (Orgs.) **Primavera já partiu**: retrato dos homicídios femininos no Brasil. Brasília, DF: Vozes/Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1998.

BEIJING 1995: o século 21 começa na IV Conferência Mundial da Mulher. Brasília, D. F. : CNDM: Ministério da Justiça, 1995.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho das mulheres no Brasil**: continuidades e mudanças no período 1985-1995. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org) **Horizontes Plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 1998. BRUSCHINI, C e SORJ, B. (Orgs) **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, 1994.

CERTEAU, Michel de (1994). **Artes de Fazer**. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). IN: **Cadernos Pagu**- fazendo história das mulheres.(4). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1995, p. 40-42.

COSTA, A; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; UNESP, 2000.

Direitos Humanos das Mulheres Passo a Passo – guia prático para o uso do Direito Internacional dos Direitos Humanos e dos Mecanismos para defender

os Direitos Humanos das Mulheres. Women, Law & Development International; Human Rights Watch Women's Rights Project, 1997. Edição em português: Cepia – Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação.

Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos – diagnóstico nacional e balanço regional. Campanha por uma convenção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos. São Paulo: CLADEM Brasil/ RedeSaúde/CEFEMEA/IPAS Brasil, 2002.

DORA, Denise Dourado. **Masculino e feminino**: igualdade e diferença na justiça. Porto Alegre: THEMIS/Sulina, 1997.

LAVINAS, L. Emprego feminino: o que há de novo e o que se repete. **Dados** - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, vol.40, n.º.1, 1997.

MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher**: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/ UNICEF, 1997.

MULHER e Trabalho. São Paulo: Fundação Seade; Conselho da Condição Feminina, 1997.

OLIVEIRA, Dijaci David, GERALDES, Elen Cristina e LIMA, Ricardo Barbosa (Orgs.) **Primavera já partiu**: retrato dos homicídios femininos no Brasil. Brasília, DF: Vozes/Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1998.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História** - Operários, Mulheres, Prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Avila. Recife, SOS Corpo, 1991.

_____. História das Mulheres. IN: BURKE, Peter (org.), **A Escrita da História** - Novas Perspectivas, S. Paulo: Editora UNESP, 1992.

SOIHET, Rachel. História, Mulheres, Gênero: Contribuições para um Debate. In: Neuma Aguiar (org.) **Gênero e Ciências Humanas** – desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS

SAFFIOTI, Helieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Helieth.; MUNOZ VARGAS, Monica (Orgs.) **Mulher é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

TABAK, Fanny; VERUCCI, Florisa (orgs.). **A Dificil Igualdade** - os direitos da mulher como direitos humanos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é Violência Contra a Mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002 (Coleção Primeiros Passos).

LEGISLAÇÃO:

➤ Documentos Internacionais:

Convenção da OIT nº 183, de 1988 - Estabelece a proteção à maternidade, ampliando os dispositivos da Convenção nº 103, de 1966.

Convenção da OIT nº 103, de 1966 - Dispõe sobre o amparo à maternidade.

Convenção da OIT nº 103, de 1953 - sobre a igualdade de remuneração pelo mesmo trabalho.

Convenção da OIT nº 111, 1958 - Dispõe sobre a discriminação em matéria de emprego e profissão. Convenção de Belém do Pará, 1994.

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.

Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica, 1969.

Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, 1979. Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993.

Declaração de Beijing, 1995 – IV Conferência Mundial sobre as Mulheres.

OBS: Todos estes documentos se encontram no *site*

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/legislacao/internacionais/>

➤ Documentos Nacionais:

I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2006 - <<http://200.130.7.5/spmu/docs/planinho.pdf>>

II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - <http://200.130.7.5/spmu/docs/II_PNPM.pdf>

Lei Maria da Penha, nº 11.340, de 07.08. 2006 – <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>

SITES DE INTERESSE:

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/>. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Este *site* tem informações valiosas sobre Planos, Programas, Projetos, Legislação, Notícias e Centros de Referência sobre a Mulher, nas mais diversas áreas de atuação.

<<http://www.patriciagalvao.org.br/>> - ONG que desenvolve projetos sobre os direitos da mulher.

0-0-0-0-0-0-0-0-0-0

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Realize uma sondagem, na sala de aula, sobre as percepções do(a)s aluno(a)s acerca do tema.

Objetivo: aferir o conhecimento prévio acerca do assunto para programar as demais atividades.

2. Promova, em sala ou como atividade de casa, a leitura sobre os dois primeiros itens do texto.

Objetivo: Fazer o(a)s aluno(a)s iniciarem um estudo mais sistemático sobre o assunto.

3. Organize uma pesquisa conceitual em dicionários e materiais especializados, sobre termos relativos ao tema, tais como: *sexo*, *sexualidade*, *afetividade*, *família* e outros que constam no texto como um todo. Complemente o estudo com a leitura e debate do item do texto relativo ao conceito de Gênero. Recomenda-se que o(a)s aluno(a)s comecem a formar um caderno/glossário.

Objetivo: propiciar formação teórica, possibilitando melhor compreensão do texto e, portanto, do assunto; estimular a pesquisa como processo de organização de conhecimentos.

4. Organize uma pesquisa sobre as características da sociedade brasileira e/ou do seu estado e/ou de sua cidade, em termos de distribuição por gênero, gênero/classes sociais, gênero/etnia, gênero/faixa etária, gênero/mercado de trabalho. Promova análises e reflexões sobre as informações obtidas.

Objetivo: fazer o(a)s aluno(a)s tomarem conhecimento da sua própria realidade, em relação ao tema; estimulá-los a refletir sobre a mesma para compreendê-la.

5. Organize uma pesquisa na comunidade de inserção da Escola acerca das profissões exercidas por seus (suas) moradores(a)s, segundo o gênero.

Objetivo: fazer o(a)s aluno(a)s aferirem e compreenderem os papéis sociais de homens e mulheres.

6. Organize uma pesquisa acerca da situação de homens e mulheres da várias sociedades, no passado e no presente, bem como suas respectivas concepções de masculinidade e feminilidade.

Objetivo: compreender as diferenças socioculturais.

7. Organize as formas de representação e apresentação do(a) aluno(a)s acerca de todos estudos realizados. Compare as respostas do conhecimento prévio com a sistematização feita após os estudos.

Objetivo: fazer o(a)s aluno(a)s perceberem a diferença entre senso comum e conhecimento.

8. Organize um estudo ou pesquisa sobre a violência contra as mulheres, seja relativ(a) a sua cidade ou ao país, neste caso, podendo ser realizada mediante o noticiário de televisão ou jornais.

Objetivo: fazer o(a)s aluno(a)s tomarem conhecimento deste tipo de violência; aprenderem metodologias novas de estudo; conscientizarem-se da necessidade de mudança e tolerância nas relações de gênero.

9. Promova a leitura dos itens do texto relativos, respectivamente, a violência contra as mulheres e os direitos destas, bem como a leitura de outros textos sobre o assunto.

Objetivo: fazer o(a)s aluno(a)s tomarem conhecimento deste tipo de violência e conhecerem as garantias constitucionais para os direitos das mulheres.

10. Realize atividades interdisciplinares sobre o tema, articulando-as entre si. Sugestões:

Biologia: sexualidade e reprodução humana;

Química: as transformações químicas do corpo; a química na cozinha;

Física: a Física do corpo: ouvido, a pressão do coração, a eletricidade do cérebro;

Matemática: analisar e construir dados estatísticos relativos à violência contra as mulheres;

História: história das mulheres, incluindo-se a violência;

Geografia: a situação das mulheres nos vários espaços (internacional, nacionais, regionais, locais);

Língua Portuguesa e Literatura: leitura e elaboração de textos literários sobre a questão de gênero;

Artes: as várias representações sobre as mulheres nas artes (plásticas, cênicas, etc).

**DIGNIDADE SEXUAL
E DIVERSIDADE
HUMANA:
cidadania e respeito
para lésbicas,
gays, bissexuais,
travestis e
transexuais (LGBTT)***

*José Baptista de Mello Neto**
Michelle Barbosa Agnoleti ****

* Para @s autor@s, a “ordem” das palavras não influenciam. Assim, pode-se, se @ leitor(a) preferir, usar: “Dignidade Humana e Diversidade Sexual”; ou “Dignidade e Diversidade, Humana e Sexual”. Ou, ainda, como seria o *natural*, “Diversidade Sexual e Dignidade Humana”.

** Professor do Departamento de Direito Público/CCJ/UFPB e Departamento de Direito/CH/UEPB & Michelle Barbosa Agnoleti. Mestranda em Direito – Área de Concentração Direitos Humanos CCJ/UFPB.

*** Michelle Barbosa Agnoleti, Mestranda em Ciências Jurídicas – Área de Concentração Direitos Humanos/CCJ/UFPB.

1. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

A sexualidade humana se manifesta por meio de padrões culturais historicamente determinados. No Brasil ela é marcada por claros antagonismos e concilia valores morais como a virgindade e a castidade à exaltação da sensualidade carnavalesca. Além disso, diversos discursos morais e ideológicos sustentam a intolerância diante de comportamentos, práticas e vivências da sexualidade que não estão em conformidade com o padrão heterossexual e patriarcal da nossa sociedade. (BRASIL: 2008, p. 02)

Não é possível definir a sexualidade humana sem deixar escapar algumas possibilidades de construções identitárias plurais e densas – afinal, parafraseando Rotterdam (2007, p.14), *definir é limitar*. Há uma ampla variedade de práticas, condutas e procedimentos, tão vasta quanto as pulsões humanas. A vivência da diversidade se inicia na mente, exterioriza-se no corpo, expressando desejos, condicionando comportamentos e relações sociais (BENEDETTI, 2005, p. 55).

O gênero é uma construção erigida sobre crenças, normas, hábitos, valores, práticas e atitudes, onde a diferença biológica entre homens e mulheres é hierarquizada, sendo-lhe atribuído um significado cultural. Por vezes, ele se revela dissonante daquele convencionalmente atribuído ao sexo biológico, e aponta a direção das transformações corporais. A identificação física com o sexo oposto é buscada a partir de artifícios que acentuam as características que lhe são culturalmente atribuídas. Esse gênero *subversivo*, trãnsfugo dos *determinismos naturais*, de *fatalismos biológicos* reducionistas e *essencializadores*, se manifesta, então, na percepção de si e na afirmação perante os outros. Conforme Silva (2007, p.161), *a identidade construída se concretiza em uma direção social. Portanto, se constrói para se demonstrar, para aparecer, para pleitear existência plena*.

Quando existente, a desarmonia do gênero ao sexo é sentida, em geral, antes da percepção das diferenças sexuais e, portanto, precede o exercício pleno da sexualidade. Não se pode estabelecer uma relação de causa e efeito entre gênero e orientação sexual. A identidade sexual dá as pistas do erotismo, que nem sempre se encaminha na direção do gênero ou do sexo biológico – as pessoas podem ser bi, hetero ou homorientadas, seja em suas práticas, negociações ou trocas afetivas, independentemente de como se afirmem socialmente.

O fator preponderante na definição da identidade não é o desejo, mas as transformações que as pessoas inscrevem em suas imagens, a eventual fluidez entre os gêneros, que pode buscar a projeção em figuras idealizadas do sexo oposto ao biológico, pautando nessa orientação suas relações sociais. Ao processo de (des)(re)construção e ressignificação de gêneros e desejos, é cotidianamente negado legitimidade, em uma perspectiva binária e dicotômica dos sexos (BUTLER, 2003). O desajuste da lógica heteronormativa de coerência entre gênero, sexo e desejo, então, serve de pretexto para a exclusão, a intolerância e a violência.

A discriminação contra LGBTT geralmente se inicia no *lar*, reduto culturalmente ligado ao acolhimento e à idéia de refúgio dos problemas do dia-a-dia. Há, de início, uma tentativa de neutralizar o fascínio exercido pela indumentária, jogos e atividades associadas culturalmente ao sexo oposto, classificadas como *coisas de meninos* e *coisas de meninas*, categorias consideradas mutuamente excludentes. A sexualidade, ainda em desenvolvimento, é assim

tomada como definitiva e determinada por esses comportamentos, e, então, duramente reprimida. Culpas e acusações são trocadas entre pais atônitos e confusos, que, despreparados para lidar com uma questão tão delicada, muitas vezes, enveredam por um caminho de negação e de rejeição. Outros partem para o convencimento pela imposição de argumentos calcados no *senso comum*. Há os que buscam a *cura* em clínicas psiquiátricas e/ou em instituições religiosas. Sendo mal-sucedidos tais intentos, há os que partem para a desqualificação moral, castigos físicos e até mesmo a expulsão, isso quando a saída do lar já não é empreendida antes, como busca da liberdade e fuga da repressão. O sofrimento é intenso, e há mesmo aqueles que apelam para *saídas* mais drásticas, como a auto-mutilação e o suicídio.

Paralelamente a essa vivência no lar, a Escola, muitas vezes, reflete e reproduz preconceitos. A diferenciação entre *coisas de meninos* e *coisas de meninas* passa da esfera do privado à do público, e qualquer transgressão a essa *ordem* provoca uma reação coletiva, em geral negativa. Professores e gestores, preocupados com o *conceito* da escola e da reputação de seus dirigentes e do corpo docente perante a comunidade e as famílias de estudantes, se unem no esforço para, de forma às vezes sutil, às vezes abrupta, contextualizarem e socializarem o considerado *desviante* entre os indivíduos do seu sexo biológico. Isso acaba exasperando o sentimento de inadequação e a sensação de angústia pelo não-pertencimento, bem como reações que envolvem a prática de lesões corporais, agressões verbais e violência sexual. Ainda é comum a repressão de expressões de sexualidades, no lugar de uma política não-moralista de educação sexual, que esclareça sobre mecanismos de prevenção à gravidez, às DSTs e à AIDS, de uma forma dialógica e franca. Há, por outro lado, um grande temor de serem responsabilizados e cobrados por incentivo à iniciação sexual precoce e a *desvios de conduta*.

Quando a identidade de gênero começa a se esboçar divergente do sexo, há uma pressão essencializadora, no sentido de reduzir e sempre lembrar a condição “natural” de homem/mulher, marcada nos genitais externos, reputando tudo o que foge a isso como abjeção e ignomínia. Um dos mecanismos mais largamente utilizados consiste em ignorar o nome social¹, evocando pessoas pelos seus nomes de registro, ignorando o reconhecimento que reivindicam, em listas de presença, avaliações e atividades escolares.

Outra questão que afeta particularmente travestis e transexuais, em especial em ambiente escolar, diz respeito ao uso do banheiro. Não importa a placa colocada na porta do banheiro ao qual adentrem, sofrem discriminações (SERAFIM: 2006, p. 1-2) através de reações abertamente hostis à simples presença no ambiente, ou na forma de insultos comentados pelos corredores, bradados em filas ou inscritos nas portas de cabines sanitárias. É recorrente a omissão, conivente com posturas discriminatórias, e mesmo a expressa concordância com atos atentatórios à dignidade de LGBTT, no lugar de se promover a harmonização do convívio com diferenças. Isso contribui para o acirramento das tensões

1 Nome social é aquele pelo qual uma pessoa escolhe se apresentar, aquele que expressa a identidade por ela assumida e cotidianamente vivenciada, podendo até vir a ser incorporado no próprio nome, p.ex. Lula. Travestis e transexuais identificam-se com nome que expresse a sua feminilidade/masculinidade auto-percebida e expressada por suas práticas sociais, p.ex. Fernanda Benvenutty, nome social de Elisiário Benvindo, travesti paraibana nacionalmente conhecida.

e conflitos, para o alto grau de evasão do ambiente escolar por parte desse segmento social, provocando baixos índices de escolaridade, e, conseqüentemente, de inserção no mercado de trabalho formal.

A relação escola-família deve, no lugar de constituir uma parceria de recrudescimento da opressão, possibilitar a compreensão, a tolerância, o respeito e a valorização da diversidade. Por outro lado, o grande período de permanência na escola amplia as possibilidades relacionais e afetivas, não podendo a instituição se eximir ante a relevância da abordagem dessas questões, representando um locus privilegiado para o debate.

2. SEXUALIDADE: DETERMINAÇÃO A PARTIR DO “XX”, OU DO “XY”?

Em regra, parte-se do pressuposto que a definição do sexo do ser humano é feita com base nos órgãos genitais externos que, desde a fase embrionária, desenvolvem-se, com *maior ênfase*, a partir da sétima semana de gravidez. É dito *com maior ênfase*, porque, segundo descobertas de dois embriologistas alemães, Wolff e Muller², as estruturas *definidoras* do sexo passam, ou a se desenvolverem, ou a se retraírem, conforme o cromossomo “y”, ou o “x” que faz o par com o “x” sempre existente, mas nenhuma das duas deixa definitivamente de existir.

Para os *padrões comuns*, nascer com um pênis ou com uma vulva é estar definitivamente condicionado a ser homem ou mulher – sempre na dicotomia “macho *vs.* fêmea”. E, tendo por base a genitália externa, são impostos padrões comportamentais pré-estabelecidos socialmente, sem que se leve em consideração os aspectos psíquicos e as interações com o meio externo que influenciam, direta e indiretamente, a orientação sexual.

Segundo COSTA (1994: s/n):

A sexualidade é o aspecto mais conflituoso, controverso e desconhecido do ser humano. A nossa cultura lida mal com esse importante aspecto da vida e, para agravar, cria modelos estanques nos quais pretende encaixar e classificar as pessoas. Esses moldes, muitos dos quais baseados apenas no preconceito e na falta de informação, não nos permitem que sejamos exatamente aquilo que somos ou que poderíamos ser.

Parece claro que sexualidade, ou *identidade sexual*, não pode ser definida apenas por meio dos órgãos sexuais, sejam os externos, sejam os internos, pois as pesquisas sobre a sexualidade humana têm comprovado que:

[...] ao redor dos nossos corpos estão os modos como percebemos, sentimos, definimos, entendemos e, acima de tudo, praticamos o sexo, isso significa que a sexualidade humana vai muito além dos fatores meramente fisiológicos, pois é transpassada por concepções, valores e regras que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história aquilo que é tido como certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente.

<<http://erazen.blogspot.com/2008/03/diversidade-sexual-por-que-isso-me.html>>

2 Caspar Wolff foi o descobridor da estrutura que dará origem aos órgãos sexuais, internos e externos, do homem, ao passo que Johannes Muller é o responsável pela descoberta daquela que originará os da mulher. In COSTA, Ronaldo Pamplona da. Os 11 Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo: Gente, 1994, p. 4/5.

3. IDENTIDADE DA PESSOA HUMANA: UMA COMPLEXIDADE

A *definição* da identidade da pessoa humana, sob o prisma do presente trabalho, se dá a partir de dois aspectos diferenciados, a saber, identidade sexual e identidade de gênero. É a partir da identidade sexual que se *forma* a orientação sexual.

Gênero e sexualidade são dois aspectos – umbilicalmente vinculados - de um processo mais amplo que é usado para o controle social e a manutenção da *ordem*. Os (pré)conceitos, cultural e socialmente estabelecidos acerca das *atribuições* de gênero masculino e feminino, determinam que os homens, desde a mais tenra idade, sejam estimulados a competitividade, que se projetem para o meio exterior, e ainda, que sejam agressivos para *conquistarem*, não só o espaço que lhes cabe, como também o espaço do outro, em uma reprodução individualizada das guerras por territórios para ampliação de domínios. Já em relação às meninas, o estímulo é em direção contrária: elas devem ser dóceis, recatadas, ocupando-se em cuidar dos demais e, principalmente, estando sempre prontas a, sem contestação, ouvirem e obedecerem. Qualquer atitude *discordante* desses *parâmetros* será vista como um desvio dos *padrões normais*, e será imediata e energicamente repreendida.

A castração dos desejos, e aqui enfatizam-se os sexuais, é imposta como forma de *manter o equilíbrio social*, uma vez que a atração por pessoas do mesmo sexo, ou de ambos os sexos, *atenta contra a moral e os bons costumes*. O padrão heteronormativo determina a conduta social da pessoa, visto que a valorização do comportamento da *maioria* é o *modelo* a ser seguido. Assim, a criança desde cedo *aprende* a reprimir, desde a curiosidade sobre os próprios órgãos sexuais externos, pois é vítima de toda sorte de coerção no que diz respeito à sexualidade. Fatores culturais, sociais, físicos, históricos e financeiros induzem a *controlar* essa sexualidade, a curiosidade e os desejos, levando as pessoas a *condenarem* comportamentos que fogem às suas capacidades de compreensão, na maioria das vezes, por preconceito, ou, mais apropriadamente, pré-conceito.

Deve-se entender que a pessoa é constituída a partir da uma convergência entre os aspectos biológicos, os psicológicos e os sociais. O fato de que os valores de organização de nossa sociedade são frutos da heteronormatividade, isto é, só podem ser tidas como *normais* as relações entre pessoas de sexos opostos, leva à exclusão parcelas significativas de pessoas que interagem de *forma diferente*. Daí surgem as relações de poder, por meio das quais se tenta dominar e subjugar aquel@s que fogem das regras *naturais*, que foram socialmente impostas como sendo as *corretas, normais*.

3.1. Identidade sexual

Para Rios (2002, p. 95), a identidade sexual é aquela “[...] atribuída a alguém em virtude da direção de seu desejo e/ou condutas sexuais seja para outra pessoa do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade), ou de ambos os sexos (bissexualidade).”

Suplicy (1986, p. 265) a vê como sendo “[...] a percepção de ser homem ou mulher que cada indivíduo tem a seu respeito”.

3.2. Identidade de gênero

Já a **identidade de gênero** pode ser conceituada como a forma como uma pessoa se sente e apresenta para si e para as outras pessoas enquanto masculino, feminino ou os dois, sem, necessariamente, estar vinculada a sua genitália externa.

Discorrendo sobre a questão de gênero a partir da heteronormatividade, Bento (2006, p. 85-86) afirma que:

A visão que define gênero como algo que as sociedades criam para significar as diferenças dos corpos sexualizados assenta-se em uma dicotomia entre sexos (natureza) *versus* gênero (cultura). Segundo essa visão, cada cultura moldaria, imprimiria suas marcas nesse corpo inerte e diferenciado sexualmente pela natureza. Ao contrário, segundo Butler, podemos analisar gênero como uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, lingüísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres. Uma das formas de se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, como aparências “naturais” e disposições heterossexuais naturais. A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os sexos.

3.3 Orientação Sexual

Suplicy (1986, p. 266) traduz a orientação sexual enquanto: “*a expressão sexual de cada indivíduo por um membro de outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos. Não se sabe se a orientação sexual é determinada pelo social, por fatores biológicos ou ambos*”.

Por sua vez, Costa (1994, p. 33), que prefere usar a expressão *orientação afetivo-sexual*, entende que:

O termo “orientação sexual” é mundialmente usado para designar se esse relacionamento vai se dar com alguém do sexo oposto, do mesmo sexo, ou com pessoas de ambos os sexos. Preferimos acrescentar ao termo a palavra “afetivo” para deixar claro que esse relacionamento não é só de ordem sexual, mas também envolve o amor e o afeto. E os afetos podem ser de natureza positiva ou negativa. E também porque nem sempre afeto e sexo caminham de mãos dadas.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

A educação, um dos maiores instrumentos de *empoderamento*³, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos e da diversidade existente entre as pessoas. É a partir da educação que é possível *incluir* essa imensa parcela da população brasileira no desenvolvimento,

3 Do inglês “empowerment”, empoderamento diz respeito à potencialização das capacidades, competências e possibilidades do ser humano, tanto na dimensão pessoal, através do fortalecimento da auto-estima e da crença em si, bem como na dimensão social, através dos mecanismos de articulação e participação política.

garantindo-lhe o pleno exercício da cidadania. Entretanto, para que se possa dar efetividade a essa *proposta* de Educação Inclusiva, faz-se imperioso garantir o acesso a uma educação de qualidade, pluralista e emancipatória – aqui compreendida enquanto aquela que, muito mais que possibilitar a formação acadêmica, científica, cultural e humanista, estimula a curiosidade, a criatividade e a busca por aprimoramento – a todas as pessoas.

A Educação Inclusiva ultrapassa a valoração do diálogo com o “outro”, alcançando, necessariamente, o respeito à pessoa, independentemente de sua orientação sexual, estimulando a convivência harmônica entre *@s diferentes*, objetivando que essa *diferença* não seja usada como forma de autorizar desigualdades, inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. Afinal, tem-se que compreender que a diversidade é eminentemente pedagógica.

Reconhecendo essa necessidade, o Estado brasileiro, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma:

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende.

[...]

Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas (CNE, 1998).

5. LGBTT: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA PLENA

Faz-se imperiosa uma discussão que envolva a sociedade com os vários segmentos e organizações de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros, na produção cultural com a temática da diversidade, como um meio de inclusão e fomento da cidadania plena d@s LGBTT's.

Tais cidadãos enfrentam particulares dificuldades, vivenciando cotidianamente casos de desrespeito e violência. Onde quer que vá, uma pessoa com orientação não-heterossexual, freqüentemente se depara com situações vexatórias, atraindo olhares curiosos, brincadeiras de mau-gosto e atitudes preconceituosas.

Seja pela pobreza, pela impossibilidade de acesso a políticas públicas e a oportunidades de inclusão através da cultura, educação e trabalho, pelo reiterado

e psíquica, segurança, igualdade, liberdades, trabalho, proteção social, moradia, educação, saúde, família, cultura, participação política, responsabilização de agentes de violações, acesso à justiça, dentre outros, mas que, na prática, são cotidianamente negados àqueles que expressam seus afetos, desejos e identidades fora dos padrões heteronormativos.

Os destinatários das orientações prescritas pelos *Princípios de Yogyakarta* são prioritariamente os Estados, aos quais são dirigidas recomendações para implementação dos direitos humanos e sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero, com o reconhecimento de que direitos e prerrogativas não se exaurem nas legislações existentes.

Também foi admitida a responsabilidade de membros da sociedade e da comunidade internacional, como diversos órgãos da ONU, instituições inter-governamentais, organismos nacionais de proteção, sociedade civil organizada, organizações humanitárias, profissionais, comerciais, meios de comunicação e financiadores, na concretização dos direitos humanos baseados nas disposições dos *Princípios*, dentro dos respectivos âmbitos de atuação.

Os *Princípios de Yogyakarta* foram concebidos para guiar e estruturar a padronização internacional de mecanismos de combate às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero. Suas diretrizes traduzem compromisso com a promoção dos valores de igualdade e respeito à pessoa humana.

É preciso fomentar os mais diversos tipos de atividades nessa área, e desenvolver ações de cultura, educação, informação, orientação, como forma de reconhecimento da diversidade e promoção da cidadania – é de se frisar que o sucesso dessas ações depende de um esforço conjunto de diversos atores sociais, como Estados, sociedade civil organizada, movimentos ativistas, organizações não governamentais. Infelizmente, o que se tem verificado ao longo do tempo, são omissões, que devem ser denunciadas. A violação dos direitos humanos perpetrada através da inferiorização d@ outr@, em virtude da orientação sexual, ocorre notadamente através da omissão, da abstenção, da conivência, da impunidade, das ausências, dos silêncios.

Buscando reverter esse quadro, no primeiro semestre de 2008, foram organizadas, de norte a sul do Brasil, diversas Conferências, em níveis municipal e estadual, sobre o tema “Direitos Humanos e Políticas Públicas: O caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT).” Para encaminhar as propostas dos estados para a Conferência Nacional, foram eleitos delegados, representantes do Poder Público e da sociedade civil organizada.

Culminando como resultado dessas articulações em todas as regiões do país, a Conferência Nacional GLBT aconteceu em Brasília, no período de 5 a 8 de junho de 2008, sendo a primeira Conferência com essa abordagem no mundo.

No encontro, foram discutidas políticas públicas e a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTT. Também foi objetivada a revisão, avaliação e definição de estratégias para consolidação das ações propostas no “*Brasil sem Homofobia*”, além da intensificação do debate sobre o Projeto de Lei da Câmara nº. 122/2006, que objetiva criminalizar práticas de preconceito baseado na orientação sexual e identidade de gênero.

Nessa mesma época, a 38ª Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou, na Quarta Sessão Plenária, a Resolução AG/RES-2435 (XXXVIII-O/08), apresentada pela delegação brasileira, com o tema “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”.

Na Resolução, são reiteradas a liberdade e igualdade em dignidade e direitos entre os seres humanos, sem distinções de qualquer natureza, afirmados 60 anos antes pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e ainda, na Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, a qual assevera que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança.

Também se reafirma a missão histórica da América de oferecer ao ser humano um espaço de liberdade, e possibilidades de desenvolver sua personalidade e realizar seus ideais de forma justa, de acordo com a Carta da OEA.

Tendo em vista os atos de violência e de violações de direitos humanos praticados contra pessoas em virtude da orientação sexual e da identidade de gênero, a OEA resolveu expressar preocupação pelos atos de violência e pelas violações aos direitos humanos correlatas, motivados pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Cuidou, ainda, de encarregar a Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos de incluir em sua agenda, antes da Assembléia Geral seguinte, o tema “*Direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero*”. Além disso, solicitou ao Conselho Permanente informar a Assembléia Geral, em seu 39º. Período Ordinário de Sessões, sobre o cumprimento da resolução.

Depois de muitos debates e acordos, além de um notável esforço diplomático, os termos *orientação sexual e identidade de gênero* foram incluídos em um documento consensuado pelos 34 países das Américas. Desde então, além do sistema europeu, também o Sistema Regional das Américas consolidou um inequívoco compromisso no enfrentamento a violações de direitos praticadas em função dessas características humanas.

A Resolução representa um avanço para a inserção de orientação sexual, identidade e expressão de gênero na esfera protetiva do projeto de Convenção Interamericana Contra o Racismo e Toda Forma de Discriminação e Intolerância.

7. HOMOFOBIA

Historicamente a população GLBT sofre o preconceito e a discriminação que se manifesta de diversas formas: ora pela homofobia que se concretiza na violência, seja ela física ou moral, mas sempre limitadora do exercício dos direitos de todos os cidadãos; ora pela negação do reconhecimento à diversidade sexual, quando restrita a uma compreensão binária e naturalizante de gênero, apartando desta forma todos os cidadãos que vivenciam suas identidades de gênero a partir de uma forma distinta das normas dominantes. (BRASIL: 2008)

De acordo com estatísticas apresentadas pelo Grupo Gay da Bahia, foram assassinados no Brasil 88 homossexuais em 2006, sendo 61% gays, 37% travestis e 2% lésbicas. Em 2007, foram documentados 95 assassinatos até setembro. Tais números não têm, entretanto, respaldo oficial, em virtude do descaso do poder público em organizar dados relativos a esses crimes, que permitam traçar um diagnóstico sobre perfis de vítimas e agressores e desenvolver ações eficazes de

combate à discriminação e à violência homofóbica. Os dados disponíveis são frutos de um trabalho de garimpagem promovido por organizações não governamentais em jornais e na Internet, que não alcançam a totalidade dos casos investigados e muito menos a realidade.

A região Nordeste concentra a maior porcentagem de assassinatos de homossexuais, respondendo por 43% dos casos ocorridos no país. Suspeitas, em geral, recaem sobre companheiros, ex-companheiros, policiais, clientes e fornecedores de serviços sexuais.

Crimes contra a vida cujas vítimas são homossexuais, em geral, são praticados com extrema violência, requintes de crueldade e tortura. Mesmo delitos patrimoniais são perpetrados tendo em vista a precariedade das relações sociais das vítimas, que, muitas vezes, são solitárias, não convivendo com parentes e vizinhos que pudessem testemunhar os crimes contra elas cometidos, e cuja carência afetiva pode estimular oportunismo, chantagem e extorsão.

Para citar três casos recentes e bastante emblemáticos da violência homofóbica no Brasil:

- Durante o Lançamento da Frente Parlamentar Estadual pela Cidadania GLBT na Paraíba, em 17 de maio de 2007, pessoas ligadas ao Senador Marcelo Crivella (PRB/RJ) fizeram divulgar mensagem depreciativa e preconceituosa, impressas em papel com o timbre do Senado Federal, caracterizando o uso de recursos públicos para divulgação de opiniões pessoais em nome da Instituição.
- Ao menos um terço das chacotas levadas ao ar no programa TARDE QUENTE faz referência explícita à orientação sexual dos personagens da cena. Os títulos de algumas gravações recolhidas falam por si: “Bicha atrevida faz pedestre se passar por gay e apanha”; “Bichas fazem festa no banheiro, irritam as pessoas e apanham”; “Acha que vai ser servido por ‘gostosa’ mas é travesti”; “Ator insiste que pedestre é gay e acaba apanhando”; “Repórter faz pedestre passar por marido de travesti e apanha”
- No dia 15 de setembro de 2007, após vencer o concurso de Miss Gay Arapiraca/AL, o costureiro Osvan Inácio dos Santos, de 19 anos, foi violentado e espancado até a morte enquanto ia para casa. O laudo cadavérico constatou afundamento craniano, demonstrando a violência dos golpes desferidos contra o jovem.

Mas a homofobia não é *privilégio* nosso. Pesquisas realizadas em vários países indicam a relação entre cultura homofóbica e o alto índice de suicídio e de sofrimento psíquico entre os jovens LGBTT (VERDIER, E. & FIRDION, J-M., 2003). Essas pesquisas apontam para uma dinâmica do sofrimento derivada da incorporação, pelos jovens, da homofobia presente na sociedade, levando-os a uma auto-percepção negativa.

Por meio de uma pesquisa feita pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e pelo Instituto de Medicina Social da UERJ, durante a 9ª Parada do Orgulho GLBT, no Rio de Janeiro, 64,8% dos homossexuais entrevistados já haviam sido vítimas de algum tipo de discriminação. Em 33,5% dos casos, isso ocorreu no círculo de amigos e vizinhos;

em 27%, no ambiente familiar; em 26,8%, nas escolas e universidades.⁴ 55,4% dos entrevistados disseram ter sofrido agressões verbais ou ameaças, em razão de sua orientação sexual; 18,7% relataram ter sofrido violência física.

A gradação de gravidade estabelecida entre os níveis de violência presente nas mais diversas práticas homofóbicas é questionada por Silva (2007, p.205)

Quando a irrupção do braço armado da violência se alterna com manifestações aparentemente desarmadas de chacota e desdém, não estariam as segundas criando o ambiente propício para que a primeira irrompa? Existiriam formas benignas de preconceito ou tais formas seriam, apenas, o cadinho do qual irrompem as formas extremas?

Estudo recente⁵ promovido pela UNESCO, que abrangeu estudantes do ensino fundamental, assim como pais e professores, apontou um alto grau de rejeição à homossexualidade no contexto escolar. As conclusões da pesquisa afirmam que, em média, mais de 30% dos pais de alunos e 25% dos próprios alunos não gostariam que houvesse estudantes homossexuais (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA, 2004). Uma segunda pesquisa⁶, sobre os valores sociais de professores, apontou que, apesar de a maioria concordar com a introdução de temas ditos contemporâneos no currículo, muit@s ainda entendem a homossexualidade como sendo perversão, doença e/ou deformação moral, concorrendo, a partir do silêncio ou de posturas negligentes em relação aos insultos e aos maus tratos, para a reprodução da violência associada à homofobia.

Conforme lição de Borrillo (2000, p. 3), “a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal. Sua diferença irreduzível o coloca em outro lugar fora do universo comum dos humanos”.

Tanhia (2004, p. 132) indica como se deve dar a intervenção da escola, uma vez que:

4 Outra pesquisa - “Juventudes e Sexualidade”, realizada pela UNESCO em parceria com os Ministérios da Educação e da Saúde -, lançada em março de 2004, revelou que cerca de um quarto dos alunos de ensino fundamental e médio entrevistados não gostaria de ter um colega homossexual. Esse percentual varia de 45% em Vitória a 34% em Belém, para os meninos; e de 22% em Recife a 10% no Rio de Janeiro, para as meninas (o relatório pode ser acessado no sítio <<http://observatoriouc.unesco.org.br/publicacoes/juventudesesexualidade>>).

5 A pesquisa conduzida pela UNESCO, realizada em 15 capitais brasileiras envolvendo 16.422 estudantes, 241 escolas, 4.532 pais e 3.099 professores e funcionários de escolas, atesta os efeitos da falta de formação no campo da sexualidade e a extensão da rejeição da homossexualidade. Os resultados da pesquisa não são homogêneos, mostrando a diversidade de situações no Brasil, de acordo com a região e o sexo do entrevistado. Por exemplo, em Porto Alegre, 42% dos jovens do sexo masculino afirmam ter preconceitos contra os homossexuais contra 13% das jovens (número este que reforça a hipótese de Butler com relação ao papel da dominação masculina na incorporação melancólica da homossexualidade na cultura). Os pais de alunos também não fogem à tendência, em Fortaleza 47% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem colegas homossexuais contra 22% em Porto Alegre. Em relação aos professores e funcionários, 5,9% em Brasília e 1,2% em Porto Alegre declaram não desejar ter estudantes homossexuais.

6 A UNESCO no Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizou em 2004 outra pesquisa com os professores brasileiros, nas 27 Unidades da Federação. O trabalho teve por objetivo traçar um perfil dos professores do ensino fundamental e do ensino médio, em escolas das redes pública e privada, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais. Os questionários foram respondidos por 5.000 docentes (representando um universo de 1.698.383 professores), 82,2% da rede pública e 17,8% da rede privada.

Se os adolescentes LGBT se sentem vulneráveis no seio da escola, é também porque eles o são face a suas famílias. Entretanto, se consideramos a escola como essencial ao desenvolvimento das crianças; que ali passam uma parte não negligenciável de suas vidas, e que ali devem poder se sentir em segurança e se realizar, nós temos o direito de exigir que o sistema educativo leve em consideração os adolescentes LGBT, os quais se encontram sem referências, reconhecimento e/ou em sofrimento.

Tais situações demonstram que ainda há muito a ser feito para promover o respeito à diversidade para a conquista de uma sociedade mais justa e solidária. As Unidades Educacionais – aqui compreendidas desde as creches, passando pelas escolas de Educação Básica, (Ensino Fundamental e Médio), até chegar às Instituições de Ensino Superior -, devem estar cientes do seu papel na luta por esse objetivo. Há que se assumir coletivamente o compromisso de, em parceria com os movimentos LGBTTT, contribuir com a construção de uma nova sociedade, que compreenda a diferença como uma pluralidade enriquecedora das relações sociais, não como a desigualdade que oprime, inferioriza e até mata.

Quebrar paradigmas e superar tabus é uma das missões de educador(a)s comprometido(a)s com o atendimento de demandas da sociedade na qual ele(a) s se inserem, transformando essa mesma sociedade, dotando-a de conhecimento para a promoção do respeito às diferenças.

Essas diferenças não podem continuar sendo usadas como *instrumento* para perpetuar tratamentos desiguais e discriminatórios. A existência das mais variadas formas de diversidade deve ser vista e trabalhada como própria da condição humana. Não fôssemos diversos, ainda estaríamos nas árvores. É preciso reconhecer que tod@s somos exatamente iguais naquilo que *melhor* caracteriza a nossa *humanidade*: o raciocínio. E é por meio do raciocínio, ou da capacidade de raciocinar, que nos tornamos diferentes, diversos. Diferenças e/ou Diversidades são próprias da *humanidade* do ser, mas não podem e não devem ser compreendida enquanto desigualdade e/ou meio para desigualar os seres humanos.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

➤ Livros

BENTO, Berenice. *A Reinvenção do Corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORRILLO, D. **L'homophobie. Que sais-je?** Paris: PUF, 2000.

BRANDÃO, Débora Vanessa Caus. *Parcerias Homossexuais: aspectos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio e RAMOS, Sílvia Ramos. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2004**. Disponível em <<http://www.clam.org.br/pdf/paradario2004.pdf>. Acesso em 10 jul.2008.>

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_295.PDF. Acesso em 09 jul. 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. Os 11 Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo: Gente, 1994.

FACCHINE, Sopa de Letrinhas: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

RIOS, Roger Raupp. O Princípio da Igualdade e a Discriminação por Orientação Sexual: a homossexualidade no Direito Brasileiro e Norte-Americano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

SERAFIM, Cássio Eduardo Rodrigues. SILVA, Marluce Pereira da. A inserção da travesti no cotidiano social: o uso do banheiro público. In: **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

SILVA, Hélio R. S. **Travestis**: entre o espelho e a rua. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

TANHIA, G. **Enculé ! L'école est-elle homophobe?** Paris: Little Big Man, 2004.

VERDIER, Eric & FIRDION, Jean-Marie. **Homosexualités & Suicide**: les jeunes face à l'homophobie. Paris: H & O éditions, 2003.

➤ Documentos

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual / elaboração/organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos; Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. 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.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais – Orientação Sexual. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Acessado em 13 jul.2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Direitos Humanos e Políticas Públicas**: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução 02/98 - Câmara de Educação Básica/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**.

➤ **Links de Internet:**

<<http://erazen.blogspot.com/2008/03/diversidade-sexual-por-que-isso-me.html>> Acessado em 10 jul.2008.

<<http://observatoriouc.unesco.org.br/publicacoes/juventudesesexualidade>>. Acessado em 09 jul.2008.

<<http://www.oea.org>> Acessado em 10 jul.2008.

<www.yogyakartaprinciples.org> **Acessado em 11 jul.2008.**

➤ **Jurisprudência:**

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 3ª Região. **TERMO DE ACORDO JUDICIAL** firmado nos autos do processo de nº 20056100241373, 2ª Vara Federal Cível, movido pelo Ministério Público Federal; INTERVOZES - Coletivo Brasil de Comunicação Social; Centro de Direitos Humanos; Associação da Parada do Orgulho dos Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros de São Paulo; Associação de Incentivo à Educação e Saúde de São Paulo – AIESSP; Ação Brotar pela Cidadania e Diversidade Sexual – ABCDS; e IDENTIDADE – Grupo de Ação pela Cidadania Homossexual; e de outro TV ÔMEGA LTDA. Juíza Rosana Ferri Vidor. 16/11/2005, São Paulo – SP. <<http://www.prsp.mpf.gov.br/cidadania/dsexuaisreprod/Acordo%20Judicial%20Rede%20TV%20-%20Jo%20E3o%20kleber.pdf>>. Acessado em 10 jul.2008.⁷

⁷ Pelo acordo, a RedeTV! comprometeu-se de transmitir 30 programas sobre Direitos Humanos, das 17h às 18h, de segunda a sexta-feira, entre os dias 5 de dezembro e 13 de janeiro. A emissora não poderá vender anúncios nos intervalos dos programas e terá de pagar, divididos em 16 parcelas, R\$ 200 mil para a produção dos programas. A primeira parcela vence no dia 30 de novembro. A empresa se compromete ainda a depositar R\$ 400 mil no Fundo de Defesa de Direitos Difusos, divididos em 20 parcelas e com correção monetária pelo índice IPCA-IBGE. A multa diária pelo descumprimento do acordo é de R\$ 50 mil e não é preciso ser cobrado pela via judicial.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O PROFESSOR REALIZAR EM SALA DE AULA

1. Solicite que @s estudantes apontem atividades e comportamentos que consideram típicos de meninos e meninas.

2. Capte a opinião d@s estudantes sobre as diversas formas de expressão da sexualidade humana, identificando preconceitos e esclarecendo mitos eventualmente detectados.

3. Proponha que @s estudantes imaginem como seria acordar e descobrir que “trocou de corpo” com alguém de gênero diferente daquele com o qual se identificam. Registre as impressões.

4. Promova uma discussão sobre a realidade de discriminação enfrentada por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, bem como avanços e retrocessos na luta pelo reconhecimento de seus direitos.

5. Proponha um debate sobre experiências e sugestões de estratégias de ação para combate da homofobia no ambiente escolar.

HISTÓRIAS DA INFÂNCIA E DO MUNDO ADULTO

*Luciana Calissi**

* Mestre em História, Universidade Federal de Pernambuco. Docente do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública e privada. Professora da Universidade do Vale do Acaraú (UVA).

DA INFÂNCIA À MELHOR IDADE

A criminalização da morte de crianças deficientes ou indesejadas, a condenação e eliminação de boa parte do trabalho infantil, a idéia moderna de infância, a qual coloca a escola como local privilegiado para a criança, resultaram de um longo processo histórico.

A história da infância no Ocidente, desde a Antiguidade, não é linear. Não se pode dizer, por exemplo, que as crianças na Idade Média eram menos importantes ou mais mal tratadas do que muitas crianças do século XX. Há que se ponderar o período, o lugar, e até mesmo a classe social, para se perceber a função e o tratamento dado à criança.

“Amedrontar, ironizar, castigar física e moralmente são formas de tratamento que ocorreram em diferentes momentos, embora também se pudesse identificar o combate a essas práticas, como no século XI, quando Santo Anselmo apontava as vantagens da gentileza e dos bons exemplos.” (KUHLMANN, p. 240).

No Brasil, tanto crianças indígenas quanto as de origem africana viviam, dentro do sistema colonial, na condição de escravas. Mesmo aquelas que ficavam sob a tutela dos jesuítas, eram criadas sob um regime de disciplina e trabalho. Sobre as crianças livres pobres, o instrumento educativo utilizado era também o trabalho, e não a escola.

Na época do Império brasileiro, a escola ainda não era a principal via de educar e propiciar a cidadania a todas as crianças. A concepção da educação e disciplinarização pelo trabalho permaneceu no Brasil até, principalmente, a década de 1980, quando, em decorrência de diversas transformações sociais e políticas nacionais e internacionais¹, as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados grupos vulneráveis e carentes de direitos especiais. Em 1988, por exemplo, a Constituição brasileira instituiu o *Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*.

Apesar disto, muitas crianças continuaram exploradas. No Brasil, até a década de 90 do século passado, havia “7,5 milhões de crianças e adolescentes de dez a dezessete anos trabalhando. Três milhões estavam com menos de quatorze anos.” (DIMENSTEIN, p. 122). Mas a luta pelo combate a isto tudo continuou. Em 1990, legalizou-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Este passou a garantir direitos básicos referentes à proteção, assistência material, moral e educacional a todas as pessoas até dezoito anos de idade.

Diferentes culturas consideram o início da idade adulta em faixas etárias diversas. Por exemplo, a tradição judaica considera o jovem de 13 anos responsável por seus atos. Na Torá, Livro do Gênese, segundo os judeus, há um verso que indica que é a partir desta idade que um menino se torna homem. Em muitas sociedades indígenas, como a Karajá (MT/TO), a iniciação dos meninos se dá por volta dos sete ou oito anos de idade, quando é preparado para se tornar guerreiro.

1 1948: *Declaração Universal dos Direitos Humanos*; 1959: *Declaração dos Direitos da Criança*; 1989: *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*.

Para a sociedade ocidental cristã atual, a adolescência, fase de transição da criança para o mundo adulto, está entre os 10 e 20 anos de idade.² Esta fase é vista como um período da vida que representa uma preparação da criança para a fase adulta e, neste sentido, um momento de vulnerabilidade e que requer cuidados e garantias constitucionais referentes a diversos aspectos.

A fase adulta, na nossa sociedade, é considerada a única fase produtiva, de fato. E, conseqüentemente, a mais valorizada, em contraposição à fase idosa³

Nossa cultura valoriza o adulto produtivo. Desvaloriza todas as outras fases da vida: a infância, a velhice e a adolescência, tomadas como fases improdutivas para a sociedade, por isso desvalorizadas. A visão naturalizadora reforça estes valores, ao tomar o desenvolvimento como referência. (BOCK, p. 39)

As pessoas com mais de sessenta anos, em grande parte, sofrem com preconceitos e, muitas vezes, com o abandono dos próprios familiares. Ao contrário do costume de diversas tribos indígenas, que valorizam os mais velhos por diversos motivos, inclusive por representarem a sabedoria, a memória e a identidade de seu povo, na cultura ocidental branca isto não é assim, pois o que prevalece, é a questão financeira e não a moral e ética. Os idosos ou pessoas na *melhor idade* são considerado(a)s estorvos.

[...]. De qualquer modo, o velho só é aceitável se se comporta como homem maduro, sempre senhor de suas forças. Caso contrário, tudo que lhe resta é fazer doações a uma abadia e ali encerrar-se para, em troca, receber uma prebenda para seus velhos dias.[...] (ARIËS, DUBY, p. 446).

Esta descrição sobre a condição do idoso, embora seja do período medieval, se enquadra em diversos outros momentos e situações históricas, inclusive a atual. Muitos idosos são obrigados a se recolherem em uma casa de repouso ou asilo, distantes da família que, freqüentemente, os rejeita. Além disto, mesmo quando nela permanecem, sofrem outros abusos e preconceitos, como a falta de cuidados, o desrespeito pelas suas limitações da idade e a falta de compreensão. Por isto, foi tão necessário o Estatuto do Idoso, instituído em 2003. Ele está para a sociedade como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Segundo o IBGE, a população brasileira tem um índice cada vez maior de idosos.

BRASIL: VARIAÇÃO POPULACIONAL POR FAIXA ETÁRIA (1991-2000)

IDADE	1991	2000	Varição/1991-2000
0 a 14 anos	50.988.432	50.266.122	-1,4%
15 a 59 anos	85.114.338	104.997.019	23,4%
60 anos ou mais	10.722.705	14.536.029	35,6%

Fonte: IBGE – Censos 1991 e 2000.

2 Para a Organização Mundial da Saúde, adolescente é o indivíduo que se encontra entre os dez e vinte anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece outra faixa etária: dos doze aos dezoito anos.

3 No Brasil, uma pessoa é considerada idosa a partir dos 60 anos de idade.

Num país onde a população idosa é cada vez maior, este Estatuto representa uma conquista social. Nele, estão presentes direitos básicos do idoso, como saúde, justiça e direito à dignidade. É resultado de anos de reivindicações de grupos, movimentos sociais e entidades como a COAB (Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas), e representa a continuidade e a ampliação de outras conquistas como a Política Nacional do Idoso, de 1994. A conquista da cidadania plena, tanto do idoso como da criança e do adolescente passa pelo conhecimento e prática de todos estes estatutos.

A TEORIA E A PRÁTICA: OS ESTATUTOS NO COTIDIANO BRASILEIRO

Ao se analisar o estatuto referente a estas faixas etárias, verifica-se neles a necessidade de se estabelecerem regras de respeito e que se enquadrem naquilo que se consideram direitos humanos universais.

A criança e o adolescente são assim considerados no ECA:

TÍTULO I

Das Disposições Preliminares

.....

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Título II

Dos Direitos Fundamentais

Capítulo II

DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Um dos principais direitos dos jovens se refere à educação. A Infância e a adolescência, na modernidade, têm como base, para a prevenção de violências e a promoção de adultos autônomos e cidadãos, o acesso à educação, cultura e lazer. E, também, sua proteção no que se refere à questão do trabalho.

Capítulo IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Capítulo V

DO DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO E À PROTEÇÃO NO TRABALHO

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
- II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
- III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Título III

Da Prevenção

Capítulo I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O idoso é assim considerado no Estatuto do Idoso:

TÍTULO I

Disposições Preliminares

Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

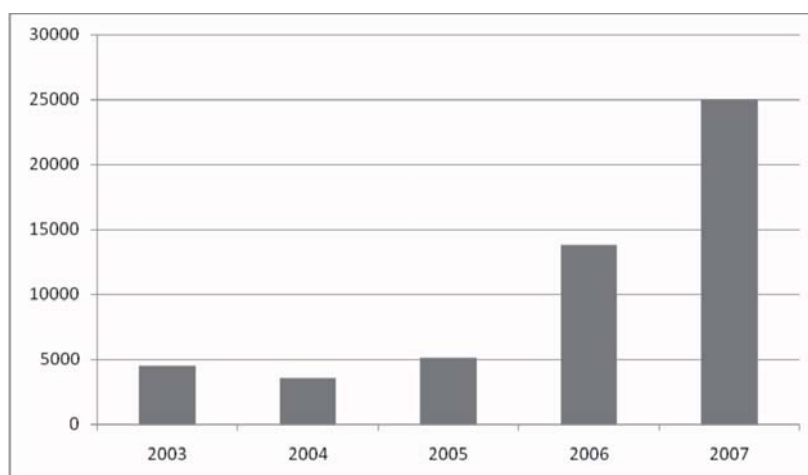
Todos estes artigos e mais outros representam uma tendência cultural ética da nossa sociedade. Tanto o idoso como a criança e o adolescente têm direitos claros que revelam um padrão cultural e valores morais.

Cabe destacar que tanto os idosos como as crianças necessitam de leis que garantam o respeito por seus direitos, e de atitudes cotidianas que façam valer estas leis e revelem um convívio social que garanta a dignidade de todos.

Embora as leis e estatutos tentem garantir direitos de dignidade para as diversas faixas etárias, não representam, por si sós, garantias suficientes. No Brasil, pode-se perceber isto ao se observar o dia-a-dia, na televisão ou no nosso bairro ou escola. Observam-se telejornais reportando maus tratos a idosos, crianças e adolescentes. Institutos e órgãos governamentais realizam pesquisas que também demonstram estas violações aos direitos humanos. Mas elaboram quadros diagnósticos para propor alternativas de melhoria de qualidade de vida e diminuição desta violência.

O IBGE, por exemplo, vem demonstrando, ao longo de suas pesquisas e diagnósticos, os diversos tipos de violência contra a criança e o adolescente, como o abuso e exploração sexual, a prostituição, os trabalhos de risco, o analfabetismo, entre outros. Este trabalho tem como uma de suas bases o Disque-Denúncia, que tem demonstrado o alto índice de violência presente em nossa sociedade.

TOTAL DE DENÚNCIAS POR ANO DO SERVIÇO DISQUE-DENÚNCIA (100) NO BRASIL



Fonte: SEDH e Agência Brasil. 27 jan.2008.

De acordo com a coordenadoria do Programa Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, este quadro parece representar o crescimento de incidência destes crimes, mas, na verdade, também significa uma maior conscientização da população, que passou a se indignar e reagir com mais frequência contra essas ocorrências (IDEM).

Os registros e observações de atos de violência contra a pessoa idosa são mais recentes e menos comuns em nossa sociedade. No Brasil, a preocupação com os idosos ganhou força a partir dos anos de 1990. De lá para cá, embora a violência contra as pessoas com mais de sessenta anos seja significativa, alguns dados demonstram uma maior consciência social.

As taxas de mortalidade por acidentes e violências que vitimaram os idosos caíram de 104,2/100.000, em 1991, para 100,6/100.000, em 2002. Nesse último ano, os números corresponderam a 147,2/100.000 óbitos de homens e 62,5/100.000 de mulheres, confirmando um padrão brasileiro e internacional que evidencia maior risco de mortalidade por causas violentas para as pessoas do sexo masculino em todas as idades e também na velhice. (BRASIL)

Pouco a pouco, parece que a forma de ver a criança e o idoso está se modificando. Mas ainda há muito o que fazer. O número e as variações de violências contra estas faixas etárias são muito representativos, inclusive no Brasil. Porém, não podemos desistir e, como educadores e cidadãos, temos que nos conscientizar e buscar conhecer caminhos para as mudanças necessárias. Neste sentido, é preciso pesquisar para poder compreender e debater a situação social destas pessoas, com o objetivo de viabilizar novas formas de pensar e melhores comportamentos, inclusive junto aos nossos estudantes.

Muitos programas e campanhas são lançadas e sustentadas com frequência por diferentes instituições e órgãos governamentais. Em 1993, a Conferência Mundial de Viena, que visava estimular a educação pela paz e tolerância, propôs a inclusão de direitos humanos nos currículos escolares. A SEDH, em parceria com o CNDI, elaborou o *Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência contra a Pessoa Idosa*. Existem ainda diversas campanhas, programas e entidades de combate à violência contra a infância e a juventude, como o *Comitê Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes* e o *Projeto Escola que Protege*, criado pelo MEC e intermediado pela SECAD, que busca a capacitação de professores para enfrentarem os desafios da escola atual.

As leis e estatutos não são suficientes para as mudanças desejadas pela maioria da população. A quem cabe a mudança e a validade das leis e garantias? A todos nós que temos a oportunidade de adquirir conhecimentos diversos, de compreender e de educar pessoas. Ou seja, toda a sociedade tem potencial para fazer valer estas garantias. E nós educadores temos a obrigação moral, ética e profissional de assim o fazer. Neste sentido, o educador tem que se aproximar de discussões que se pautam no respeito à diversidade e aos direitos humanos como um todo.

CONCLUSÃO

A questão do Outro em sociedade passa pela questão individual, porém, não pode ficar restrita a ela. E como fazer? Uma das estratégias é a legislação, a outra é a educação, que compreende um amplo e complexo projeto de conscientização, respeito e tolerância sociais. Este é um dos nossos principais papéis como educadores. E como fazer esta educação? Primeiramente, o educador tem que ter consciência e conhecimento das discussões e legislações sobre as faixas etárias. Depois, trata-se de desenvolver uma atitude cotidiana em casa, na escola e/ou na rua e outros lugares sociais. Juntamente com isto, o professor deve incluir este conteúdo nos estudos na sala de aula.

De forma simples, pode-se alcançar resultados significativos, como por exemplo, a discussão de um único item de cada estatuto de forma contextualizada.

Na aula de Biologia, Geografia ou História, a questão da idade pode levar a uma reflexão sobre as transformações biológicas do ser humano no tempo e no espaço, e sobre o comportamento da sociedade em relação a estas transformações. Permite, ainda, a compreensão da construção de conceitos e idéias sobre a criança, o adolescente e o idoso, percebendo o papel e a importância destes em cada sociedade, no seu respectivo tempo histórico. Este tipo de conteúdo colabora com a redução ou enfraquecimento de preconceitos.

Neste sentido, o educador deve ter contato com uma grande polêmica da atualidade, os direitos humanos e a diversidade cultural. Esta questão é de extrema importância para a percepção da complexidade social, principalmente a partir da chamada globalização.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P., DUBY, G. (org). **História da Vida Privada**. Do Império ao ano mil. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In: **Caderno CEDES**. Vol. 24 nº. 62 Campinas Apr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MEC/SECAD. **Cadernos SECAD 5**. Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. Brasília, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel**. São Paulo: Ática, 1998.

Edição Especial 12 anos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Normativas Internacionais. Convenções N^{os} 138 e 182, e Recomendações N^o 190 – OIT. Portaria N^o 6/2002 – TEM. Ministério da Justiça/Secretaria do Estado dos Direitos Humanos/Departamento da Criança e do Adolescente (DCA)/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília: 2002.

KUHLMANN Moysés. Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. In: **SciELO**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago.2005. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>>. Acesso em: 23 jun.2008.

MIRIAM, Abramovay et alii. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas / Miriam Abramovay – Brasília: UNESCO, BID, 2002.

SENADO FEDERAL/COMISSÃO DIRETORA/Lei N^o 10.741, de 1^o de outubro de 2003. PARECER N^o 1301, de 2003. **Estatuto do Idoso**.

<<http://www.dhnet.org.br/>>. Acesso em: 29 mai.2008.

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/Id_idoso/Id_idoso_enfr/>. Acesso em: 29 mai.2008.

<http://www.morasha.com.br/conteudo/artigos/artigos_view.asp?a=605&p=0>. Acesso em: 03 jun.2008.

<<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/comovivem/vcerim.shtm>>. Acesso em: 03 jun. 2008.

<http://portal.mec.gov.br/secad/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=98>. Acesso em: 30 jun.2008.

<http://www.ma.gov.br/downloads/disque_denuncia.pdf>. Acesso em: 09 jul.2008.

<<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/01/25/materia.2008-01-25.1655572111/view>>. Acesso em: 10 jul.2008.

<<http://www.ibge.com.br/>>. Acesso em: 10 jul.2008.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Sobre o texto:

1. Explique com as suas palavras a seguinte frase: “A história da infância no Ocidente, desde a Antiguidade, não é linear.”
2. A concepção sobre a pessoa é a mesma em todos os tempos e todas as culturas? Explique.
3. Sobre a frase, “No Brasil, pode-se perceber isto ao se observar o dia-a-dia na televisão ou no nosso bairro ou escola. Observam-se maus tratos a idosos, crianças e a adolescentes.”, responda:
 - a) Você observa este tipo de comportamento na rua ou na sua escola? Identifique-os.
 - b) Você tem este tipo de comportamento? Se tiver, identifique-o. Se não o tiver, identifique o de outra pessoa e reflita sobre o seu combate a este tipo de infração aos direitos humanos.

Sugestões para trabalhar com os estudantes:

Leia os artigos dos estatutos citados no texto, juntamente com os alunos, comentando-os e orientando-os para a proposta de trabalho que segue:

- 1. Investigação oral:** as crianças devem perguntar aos adultos que as cercam, se já ouviram falar nos estatutos da criança e do adolescente e do idoso. Em seguida, devem fazer alguns questionamentos a respeito (com orientação do(a) professor(a) a partir de alguns artigos por ele(a) escolhidos, anotando as respostas das respectivas pessoas indagadas. Em seguida, devem fazer um painel das respostas e discuti-las.

Objetivos:

Compreender porque, muitas vezes, as crianças ou os idosos não são respeitados.

Propiciar à criança ou ao adolescente a oportunidade de levar esta discussão até suas casas para debatê-las e, muitas vezes, informar os adultos responsáveis.

Fornecer elementos que indiquem circunstâncias em que possam colaborar para uma sociedade mais justa.

2. As crianças e os adolescentes devem entrevistar as pessoas idosas de sua família ou da escola, com questões referentes aos direitos dos idosos. Montar um painel e discutir a partir do texto e do Estatuto.

Objetivos:

Exercitar a noção de alteridade no sentido de perceber o outro e a si mesmo através do tempo. Ex: a criança ou o adolescente se virem como futuras pessoas idosas ao realizarem a entrevista.

Construir uma concepção sobre a velhice.

Perceber se há desrespeito aos idosos que as cercam (inclusive por parte dos

estudantes, funcionários etc.)

Ou sugestão correlata: montar uma apresentação em que alguns adolescentes façam o papel de idosos e outros, de adultos não idosos.

3. **Júri-simulado:** cria-se uma suposta infração contra a criança ou o idoso. Uma parte da sala defenderá a pessoa que realizou a infração e outra parte o condenará baseada nos valores morais e éticos e no Estatuto.

Objetivo: exercitar o debate e a argumentação sobre Cidadania.

4. **Biologia** (ciências): construir um quadro que explicita as transformações biológicas de uma pessoa entre 12 e 18 anos: sexual, fisiológica, comportamental etc. a partir do quadro montado por alunos junto com os estudos de sala de aula (junto com o/a professor/a). Questão: será que as mudanças biológicas justificam todos os tipos de comportamento dos adolescentes?

Objetivo: perceber a importância e a natureza das mudanças físicas/biológicas do corpo.

Perceber que estas mudanças não justificam muitas atitudes desrespeitosas perante o mundo. (perceber que a educação e o respeito independem da idade de cada pessoa).

DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NAS ESCOLAS

*Windy B. Ferreira **

* Doutora em Educação pela University of Manchester (Inglaterra), Mestre em Pesquisa Educacional pela University of Manchester e Mestre em Educação pela UNICAMP. Pedagoga e Fonoaudióloga. Docente da Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação e Programa de Pós Graduação. Pesquisadora com interesses na área de inclusão de grupos vulneráveis em educação, educação inclusiva e formação docente para o uso de metodologias de ensino inclusivas e temas relacionados à deficiência. Consultora *ad hoc* da UNESCO (Paris e OREALC) para Assuntos de Educação Inclusiva e de Deficiência.
windyferreira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Há milênios, a história ilumina que os direitos humanos manifestam-se na vida real de forma desigual para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, grupos em desvantagem econômica, e, mais recentemente, pessoas portadoras do vírus HIV/AIDS, entre outros, lutam para conquistar direitos igualitários na sociedade.

É importante destacar que a ação de movimentos sociais diversos já eliminou ou minimizou inúmeras barreiras para promover e ampliar os direitos humanos de grupos sociais vulneráveis. Contudo, ainda persiste a desigualdade traduzida na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade, necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2006).

Relatórios internacionais estimam que, em torno de 10% da população mundial, é constituída por pessoas com deficiência, a maioria das quais vive em países economicamente pobres. No Brasil, o CENSO Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, revela que 14,5%¹ da população brasileira apresenta

algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental. (IBGE, Censo, 2000).

As pessoas que nascem com deficiências, ou as adquirem ao longo da vida, são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares (colegas, vizinhos, parentes), da vida escolar, do acesso ao trabalho, à atividades de lazer e cultura, entre outros.

No âmbito da educação, dados oficiais atuais (MEC/SEESP, 2008) indicam que, embora as matrículas estejam aumentando na rede de ensino, as condições educacionais se mantêm desiguais para os estudantes com deficiência: com muita frequência, aprendizes com deficiência são discriminados nas escolas brasileiras quando não têm o acesso aos recursos e apoios de que necessitam (e garantidos por lei!) para estudarem em condições de igualdade com relação aos seus colegas.

É exatamente por isso que é urgente a aquisição de conhecimentos relevantes na área de deficiência e direitos humanos por parte de educadore(a)s e comunidades escolares. Os direitos das pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados e os educadores/as, em cada escola brasileira, devem se tornar agentes de combate de sua invisibilidade, a fim de assegurarem seus direitos à dignidade humana.

Agora, reflita sobre sua experiência e responda:

Você já discriminou alguém com deficiência em sua vida? Por que? O que fez?

¹ Equivalente a 24.600.256 habitantes.

INVISIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO

Se refletirmos sobre o nosso dia-a-dia no Brasil, podemos perceber que convivemos muito pouco com pessoas com deficiência: elas não estão nas ruas, nos cinemas, nos *shopping*, nos supermercados, nas escolas, nas universidades e, em muitos casos, estão escondidas em suas próprias casas. A consequência inevitável é que pouco sabemos sobre este grupo social.

Com base nessa constatação empírica, poderíamos dizer que as pessoas com deficiência estão 'invisíveis' na sociedade. E, a invisibilidade das pessoas com deficiência, nos espaços sociais comuns, e a crença em sua incapacidade (FERREIRA, 2004), associados ao desconhecimento - ignorância - sobre seus direitos e direitos humanos, em geral, estão na raiz das atitudes e procedimentos discriminatórios.

A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão freqüentes que, historicamente, se tornou necessária a publicação de documentos legais que tratam do tema. Por exemplo, a *Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (ONU, 1968) conceitua *discriminação* como

qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos, e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública.

Assim, é importante apoiar os estudantes de ensino médio para refletirem sobre esta questão tão importante quando tratamos de assuntos de direitos humanos e igualdade entre os grupos sociais, assim como assumimos o valor à diferença e diversidade humanas.

Com base nesses dados, cabe enfatizar que, no atual contexto do desenvolvimento das políticas de inclusão das pessoas com deficiência, nas redes de ensino brasileiras, é fundamental que os/as docentes busquem acesso a conhecimentos sobre os direitos humanos em geral e, em particular, sobre os direitos das pessoas com deficiência. O professor/a deve ter uma atitude pró-ativa, ou seja, ter iniciativa para obter as informações que são relevantes para o exercício de sua função de educador/a comprometido com os ideais de justiça social e igualdade de direitos para qualquer ser humano.

Professor/a: uma boa atividade para ser realizada em sala de aula, seria explorar, junto com seus estudantes, experiências e conhecimentos que possuem sobre pessoas com deficiência.

Para isso, inúmeras questões podem ser feitas:

Você já teve amigo/a (ou colega/conhecido) com deficiência?

O que você sentia com relação a ele/a?

Qual era a sua opinião sobre a pessoa?

O que você aprendeu com ele/ela?

Agora, vamos conhecer um pouco sobre diretrizes internacionais e legislações nacionais que promovem e garantem os direitos de estudantes com deficiências na rede de ensino brasileira.

BREVE PANORAMA INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A vulnerabilidade de crianças e jovens, em geral, está estampada na mídia falada e escrita. A violação de seus direitos é tão grave que hoje, mundialmente, este tema constitui objeto de atenção por parte de governantes, da sociedade civil, educadore(a)s, mídia e pesquisadore(a)s. Como consequência e visando contribuir para a redução ou erradicação da violação dos direitos de crianças e jovens, documentos internacionais e nacionais oferecem diretrizes e orientam políticas públicas que são elaboradas para assegurarem os direitos de todos/as, conforme veremos a seguir:

☞ *Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989)*

No âmbito dos direitos das crianças, a publicação da *Convenção dos Direitos da Criança-CDC* (ONU, 1989), na década de 90, impulsiona o compromisso social com a criança. A CDC possui 54 artigos, cujos textos garantem mecanismos legais que oferecem as bases para ações jurídicas contra órgãos administrativos, entidades civis e de cunho social, escolas e outros. Particularmente, o conteúdo dos artigos 2, 3, 6, 12 da CDC (vide abaixo) fornecem elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, *incluindo aquelas com deficiência*, tenham acesso à escolarização e sucesso escolar (permanência). O artigo 23 trata especificamente dos direitos de crianças e jovens com deficiência.

Art. 2 - Os estados assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta convenção *sem discriminação de qualquer tipo* baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares.

Art. 3 - Todas as medidas relativas às crianças tomadas por instituições de bem estar social públicas ou privadas, tribunais e autoridades administrativas deverão considerar, primordialmente, *os interesses superiores das crianças* e se comprometerão em assegurar a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, particularmente no tocante à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seus profissionais, e à existência de supervisão adequada.

Art. 6 - Todos os estados reconhecem que *toda criança tem direito à vida* e assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

Art. 12 - Aos estados cabe assegurar à criança o direito de exprimir suas opiniões livremente, levando-se em conta sua idade e maturidade. Será dada à *criança a oportunidade de ser ouvida* em qualquer procedimento judicial e administrativo que lhe diga respeito em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

Art. 23 - Os estados reconhecem que toda criança com deficiências físicas ou mentais deverá *desfrutar de uma vida plena e decente*; reconhecem o direito da criança deficiente de *receber cuidados especiais*; estimularão e assegurarão a *prestação de assistência adequada* ao estado da criança, que será gratuita e visará assegurar à criança deficiente o *acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à*

preparação para emprego e às oportunidades de lazer de forma que ela atinja uma completa integração social. Os estados promoverão ainda o intercâmbio e a divulgação de informações a respeito de métodos e técnicas de tratamento, educação e reabilitação para que se possa aprimorar os conhecimentos nestas áreas.

☞ *Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)*

Esta declaração tem papel-chave na implementação de políticas públicas e ações para assegurar os direitos à educação das pessoas com deficiência. Segundo o documento de Salamanca (UNESCO, 1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos os aluno(a)s

aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades. à educação (p.11-12).

Isto quer dizer que as escolas e suas comunidades devem mudar e se preparar para entenderem, celebrarem e trabalharem com a diversidade humana existente nas suas classes, a fim de promover-se a inclusão.

*Professor, acesse no endereços eletrônicos abaixo a
Declaração de Salamanca da UNESCO (1994) e
compartilhe com seus estudantes*

<<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=declara%C3%A7%C3%A3o+de+Salamanca%2C+pdf&btnG=Pesquisa+Google&meta=cr%3DcountryBR>>

☞ *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008)*

Esta convenção é uma conquista das pessoas com deficiências. Todavia, há divergências com relação à sua necessidade, uma vez que já existe uma Convenção dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que deveria ser suficiente para qualquer grupo social. De qualquer forma, a CDPD é um documento fundamental para impulsionar as mudanças que vão assegurar seus direitos, conforme estabelecido nos *princípios gerais da Convenção*:

- 1 Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;
- 2 Não-discriminação;
- 3 Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;
- 4 Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
- 5 Igualdade de oportunidades;
- 6 Acessibilidade;
- 7 Igualdade entre mulheres e homens;
- 8 Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservarem suas identidades;

A Convenção reconhece a dignidade das pessoas com deficiências e os princípios acima consolidam uma mudança de paradigma, assim como de abordagens dirigidas a este grupo social, que não deve mais ser visto como ‘objetos’ de caridade, tratamento médico e proteção social; mas sim, os deficientes devem ser vistos e tratados como ‘sujeitos de direitos’, iguais a quaisquer outros indivíduos.

Acesse no endereço eletrônico abaixo a
Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2008) <www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf>

BREVE PANORAMA SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No nosso país, temos inúmeros instrumentos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, entre os quais abordaremos os que consideramos mais relevantes, os quais certamente foram influenciados pelo texto da Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabelece:

constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos *sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (Art. 3º, inciso IV – grifo meu) todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros (...) a inviolabilidade de seu direito à vida, à *igualdade*, à segurança (...) [e] punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. (Art. 5º – grifo meu)

Nesse contexto, a sociedade civil brasileira já engajada no movimento em defesa dos direitos da criança testemunha a aprovação de leis que ratificam a CDC e garantem os direitos de crianças e jovens com deficiência: incluindo a LEI 7853/89, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8069 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), conforme a seguir apresento.

☞ *Lei 7853/89*

Muitos desconhecem esta lei, que é fundamental porque foi criada para garantir às pessoas com deficiência a sua integração social. O documento tem como normas gerais assegurar o pleno exercício dos direitos básicos desse grupo social, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social. No âmbito educacional, esta lei reforça os direitos da criança e do jovem com deficiência à educação, quando estabelece como crime

... punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I. recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (MEC/SEESP, 2001b p. 274).²

2 Nota da Autora. A mesma lei também é válida para o mercado de trabalho e o empregador.

A *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* – CORDE³ foi reestruturada a partir da lei 7853/89 e se tornou o órgão responsável pela coordenação das ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência, pela elaboração de programas e projetos, e pela conscientização da sociedade quanto à integração social da pessoa com deficiência.

☞ *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA (Lei 8069 – MAS, 1990)

O ECA foi publicado em 1990, como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O Estatuto prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as criança e jovens brasileiros:

nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais.

Com relação especificamente às pessoas com deficiência, o Estatuto ressalta que terão atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e deverão ser atendidos, *preferencialmente*, no sistema regular de ensino, além de terem assegurado seu trabalho protegido. Algumas das conquistas relevantes trazidas particularmente por esta legislação são:

- (a) direito de proteção integral da criança,
- (b) o direito de ser ouvida,
- (c) o direito da criança e do adolescente de *ter* direitos, e
- (d) a criação dos Conselhos Tutelares nos municípios, os quais têm como atribuição proteger a criança e o adolescente sempre que os seus direitos *‘forem violados ou ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, em razão de sua conduta.’* (ECA, 1990, p.23)

☞ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB* – (Lei 9394/96)

A LDB (MEC, 2001) inova ao introduzir um capítulo (Capítulo V) que trata especificamente dos direitos dos ‘educandos portadores de necessidades especiais’⁴ (Art. 58) à educação *preferencialmente* nas escolas regulares e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como estabelece o dever das escolas de responderem a essas necessidades, desde a educação infantil (Art. 3º).

Desde a publicação da LDB, o termo *preferencialmente* tem sido foco de debate entre especialistas da área, estudiosos, acadêmicos, organizações do terceiro setor e ‘simpatizantes’, pois há os que defendam que esta terminologia dá margem a procedimentos exclusionários por parte dos sistemas educacionais (federais, estaduais e municipais) e das escolas, ao mesmo tempo em que oferece as bases legais para tais procedimentos. Outros defendem que o termo, ‘apenas’

3 CORDE. <www.mj.gov.br/corde>

4 Nota da Autora. Conforme texto da lei.

garante o direito daqueles que ‘preferem’ matricular seus filhos em escolas especiais e argumentam que o sistema regular de ensino, respondendo à política de inclusão, deve absorver, indiscriminadamente, nas escolas regulares de ensino comum, todas as crianças, jovens e adultos, inclusive aqueles que são pessoas com deficiência.

O problema, contudo, está no fato de que o termo *preferencialmente* possibilita a perpetuação da exclusão de *qualquer* criança, jovem e adulto com deficiência, com base na lei. Isto é, tal termo pode ser usado como justificativa por parte das escolas, para ‘recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar’ (conforme texto da Lei 7853/89) a matrícula do aluno(a) com deficiência uma vez que há ‘falta de preparo dos docentes’ e ‘inexistência de recursos’ para educar estes estudantes, como ainda acontece com frequência no país. O termo *preferencialmente* permite às escolas afirmarem que é ‘preferível’ que este educando(a) estude em uma escola segregada apropriada ‘para ele(a)’. Tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão porque violam o direito de pessoas com deficiência de estudarem – como todos! – nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos.

☞ *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - CNE Nº 02/2001*

Respondendo ao Capítulo V da LDB, as Diretrizes têm como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais na sala comum das escolas da rede regular e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (atendimento especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência. Em seu Art. 2º, as Diretrizes (MEC/SEESP, 2001a) estabelecem que

Os sistemas de ensino *devem matricular todos os alunos*, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (grifo meu)

Este documento define o grupo de estudantes que têm *necessidades educacionais especiais*⁵ como aqueles que têm dificuldades acentuadas de aprendizagem, *associadas ou não à deficiência*; os que têm dificuldades de comunicação e expressão; e aqueles que têm grande facilidade de aprendizagem (altas habilidades/superdotação), garantindo a todos o direito à matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado.

☞ *Lei de Acessibilidade (10.098/2000 regulamentada em 2004 por decreto-lei)*

A Lei da Acessibilidade (MEC/SEESP, 2000) atende a uma demanda histórica dos movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com

5 Na mesma linha, o CENSO Escolar 2005 define alunos com *necessidades educacionais especiais*: aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

deficiência: trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. Tal lei representa um passo decisivo para a inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência ou mobilidade reduzida nas várias esferas da vida humana, incluindo escola, serviços de saúde, mercado de trabalho, lazer, turismo e acesso à cultura.

O avanço na legislação deveria representar um avanço na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais assim como – se considerados os textos legais – o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos e alunas com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual. Todavia, apesar de todo o arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis revelam que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas (BANCO MUNDIAL, 2003).

Como resultado de tal *estado da arte*, as crenças e mitos sobre as ‘incapacidades’ das pessoas com deficiência continuam a perpassar o cotidiano escolar e a se manifestar na forma de discriminações que geram a exclusão daqueles que, a muito custo, conseguiram romper as barreiras de acesso à escolarização. Assim, é necessário e urgente conhecer como a discriminação se materializa no contexto escolar.

Nas referências bibliográficas deste capítulo, você encontrará todos os endereços eletrônicos das leis abordadas aqui. Assim, mãos à obra, acesse as mesmas, faça uma cópia e as estude em sala de aula com seus alunos/as. Seja criativo/a e use estes documentos como tema de trabalhos ou pesquisa...

PAPEL DA ESCOLA E DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO E DIREITOS DOS ESTUDANTES OM DEFICIÊNCIA

Se considerarmos hoje a diversidade de origem social, diversidade de deficiências e habilidades de qualquer ser humano, estaremos em condições de compreender e aceitar as características humanas e pessoais de cada um, as características culturais e econômicas, e outras. Compreenderemos que todos/as somos diferentes uns dos outros e começaremos, então, a ser capazes de aceitar as pessoas com deficiências em sua plenitude, *sem* discriminá-las. Muito pelo contrário, começaremos a buscar alternativas viáveis para sua participação na sociedade e muito aprenderemos na convivência com elas.

Conforme o Relatório sobre as Vidas de Crianças com Deficiência *Também é nosso mundo*⁶! (DAA, 2001, p. 41):

Mudança é possível. Apesar da escala de violações e apesar da extensão da discriminação e hostilidade dirigidas à deficiência, há no mundo todo exemplos concretos de política e prática que indicam o que pode ser alcançado com visão, compromisso e vontade para ouvir as crianças com deficiência e suas famílias. É vital que estes exemplos positivos sejam

⁶ It is our world too! *Também é nosso mundo!* (DAA, 2001, p. 41).

disseminados, compartilhados e acrescidos a fim de ampliar e fortalecer as boas práticas para promover e respeitar os direitos das crianças com deficiência no mundo.

Dessa forma, a promoção e defesa dos direitos das crianças, assim como as medidas de proteção às crianças, jovens e adultos com deficiência devem se constituir meta governamental e estar no centro da agenda das políticas públicas (federal, estadual e municipal), dos projetos políticos pedagógicos das escolas e das missões de organizações do terceiro setor.

Vítimas de discriminação ao longo da história da humanidade e de suas vidas, as pessoas com deficiência – diferentemente do que se acredita – possuem clara visão acerca da discriminação, preconceito e tratamento desigual que sofrem nas organizações escolares, em qualquer nível e modalidade educacional. Evidentemente, as pessoas com deficiência e suas famílias se ressentem das experiências de discriminação e, sozinhas, buscam formas para a superação das barreiras que encontram no cotidiano, as quais são, em grande parte, geradas exatamente por aquele(a)s que deviam protegê-los: pais e mães, gestore(a)s, educadore(a)s, docentes, colegas e familiares de seus colegas.

No atual momento histórico da educação brasileira, embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se debata sobre a inclusão educacional no Brasil⁷, a maioria dos educadore(a)s ainda não possui clareza conceitual sobre o que *inclusão* quer dizer na esfera do cotidiano escolar e ainda não possui conhecimentos relevantes e consistentes acerca dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência que, como vimos, hoje representa um amplo conjunto de dispositivos legais e diretrizes.

Nesse contexto, a educação, a escola, os educadore(a)s, em parcerias efetivas com as famílias de estudantes com deficiência e com os próprios estudantes, passam a constituir *elementos-chave no combate a todas as formas de discriminação*, à violência e à violação dos direitos desse grupo social no contexto educacional. Na condição de elementos-chave, os educadore(a)s devem se transformar em *agentes de proteção de alunos e alunas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade na escola*.⁸ Nesse papel, os educadore(a)s devem se comprometer com a identificação, a busca de soluções e a remoção das situações que geram tal vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que asseguram sua educação em condições igualitárias. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos sobre os direitos humanos, os direitos da criança e os direitos das pessoas com deficiência é crucial para que compreendam a extensão, o valor e a importância de seu papel como agentes de proteção e promoção dos direitos humanos no contexto educacional.

O combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas participativas, que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias. Essas ações devem ter como objetivo a *conscientização da comunidade escolar*

7 Talvez a coroação da 'inclusão' como um tema atual e da moda tenha sido a introdução do mesmo na novela da Globo (horário nobre) *Páginas da Vida*, na qual se debate cotidianamente assuntos e situações escolares vividas por estudantes com deficiência, na família, na escola e na comunidade.

8 Sejam estes estudantes com deficiência ou sob outras condições de vulnerabilidade, entre as quais, ser negro, indígena, ser jovem e estar grávida, ser do campo e estudar na zona urbana, etc.

e o seu envolvimento como um todo no processo de construção da cultura inclusiva, a partir da qual todos os membros da comunidade passam a acreditar e compreender as razões pelas quais *todo(a)s* devem ser igualmente valorizados, reconhecidos como iguais, devem se apoiar mutuamente, colaborar entre si e, acima de tudo, devem encontrar as mesmas oportunidades de formação humana, de aprendizagem e de participação na vida escolar (incluindo a sala de aula e o acesso ao currículo), a fim de poderem, no futuro, encontrar chances para se tornarem cidadãos ou cidadãs ativo(a)s e produtivo(a)s na vida adulta.

Para finalizar, convidamos você, professor e professora da Educação Básica, para refletir sobre sua prática pedagógica e docente.

Analise se você tem contribuído para garantir os direitos de jovens com deficiência ao acesso à Educação Básica e à participação em condições de igualdade nas atividades em aulas.

Agora que você possui este novo conhecimento sobre os direitos humanos, pense em formas de rever suas práticas e promover os direitos de todos/as à educação.

Boa sorte e bom trabalho!!!

Lembrete: faça este mesmo exercício com seus alunos/as.

BIBLIOGRAFIA

BANCO MUNDIAL. **Educação Inclusiva no Brasil**, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em <www.cnotinfor.pt/inclusiva>

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília/DF, 1988.

DAA. **It is our world too!** A report on the lives of disabled children. By Gerison Lansdown. Disability Awareness in Action. Publish on Behalf of the UN General Assembly Special Session on Children-Rights for the Disabled Children. 2001.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico, Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2006. p. 125-132.

FERREIRA, Windyz Brazão. Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. **IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Família, a gente da inclusão**. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004, p. 21-26. Disponível em: <www.federaçãosinddown.org.br>

IBGE. **CENSO Demográfico**, 2000. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

MAS. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Ação Social. Brasília-DF, 1990. Disponível em: <www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira** (Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília-DF, 2001a.

MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 02, de 11 de Setembro de 2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2001b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

MEC/SEESP. **Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações Gerais e Marcos Legais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2001c.

MEC/SEESP. **Lei da Acessibilidade** (Lei 10.098/2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>

MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

ONU (1948). **Declaração dos Direitos Humanos**. NY, ONU. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>

ONU (1989) **Convenção dos Direitos da Criança**, NY. ONU. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. 1968. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convDiscrimina.pdf>>

DIVERSIDADE RELIGIOSA

*Rosa Maria Godoy Silveira **

* Pós-Doutorado em História. Docente da Universidade Federal da Paraíba, nos Mestrados de História e de Ciências Jurídicas/Área de Direitos Humanos.

1. BREVE HISTÓRICO DAS RELIGIÕES

Desde tempos remotos na História, dos inícios da presença humana na Terra, os seres humanos têm buscado respostas para o grande enigma da sua própria existência e da criação do Universo como um todo bem como do sentido da vida terrena e após a morte.

São vários e diferenciados os caminhos nessa busca, que a Humanidade vem construindo através dos séculos: a ciência, a filosofia, a religião, as artes. As sociedades e, no seu âmbito, os grupos sociais e as pessoas, têm diferentes concepções sobre a vida e o mundo. Em cada um desses percursos - ciência, filosofia, religião -, há muitas diferenças de respostas.

Assim, no terreno da procura religiosa, a Humanidade já construiu e continua construindo diferentes e múltiplas respostas à problemática da criação e da existência. Daí se originam as concepções sobre Deus (es), enquanto figura(s) ou fonte(s) da criação. As religiões, portanto, fazem parte da cultura humana, presentes em todos os povos, em todas as épocas históricas. Nesse sentido, todas têm algo em comum: a busca de uma relação com o mundo metafísico.

Assim, para as mais antigas sociedades – mesopotâmica, européia-céltica, asiáticas, negro-africanas, e culturas indígenas das Américas – ágrafas, de tradição oral, quando, ainda, os seres humanos não dispunham de conhecimentos e tecnologias sofisticadas, como atualmente, para explorarem e dominarem a Natureza –, esta significava uma força muito poderosa e superior. Os elementos naturais eram divinizados, a exemplo do vento, da água, do fogo, dos animais. Assim, as divindades eram simbolizadas em totens e fetiches, como vegetais, ossos, animais vivos ou mortos. Isto também acontece em certas religiões até hoje, como as indígenas (de várias partes, como a América e a Oceania) e as africanas, e em outras retomadas em tempos mais recentes (Wicca/Bruxaria, Xamanismo, Druidismo), em que os seres humanos guardam uma relação muito forte com a Natureza e, de certo modo, mais respeito para com ela do que as sociedades modernas. Tais religiões eram *panteístas* (do grego *pan*= tudo; e *theosi*= deus): segundo essas crenças, os deuses estão presentes em tudo, na Natureza e no Universo, em suma, no mundo. Não há um Deus criador, todo o Mundo é manifestação divina. Deus é o mundo e busca-se a harmonia com a Natureza, o equilíbrio ecossistêmico.

Com o tempo, surgiram as religiões *politeístas*, durante a Antigüidade (na África: Egito; na Europa: Grécia, Roma, Escandinávia, Ibéria, Ilhas Britânicas e regiões eslavas; no Japão, com o Xintoísmo; na Índia, com o Hinduísmo; na América pré-colombiana: Azteca, Maia etc.). As religiões politeístas baseiam-se na crença em muitas divindades relacionadas à criação e regência do mundo, cada uma com seu significado e protegendo um certo campo da atividade humana, áreas, objetos, instituições, elementos naturais, relações humanas. Um dos exemplos mais conhecidos é a mitologia grega. As suas divindades eram representadas por figuras (esculturas e pinturas) zoo ou antropomórficas, com elementos retirados da Natureza, a exemplo de deuse(a)s sob a forma de animais e vinculados a plantas. Tais religiões eram mais elaboradas e chegavam a dispor de registros literários.

Com o tempo, como na mitologia grega, as divindades começaram a ser personificadas quase como seres humanos, perdendo a sua transcendência.

Ainda na Antigüidade, no Oriente Médio, por volta do último milênio a.C, constituíram-se duas religiões que atravessaram os séculos e são professadas até os dias atuais: o *judaísmo* e o *cristianismo*. Neste momento, em certas sociedades, passou-se do *politeísmo* para o *monoteísmo*, isto é, religiões que acreditam em um único Ser Supremo como criador do mundo e do ser humano. Séculos depois, foi formada uma outra religião monoteísta bastante visível na atualidade: o *islamismo*. Além dessas, também são monoteístas o *bramanismo*, o *zoroastrismo*, o *sikhismo*. Cada uma delas produziu Livros Sagrados, que são orientadores da crença e das condutas dos fiéis. O seu Deus não tem representação visual. Cada uma delas foi se expandindo pelo mundo, arregimentando adeptos, criando seus templos e seus corpos religiosos.

O quadro abaixo aponta as principais religiões do mundo, algumas de suas características e em alguns casos, o número de adeptos:

REGIÃO DE ORIGEM	RELIGIÃO	Nº DE ADEPTOS
Oriente Médio	judaísmo	15 a 18 milhões
	cristianismo	2,1 bilhões
	islamismo	1,3 bilhões
	fé bahá'í;	7 milhões
Ásia	Hinduísmo	900 milhões
	confucionismo	6,5 milhões
	budismo	376 milhões
	jainismo	4,2 milhões
	sikhismo	25 milhões
	xintoísmo	
	Religião tradicional chinesa	400 milhões
	Cristãos independentes	430 milhões
Europa Oriental	Igreja Ortodoxa:	220 milhões
África Negra	religiões dos povos negro-africanos.	100 milhões
América	religiões das sociedades indígenas]	
Oceania	religiões dos povos das ilhas do Pacífico, da Austrália e da Nova Zelândia	
Europa e América do Norte	Igrejas Protestantes	375 milhões
Europa	Espiritismo	15 milhões
Várias partes	Novas religiões	108 milhões
Ateus/Agnósticos/		Entre 780 milhões a 1,1 bilhão

Fonte: <<http://www.google.com.br>>

OBS: algumas religiões não estão mais limitadas a sua região de origem; outras já não têm mais tanta significação na região onde se originaram.

2. CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A palavra **Religião** vem do latim *re-ligare*, significando *voltar a ligar, ligar novamente*, ou simplesmente *religar*, religar os seres humanos com

a(s) divindade(s). Em outras palavras, compreende um conjunto de crenças, mitologias, doutrinas ou formas de pensamento relacionadas com a esfera do sobrenatural, divino, sagrado e transcendental, além de rituais e códigos morais.

Outros significados para a palavra:

- Para o célebre orador romano Cícero, o termo derivava do latim *relegere*, *reler*, relativo à releitura das escrituras.
- Santo Agostinho, no século IV, afirmou que o termo derivava de *religere*, *reeleger*, ou seja, significava a religação do ser humano novamente a Deus, do qual havia se separado. Mais tarde, ele retoma a interpretação de Lactâncio, de *religio* como *religar*.
- No século V, o pensador Macróbio atribuiu ao termo *religio*, que seria derivado de *relinquere*, o significado *daquilo deixado pelos antepassados*.

Em outras sociedades, os termos são diferentes: por exemplo, no hinduísmo, usava-se o termo *rita* para designar a ordem cósmica do mundo, com a qual os seres deveriam se harmonizar. Depois, o termo foi substituído por *dharma*, que, no budismo, significa uma lei divina e eterna.

Relacionados ao termo Religião, existem outros, derivados do discurso religioso grego, romano, judeu e cristão:

- *Sacro, sagrado*: aquilo que mantém uma ligação/relação com o(s) deus(es);
- *Profano*: aquilo que não mantém nenhuma ligação com o(s) deus(es);
- *Místico*: tudo que se refira a um plano sobrenatural.

Apesar da sua diversidade, em quase todas as religiões, como fenômenos individuais e sociais, se encontram as **seguintes características**:

- Um **sistema de princípios ou crenças** no sobrenatural, compreendendo as concepções sobre o Universo, a Terra, o Homem, o Criador, a vida após a morte;
- Divindade(s) ou ser(es) superior(es)** com influência ou poder sobre o destino humano: deuses, anjos, demônios, elementais, semideuses, etc. Em certas religiões, não há essa idéia de divindade(s), que é substituída por valores morais e códigos de conduta;
- Rituais** (do latim *ritualis*) ou cerimônias, procedimentos ou atos que os seres humanos praticam, de religação ou contacto com a(s) divindade(s). Os rituais podem ser individuais ou coletivos. Uma outra palavra para designar o ofício religioso é *liturgia* (do grego λειτουργία, “serviço” ou “trabalho público”), a celebração, podendo incluir um ritual (como a missa católica) ou uma atividade religiosa diária (como as *salats muçulmanas*). A celebração litúrgica rememora a relação dos fiéis com a(s) divindade(s).
- Em certas religiões, são usadas vestimentas, instrumentos, objetos (cálice, crucifixo, livros sagrados, velas, imagens, etc) que são dotados de simbolismo, ou seja, de significado religioso. Abaixo, o quadro apresenta símbolos de algumas religiões:

SÍMBOLOS			
	O mantra sagrado "OM" ou "AUM" Hindu. Representa o "Som" primordial.		A Roda do DHARMA budista, ou "Roda da Vida".
	O Tei-Gi do Taoísmo. Simboliza a interdependência dos princípios universais Yin e Yang.		A estrela de Davi. Um dos símbolos do Judaísmo e do Estado de Israel.
	A cruz do Cristianismo. Encruzilhada entre o material e o espiritual.		A Lua e Estrela Muçulmana, oriunda de um dos mais antigos Estados a adotar o Islã.
	Igrejas de base judaico-cristã, como a católica e as protestantes, adotam um livro como símbolo, em referência à Bíblia.		

Fonte: < http://pt.wikipedia.org/wiki/lista_de_simbolosreligiosos > Adaptado.

- e) **igrejas, templos, terreiros, mesquitas etc**, que são lugares a que os fiéis comparecem para realizar os seus atos de celebração religiosa;
- f) **um corpo de pessoas que cuidam das funções religiosas**. Em certas religiões, de acordo com suas concepções, há pessoas consideradas intermediárias entre os fiéis e a(s) divindade(s) (padres, pastores, rabinos, pais-de-santo etc). Em outras religiões, com concepções distintas, não se considera necessário tais intermediários.

Apesar de suas diferenças, há algo comum a todas as religiões: elas se baseiam na *fé*, palavra que vem do grego *pi-stis*, idéia de *confiança*, *fidúcia*, *firme persuasão*, uma convicção em uma verdade, mesmo sem nenhuma evidência física. Por outro lado, há pessoas que não têm religião, têm dúvidas sobre a religiosidade ou praticam uma religiosidade baseada em outros princípios e não na fé. Para ficar mais claro, seguem alguns conceitos:

- *Ateísmo*: negação da existência de Ser(es) Supremo(s) e, portanto, da veracidade de qualquer religião teísta. Um ateu, porém, pode acreditar em outros princípios para a explicação da vida e do Universo, como aqueles científicos ou filosóficos, por exemplo;
- *Agnosticismo*: dúvida, questionamento sobre a existência de deus e sobre a veracidade de qualquer religião teísta, considerando a falta de provas favoráveis ou contrárias.
- *Deísmo*: crença num deus cujo conhecimento é feito pela razão e não pela fé e revelação.

3. RELIGIÃO, INTOLERÂNCIA E CONFLITOS

Ao longo da História da Humanidade, infelizmente, a convivência dos seres humanos, dos grupos sociais, das várias sociedades, com seres humanos, grupos sociais, sociedades diferentes, ou seja, a convivência com o Outro, nem sempre foi pacífica.

A intolerância se expressa diante de várias diversidades: de gênero, de etnia, de geração, de orientação sexual, de padrão físico-estético, e, também, de religião.

A intolerância religiosa pode causar espanto, mas muitos e muitos conflitos e guerras violentas foram e ainda são travados em nome de uma determinada crença religiosa ou de outra.

Este é um problema extremamente complexo porque tais confrontos, costumeiramente, não carregam motivações exclusivamente religiosas, mas a estas se somam razões de ordem econômica, social, política, cultural, variáveis a cada experiência histórica. Os exemplos de conflitos religiosos são numerosíssimos: entre judeus e cristãos, entre cristãos e islâmicos, as milhares de mortes produzidas pela Inquisição (da Igreja Católica) contra os considerados *hereges*, as guerras entre católicos e protestantes em decorrência da Reforma e da Contra- Reforma, nos séculos XVI-XVII; a imposição do cristianismo ou do catolicismo sobre os indígenas da América e os negros importados da África como escravos. Hoje, alguns desses grandes conflitos ainda perduram, como aquele entre islâmicos e cristãos ou entre católicos e protestantes, na Irlanda do Norte. Mas a intolerância religiosa também se expressa em pequenos conflitos cotidianos, quando se desqualifica pessoas por não pensarem religiosamente do mesmo modo de quem as desqualifica; ou quando se destrói templos e símbolos de religiões que se consideram adversárias; ainda, quando alguém arroga para a sua crença o estatuto de religião e qualifica a crença alheia como *seita*.

Diante da intolerância religiosa, o filósofo francês Voltaire, dizia no século XVIII:

“É verdade que esses horrores absurdos não mancham todos os dias a face da terra; mas foram freqüentes, e com eles facilmente se faria um volume bem mais grosso do que os Evangelhos que os reprovam”. (VOLTAIRE, 1993, p. 127)

0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0

Ora, vamos fazer uma *reflexão*.

Se as várias concepções de divindade(s) estão vinculadas a algo grandioso, como a criação do Universo e da vida; se, através da religião, as pessoas realizam uma busca espiritual e uma harmonia interior, como podem elas, em nome de Deus(es), discriminar outras pessoas, ofendê-las, agredi-las, e até matá-las? Porque tais pessoas não pensam igual? Porque não têm as mesmas concepções religiosas?

Em nome de quem, elas praticam essa violência?

Com que autoridade elas procedem dessa maneira?

Acaso Deus(es)/deu (deram) poderes a certas pessoas como únicas donas da verdade?

Se, nas mais diversas concepções religiosas, a(s) divindade(s) é (são) representada(s) por sua magnanimidade, como o Bem, a justiça, o perdão, como, em seu nome, praticar o Mal, a injustiça, a intolerância?

Por que a minha religião seria melhor do que a sua?

Por que a sua religião seria melhor do que a minha?

A *intolerância* de qualquer natureza, para com o Outro, diferente de nós, gera a discriminação, o preconceito, o conflito, a violência, até a guerra. Divergências religiosas resolvidas desse modo são anti-religiosas.

A *tolerância*, nesse caso, religiosa, é a garantia de cada um realizar a sua escolha religiosa. Ou não escolher. É a garantia do direito à diferença. É a possibilidade de um mundo menos conflituoso.

Historicamente, há muitas religiões que guardam muitas aproximações entre si. O desconhecimento, a ignorância mesmo, a respeito dessas afinidades, é uma das fontes da intolerância. A outra é a arrogância de alguém se considerar dono da verdade divina.

Por isso, há movimentos de/pelo diálogo entre diferentes religiões, no sentido de construção da tolerância religiosa. Essa perspectiva se denomina *ecumenismo*.

4. O DIREITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA NO BRASIL E UMA EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA

O Brasil já teve uma única religião oficial – o Catolicismo –, com a Constituição de 1824, que perdurou até a proclamação da República. Até então, só eram permitidos templos católicos. O clero católico fazia parte do funcionalismo do Estado. É claro que eram praticadas outras religiões, mas os seus professantes sofriam discriminação e só podiam realizar seus atos religiosos em particular, no espaço privado, e não em lugares públicos.

Com a República, o Brasil se tornou um Estado Laico, isto é, deixou de ter uma religião oficial e se separou da Igreja.

A atual **Constituição Brasileira**, de 1988, aborda a questão religiosa nos seguintes termos:

“TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como **fundamentos**:

.....

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

.....

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes **princípios**:

.....

II - prevalência dos direitos humanos;

.....

VI - defesa da paz;

VII - solução pacífica dos conflitos; II - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:**

.....

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
.....

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
.....

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

TÍTULO VIII

Da Ordem Social

Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 206. **O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:**
.....

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
.....

Art. 216. **Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:**

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

Por sua vez, a **Constituição de 1988** também dispõe especificamente **sobre o Ensino Religioso:**

“Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL. Constituição Federal. 1988).

Posteriormente, a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 33**, estipulou:

“**Art. 33.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades.” (BRASIL, CF, 1988).

Portanto, da leitura dos dispositivos constitucionais-legais, fica claro que a Carta Magna do país e outros documentos legais asseguram a liberdade de culto e estabelecem que nenhuma pessoa pode ser discriminada por motivo de

qualquer natureza, aí incluído o de religião. Preserva-se, assim, o direito subjetivo de consciência, tanto para professar quanto para não professar nenhum credo religioso. Complementarmente, a lei assegura o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do país, sendo vedadas, nas escolas, quaisquer formas de proselitismo.

A execução destes princípios de tolerância e respeito à diversidade não é fácil, ainda mais em uma sociedade como a nossa, em que intolerâncias e desrespeitos às diversidades culturais são freqüentes. A questão religiosa é uma das mais delicadas no que se refere a tais diversidades.

Se queremos construir um mundo de tolerância, é preciso levar em consideração, na Escola, algumas atitudes, tais como:

- a) compreender as religiões como fenômenos presentes em diversas culturas, ao longo da História, portanto, cada religião guarda as suas tradições, vinculadas, por sua vez, às identidades dos grupos sociais e das pessoas;
- b) conhecer as religiões, as diversas expressões de religiosidade, de um modo contextualizado, cotejando informação e realidade, de modo a que o(a) educando(a) e, inclusive, o(a) educador(a) conheça(m) as próprias crenças e as situem em relação a outras, com base no princípio do valor histórico-cultural de cada uma, promovendo o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente;
- c) compreender o Ensino religioso como uma área de conhecimento interdisciplinar, tanto na execução curricular quanto na avaliação;
- d) adotar a perspectiva da diversidade religiosa de modo articulado com outras dimensões de Cidadania e, desse modo, na Escola, articulando vários componentes curriculares> História, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura etc;
- e) promover o entendimento do conhecimento como aprendizado da dignidade humana, própria e do Outro;
- f) promover a construção de uma convivência fraterna, mediante diálogo ecumênico e inter-religioso, em que o respeito às diferenças tem por base um compromisso moral e ético.

Sintetizando tais posturas,

o ensino religioso, sem nenhum propósito doutrinante de uma determinada visão religiosa, de maneira respeitosa e reverente para com o domínio de cada culto e de cada doutrina, deve incentivar e desencadear no aluno um processo de conhecimento e vivência de sua própria religião, mas também um interesse por outras formas de religiosidade (INCONTRI e BIGHETO. <http://www.espiritualidades.com.br/Artigos_D_L/incontri_Dora_Ens_relig.htm>

Assumir essa perspectiva implica em um processo de reeducação do(a) próprio(a) educador(a):

- contra os seus próprios preconceitos na matéria, de que todos nós somos portadores antes de um estudo e reflexão mais profundos;
- contra a cegueira para com o Outro (o diferente), substituindo-a pelo que a compreensão humana e o conhecimento podem trazer de lucidez em todas as religiões: se há algo nas outras religiões que nos produz estranhamento,

há concepções belas e, inclusive, aquelas que se aproximam das nossas; segundo os princípios da própria religião, e, dessa maneira, “decidir” os que serão salvos e os que serão condenados, se colocando como juiz supremo da conduta humana;

- para conhecer a diversidade religiosa presente na sala de aula, mediante o estudo e a reflexão;
- para uma consciência e uma prática éticas, no sentido do diálogo e da convivência com a diversidade religiosa, de forma *ecumênica*.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

➤ **Legislação e Orientações Curriculares**

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais – **Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CP Nº 05/97. ASSUNTO: Interpretação do artigo 33 da Lei 9394/96.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CP 12/97. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 05/97).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CP 97/99. Formação de Professores para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394/96, com a nova redação dada pela Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Religioso. Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso. 1996.

Resolução 02/98 - Câmara de Educação Básica/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**.

➤ **Livros e artigos**

CAMILO, Janaina. Ensino Religioso na Escola Pública – Uma Mudança de Paradigma. Revista de Estudos da Religião - REVER. Nº 2. Ano 4. <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/t_camilo.htm>

CLÉMENT, Cathérine. **A Viagem de Theo**: romance das religiões. São Paulo: Companhia das Letras, 13ª reimpressão, 2001.

ELIADE, Mircea. **História das crenças e das idéias religiosas**. Tomo II, vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

INCONTRI, Dora & BIGHETO, Alessandro César. Ensino Religioso sem Proselitismo. É Possível? **Espiritualidade e Sociedade**. <http://www.espiritualidades.com.br/Artigos_D_L/incontri_Dora_Ens_relig.htm>

Revista das Religiões, Editora Abril, São Paulo, edição 8, abril de 2004.

SILVA, Eliane Moura da. & KARNAL, Leandro. **O ensino religioso na escola pública de São Paulo**. Campinas, SP: Secretaria do Estado da Educação, Unicamp, 2002.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a Tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

➤ **Links de Internet:**

▪ **Sobre Ensino Religioso:**

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>(área da CENP)

<<http://www.ensinoreligioso.com.br>>, endereço virtual em que as quatro primeiras apostilas elaboradas para os professores da rede pública pela Profa. Dra. Eliane Moura Silva e pelo Prof. Dr. Leandro Karnal estão disponíveis para download gratuito.

▪ **História das Religiões/Fontes**

Associação Brasileira de História das Religiões - <<http://abhr.cjb.net>>

Núcleo e Laboratório do Imaginário da USP - <<http://www.imaginario.com.br>>

Klepsidra - Revista Virtual de História - <<http://www.klepsidra.net>>

Biblioteca Virtual de Estudos Culturais - <<http://www.prossiga.br/estudosculturais/pacc/>>

Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro - <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/>>

0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O PROFESSOR
REALIZAR EM SALA DE AULA

1. Identifique, na sala de aula, a diversidade religiosa, registrando as religiões professadas pelo(a)s aluno(a)s e a sua própria.
2. Organize uma pesquisa sobre as principais religiões do mundo, incluídas aquelas registradas na sala de aula.
3. Promova uma pesquisa de natureza conceitual, em dicionários e livros especializados, a respeito de termos relativos a religião, contidos no texto.
4. Organize leituras e pesquisas sobre intolerâncias, conflitos e guerras de natureza religiosa, ao longo da História, até a atualidade.
5. Promova a leitura e debate sobre as garantias constitucionais, e outras de natureza legal, à liberdade de culto.
6. Promova pesquisas e debates sobre ecumenismo.
7. Organize um projeto interdisciplinar sobre o tema da Diversidade Religiosa, com a participação das várias áreas. Sugere-se alguns eixos de conteúdos:
 - > Língua Portuguesa: elaboração de textos decorrentes das várias atividades sugeridas acima;
 - > Literatura: leitura de textos literários portugueses e brasileiros sobre a questão religiosa;
 - > Língua Estrangeira: leitura de textos literários estrangeiros (nas línguas oferecidas pela Escola) sobre a questão religiosa;
 - > Geografia: estudo da distribuição territorial das religiões no mundo;
 - > História: estudo sobre a constituição histórica das principais religiões existentes na atualidade; estudo sobre as guerras de cunho religioso;
 - > Artes: pela História da Arte: apresentar as expressões artísticas de cunho religioso; a depender das expressões artísticas trabalhadas pela Escola (Artes Plásticas, Artes Visuais, Artes Cênicas etc): organizar uma mostra de trabalhos dos alunos, expressando a diversidade religiosa; ou uma representação teatral;
 - > Biologia: comparar como cada religião (sobretudo, as identificadas em sala de aula) concebe a criação do mundo, a natureza, a vida; promover estudos e reflexões sobre as diferenças entre ciência e religião;
 - > Química: promover estudos e reflexões sobre as diferenças entre ciência e religião, entre matéria e espírito;
 - > Física: promover estudos e reflexões sobre as diferenças entre ciência e religião; comparar certas visões religiosas da criação do mundo com a visão cosmológica;
 - > Matemática: análise de estatísticas, em números absolutos e percentuais, dos professantes de algumas das principais religiões no mundo e no Brasil.

MÍDIA E DIREITOS HUMANOS

Carmélio Reynaldo Ferreira

* Jornalista e Radialista, Mestre em Educação e professor do Departamento de Comunicação da UFPB.

Todos os dias, a cada edição de jornal ou revista, a cada emissão radiofônica ou televisiva, estereótipos e preconceitos recebem contribuição dos meios de comunicação de massa no processo de reciclagem que lhes permitem perdurar, apesar dos avanços e das ações políticas no sentido de superá-los.

Por isso, é primordial que a educação em Direitos Humanos demonstre como os meios de comunicação de massa funcionam, seus sistemas de sustentação e seus compromissos – os declarados e os ocultados. É importante dotar o público da capacidade de leitura crítica da mídia – compreendida aqui como o conjunto dos veículos de comunicação de massa.

Na história recente, muitas vezes, o papel da imprensa foi decisivo para a deflagração ou desfecho de episódios que influenciaram povos e nações. Esse protagonismo foi conquistado graças à sua natureza e à legitimidade que conquistou da opinião pública, sobre a qual também exerce forte influência. Resultou no privilégio de ocupar um espaço decisivo no cotidiano, outrora ocupado por sacerdotes e adivinhos que anunciavam receber sinais de divindades ou da natureza.

Hoje, para perscrutar o futuro, as pessoas consultam a imprensa. Através dos sinais que ela emite e do que anuncia de forma explícita, tentam perceber o que lhes reserva o amanhã. Foi uma inegável contribuição à popularização do conhecimento e ao alijamento de práticas obscurantistas irracionais e fatalistas. Porém, antes, como agora, da parte desses oráculos, havia exploração de crenças, manipulação dos fatos e construção de mitos – assim ganharam e mantiveram o prestígio.

MÍDIA É O MEIO

A palavra **mídia**, incorporada ao vocabulário brasileiro através do ambiente da publicidade, tem origem no Latim (**media**), definindo instrumento mediador, elemento intermediário. Apropriada pelo inglês, foi disseminada no mundo a partir da pronúncia norte-americana, que soa próximo a **mídia**, e assim foi assimilada no Brasil, ganhando até acentuação em conformidade com a norma gramatical.

Na comunicação, mídia é o elemento que concretiza esse processo mediando a interação entre as partes. Pode ser a escrita, mas também o papel em que foi fixada; pode ser a notícia publicada, mas também o jornal que a divulga; a canção ou o disco em que está gravada. Por analogia, pode ser o serviço de alto-falantes da comunidade ou o conjunto dos veículos de comunicação de massa de uma nação.

Isso ocorre porque, como ensina McLuhan em *Os meios de comunicação como extensão do homem*, no processo da comunicação a mídia se reparte e se desdobra através de seus conteúdos, em novos meios (mídias): “...o ‘conteúdo’ de qualquer meio ou veículo é sempre um outro meio ou veículo. O conteúdo da escrita é a fala, assim como a palavra escrita é o conteúdo da imprensa e a palavra impressa é o conteúdo do telégrafo.” (1974, p. 22)

PEDAGOGIA DA MÍDIA

A aprendizagem não se dá apenas na escola. Dia a dia, assimilamos conceitos, conhecimentos, informações que agregamos à nossa subjetividade, que

é o conjunto de características que compõem a individualidade de cada um, tido como um mundo interno através do qual nos aparelhamos para a relação com o mundo social. Isso quer dizer que a educação nunca cessa e a subjetividade está em constante formação, pois, através da interação com o mundo, o indivíduo está sempre aprendendo e em construção.

Os Estudos Culturais evidenciam o papel da cultura e das instituições sociais na formação das identidades, dos estereótipos, dos preconceitos e da ideologia, demonstrando que a noção de educação ultrapassa os processos escolares e que é secular a ação de pedagogias culturais na produção de conhecimentos e saberes, manifestada, por exemplo, na transmissão dos usos e costumes antigos na relação sucessória das gerações e pela incorporação de novos saberes.

Embora sua conceituação seja recente, a existência de pedagogias culturais pode ser percebida nos procedimentos que a sociedade desenvolve através das suas instituições para produzir, reproduzir e legitimar modelos de comportamento, valores, hábitos e atitudes específicos para os diversos grupos que a compõem. Segundo Meyer,

[...] o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas. Entre essas forças estão [...] os meios de comunicação de massa, os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais... (MEYER, 2003, p. 22).

As aprendizagens obtidas através da mídia tendem a reforçar ou incitar visões estereotipadas e atitudes discriminatórias, pois, como produtos emanados da indústria cultural – por sua vez ligada a setores hegemônicos de orientação conservadora – reproduzem as representações com as quais a sociedade está familiarizada e evitam propor alterações à ordem das coisas.

Os estudos sobre as pedagogias culturais constataam que a mídia se apropria dos significados hegemônicos que circulam nas relações sociais e os reafirma, contribuindo para que sejam legitimados e naturalizados. O efeito dessa legitimação ocorre quando a representação ganha destaque como se refletisse algo que brota de toda a sociedade. Assim, aquela representação que o indivíduo tinha como resultante da sua percepção, introjetada na sua subjetividade, ao ser exposta pela mídia, dá-lhe a impressão de ter recebido o endosso da sociedade; deixa de ser algo particularizado, ganha condição de socializado e até de modelo a ser seguido.

A participação do sistema escolar na formação dos estereótipos e dos preconceitos, bem como na manutenção das estruturas discriminatórias, se dá mais por refletir o que ocorre fora dele do que como programa de ação. São as representações estereotipadas refletidas no material didático, nas práticas de docentes e de demais responsáveis pela escola, no comportamento de alunos e alunas. Representações, muitas delas, assimiladas lá fora, através das pedagogias culturais que se entranham na subjetividade e contaminam a escola.

Nesse processo, a mídia tem papel relevante em todas as suas formas e conteúdos: impressa ou eletrônica, no jornalismo, na prestação de serviços, no

entretenimento. Em qualquer uma, os gêneros, as etnias e as classes sociais são discriminados tanto como personagens das representações quanto como público, à medida que os conteúdos são concebidos e distribuídos em espaços distintos, através de critérios que contrapõem “masculino” e “feminino”, “sofisticado” (presumivelmente para os mais ricos) e “vulgar” (para os mais pobres). Tanto que a divisão do público consumidor pelo mercado publicitário, que se dá pelo nível econômico, é feita numa perspectiva de classe social, atribuindo aos mais ricos a “Classe A”, que é também utilizada para classificar o padrão de sofisticação de um produto.

O potencial das pedagogias culturais foi amplificado a partir do final do século XIX, à medida que a imprensa foi sendo incorporada ao cotidiano com o crescimento do número de pessoas alfabetizadas e, no início do século XX, com o maciço desenvolvimento da comunicação de massa decorrente do impulso tecnológico proporcionado pela descoberta das formas de controlar e transmitir eletricidade. Em muitos casos, antes mesmo da luz elétrica, a tecnologia começou a entrar nos lares através dos aparelhos que os conectaram aos veículos de comunicação de massa: a gravação musical, o rádio e, depois, a televisão.

A mídia eletrônica, notadamente a de entretenimento, se entranhou de tal forma no cotidiano que passou a pautar desde as conversas mais casuais até parte da imprensa. Segundo Kellner, dos meios de entretenimento brotam pedagogias culturais que nem sempre são perceptíveis, mas “*contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não.*” (2001, p.10)

Ultrapassada a metade do século XX, a humanidade já dispunha de um complexo, tido como indispensável, de veículos de entretenimento e informação massificantes, com potencial para criar preferências, influir em visões de mundo, forjar necessidades e influir na construção de identidades e representações.

Esses veículos foram acolhidos pela sociedade, desfrutando de uma credibilidade antes dedicada apenas à religião. Credibilidade proporcionada, entre outros fatores, pela incapacidade de a maioria compreender os complexos processos envolvidos na tecnologia que permite a transmissão das informações. Somente o técnico iniciado era capaz de desvendar os mistérios daquele artefato, e a sua palavra era o dogma. Quantos de nós, sem questionar, não renovamos esse fenômeno quando, usuários neófitos da internet, repassamos a todos os nomes do nosso caderno de endereços eletrônicos aquela mensagem alarmista na qual jamais acreditaríamos se nos tivesse sido transmitida numa conversa cara a cara?

Além de se beneficiar da credibilidade propiciada pelo aparato tecnológico envolvido, a mídia tem, ainda, o privilégio de usar seus canais para apregoar suas virtudes e, durante muito tempo, esses canais funcionaram como via de mão única.

COMUNICAÇÃO SEM INTERLOCUÇÃO

O comportamento da imprensa resulta da relação que ela cria com seu público. De certa forma, a expressão *veículo de comunicação de massa*, usada para designar cada um dos diversos meios (mídia) através dos quais se manifesta – impressa, como jornais e revistas; através de ondas hertzianas, como rádio e

televisão de sinal aberto; televisão por cabo ou parabólica; internet e demais meios possibilitados pelas novas tecnologias da comunicação – anuncia um emissor (*veículo*, no singular) que difunde suas mensagens de maneira uniforme para um conjunto de pessoas sem lhes considerar as características individuais (*massa*).

Controlando a mídia e o entretenimento, os grupos hegemônicos controlam com eficiência o pensamento, os meios para legitimarem-se no poder e mantêm o *status quo*, pois, através dos conteúdos veiculados, obtêm a adesão da maioria. Mas, nesses conteúdos, também circulam as idéias com que se constrói a resistência à hegemonia, como frisa Douglas Kellner: “[...] a cultura veiculada pela mídia induz os indivíduos a conformar-se à organização vigente da sociedade, mas também lhes oferece recursos que podem fortalecê-los na oposição a essa mesma sociedade.” (KELLNER, 2001, p. 11-12)

Esses conteúdos, porém, aparecem como figurantes numa cena em que outros são os protagonistas e coadjuvantes. Estão ali apenas para legitimar o processo hegemônico, estimulando a percepção de um quadro que aparenta democrático e construído sob o primado da liberdade de expressão.

Em geral, não é um sistema de doutrinação ideológica rígida que induz à concordância com as sociedades capitalistas existentes, mas sim os prazeres propiciados pela mídia e pelo consumo. O entretenimento oferecido por esses meios freqüentemente é agradabilíssimo e utiliza instrumentos visuais e auditivos, usando o espetáculo para seduzir o público e levá-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições. [...] A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes. (KELLNER, 2001, p. 11)

Os canais que constituem a comunicação entre as partes envolvidas na comunicação de massa, têm amplitudes bem diferentes: o público é submetido maciçamente aos conteúdos veiculados pela imprensa, mas a interlocução é precária, pois se dá através de sistemas tão deficientes que a reação e o efeito real não são percebidos de forma adequada. Esse retorno, chamado de *feedback*, chega fragmentado ao emissor, através de:

- Cartas, telefonemas, e-mails e outras formas de contato disponibilizadas pela própria mídia. Antes de serem compartilhadas com o público, passam por processo de filtragem de forma que, divulgadas, contribuam para manter as aparências: de que se está aberto às críticas, mas, na maioria das vezes, está certo;
- Avaliação de índices de audiência (no caso de veículos como rádio e televisão), acessos (avaliação da audiência de *sites* na internet) e de circulação (venda avulsa e de assinaturas, no caso dos impressos);
- Repercussão dos fatos em outros veículos ou canais de expressão das comunidades das áreas de cobertura do veículo.

Somente o primeiro é capaz de refletir os efeitos dos conteúdos de forma individualizada. Mas os outros dois é que interessam e, quando positivos, são apregoados com estardalhaço. Nesses momentos, o alvo não é o público, mas os anunciantes, seus agentes e aqueles que, na hierarquia da sociedade, decidem. A audiência, na forma de índice, é brandida como um porrete ou troféu, dependendo do objetivo que se pretende alcançar.

SENSE COMUM

É ao senso comum que as pessoas recorrem para formar juízos de valor, classificar e organizar eventos que constituem o cotidiano. A construção do senso comum tem como componente fundamental as representações sociais. Representação social é a reprodução mental de algo. É formada pela idéia ou conceito construído e pela percepção que a sociedade tem do objeto ou fenômeno representado. Essa percepção, que é coletiva, se produz através das relações interpessoais e da mediação da comunicação social. Mediação que, segundo Louro (1997), permite que as representações façam sentido, adquiram a autoridade do óbvio, do senso comum e da auto-evidência, a tal ponto que seu *status* de representação é suprimido e aceito como realidade. Mesmo as representações resultantes de distorções ou manipulações podem ser incorporadas ao senso comum e aceitas como naturais.

O senso comum é consequência da capacidade humana de pensar, aprender com a experiência e a observação, e de transmitir esse aprendizado. Porém, por ter origem na prática diária, torna-se campo fértil para a proliferação de estereótipos, de “verdades” estereotipadas e distorções. Segundo Santos, o senso comum é “*um pensamento necessariamente conservador e fixista*” (1989, p. 32). Faz com que sejam aceitas estruturas discriminatórias e preconceituosas como inerentes à natureza humana e não se perceba que aquilo que parece ser uma verdade consolidada, foi construído ao longo da história com apoio das manifestações que se alimentam (e se retroalimentam) dessas distorções.

A mídia em geral, e em particular a imprensa, gosta de investir no senso comum para manter a audiência e assegurar a manutenção do *status quo*, poucas vezes se preocupando em buscar novo enfoque diante de situação recorrente, mesmo quando os fatos apontam em outra direção e a conjuntura sugere a necessidade de se buscar nova abordagem.

Muitos estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade são decorrência dessa perseverança de atuar em sintonia com o senso comum, como ocorre com os movimentos sociais e, particularmente, os de defesa dos Direitos Humanos, sempre associados à defesa “de bandidos” quando atuam em prol de vítimas de maus-tratos ou arbitrariedades das autoridades policiais ou judiciárias.

São notórios useiros do discurso calcado no senso comum, no sentido da condenação dos Direitos Humanos, comunicadores que têm a reputação construída através de um discurso populista e moralista, os quais tentam impor pontos de vista e moldar a opinião pública a partir de uma visão conservadora enraizada em ideário religioso. Quase sempre, eles terminam engajando-se em política partidária e concorrendo a cargos eletivos explorando a popularidade e a expectativa de solucionar os problemas prementes da comunidade, bradando o seu “senso de justiça” e os princípios morais que aparentam defender.

QUARTO PODER

No início do século XX, quando era uma aventura financeira investir em meios de comunicação de massa que empregavam tecnologia recente, setores hegemônicos da sociedade identificaram o potencial daquelas mídias e perceberam

que, controlando a produção e a distribuição, dispõem de um instrumento para forjar e manipular a opinião pública, legitimar seus interesses e mediar conflitos – ou, como diz Martin-Barbero, “*encobrir as diferenças e reconciliar os gostos*” (2003, p. 181).

Os dispositivos da mediação de massa acham-se assim ligados estruturalmente aos *movimentos no âmbito da legitimidade que articula a cultura*: uma sociabilidade que realiza a abstração da forma mercantil na materialidade tecnológica da fábrica e do jornal, e uma mediação que encobre o conflito entre as classes produzindo sua resolução no imaginário, assegurando assim o consentimento ativo dos dominados (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 181. Grifo do autor)

Num jogo que envolveu sua capacidade de embotar a percepção, a imprensa alçou-se à condição de quarto poder, agregando-se à divisão dos poderes no Estado democrático – Executivo, Legislativo e Judiciário. Na falta de mandato para tal, construiu a sensação de historicidade a essa condição e, usando da sua capacidade de influir na opinião pública, legitimou-se e teve esse *status* incorporado ao senso comum.

Desde aquele início de século, a comunicação de massa demanda altos investimentos em equipamentos, o que a leva, indiretamente, para o controle do capital financeiro, o mesmo que controla a pesquisa e a tecnologia imprescindíveis para a melhoria da mídia. Em alguns momentos, a mídia – particularmente a que atua com o jornalismo – tentou libertar-se do controle econômico, mas as necessidades de expansão e de incorporar novas tecnologias para evitar a defasagem perante a concorrência, constituiu impedimento.

Acontece que a tecnologia que põe para a grande mídia, também dispõe para o antagonismo, como num jogo perverso planejado para jamais perder o controle. É como se um fabricante de anti-vírus para computadores financiasse desenvolvedores de vírus. Dois fenômenos relativamente recentes demonstram esse jogo de por e dispor:

- 1) A pirataria quase incontrolável afetando a saúde financeira de empresas de informação e de entretenimento devido ao acesso fácil aos recursos de duplicação. Esse fenômeno criou novas demandas para as empresas, de recursos tecnológicos para protegerem seus produtos e impedirem a duplicação;
- 2) As possibilidades de usuários, com o mínimo conhecimento de informática e das linguagens da internet, criarem *blogs* e, assim, tornarem-se emissores e, nesse papel, exercerem a comunicação de massa e até contestarem os grandes veículos com alguma repercussão, contando, para isso, com apoio de outros internautas e as facilidades proporcionadas pelo correio eletrônico. Em consequência desse fenômeno, as empresas estão sendo obrigadas a despender pessoal e recursos para vigiar essas demandas; a investir em talentos para roubar audiência desses *blogs*; a apoiar propostas de controle da rede, colocando em contradição a defesa da liberdade de expressão; a realizar ações visando desmoralizar os *blogs* através de, por exemplo, trabalhos acadêmicos e artigos de figuras respeitáveis alertando para o perigo da informação produzida por quem, presumivelmente, não tem compromisso com a credibilidade. Discutível, o argumento da credibilidade esquece que os *blogs* também necessitam dela para cativar público.

CAIXA PRETA

A imprensa costuma cobrar transparência dos atos alheios. Porém, qual é o nível de transparência com que um veículo de imprensa se apresenta para o público? Quem o financia, quais suas vinculações políticas, o que defende? Embora sejam empresas privadas e desfrutem de privilégios de sigilo, a maioria delas, no Brasil, é concessionária de canais de rádio e televisão outorgados pelo Estado, ou seja, exploram um serviço público, portanto, têm obrigações que vão além do que se espera de quem assume o papel de porta-voz da sociedade.

Analisando-se com alguma dose de abstração, é de se perguntar por qual razão a propriedade de veículos jornalísticos vale a pena. Tome-se, por exemplo, um jornal diário. Seu processo de produção exige um razoável número de pessoas trabalhando em turnos cobrindo as 24 horas do dia. Tem-se uma linha de montagem que lança um produto cujo conteúdo é mudado a cada dia. Para chegar ao público, necessita de uma logística que envolve agilidade, organização e disciplina de um formigueiro, pois o produto perde a validade com poucas horas de existência. Já em veículos como rádio e televisão, o jornalismo é o único setor cujo produto só tem utilidade quando seu uso é imediato; quase nada é reaproveitável. No entanto, se a emissora leva o jornalismo a sério, tem de dotá-lo de instalações e equipamentos exclusivos cuja manutenção é dispendiosa quando se considera o tempo que a sua produção ocupa na grade de programação.

A empresa jornalística tem também que atender a complexa clientela, formada por diferentes públicos, os quais têm interesses distintos e, quase sempre, conflitantes. O público primário é aquele que consome o noticiário e os conteúdos de entretenimento e de prestação de serviço. Ele delega ao impresso que compra ou à emissora que sintoniza, o papel de fonte de informação sobre os acontecimentos do mundo e de oráculo para o que esperar do futuro. Esse público é, também, quem dá o suporte, através da audiência, aos outros dois públicos: os anunciantes e suas agências, que querem exposição da publicidade; e os controladores, com interesses econômicos e buscando prestígio político, legitimidade e poder de influência sobre a comunidade. Para atendê-los, as ações tendem a um comportamento que, se fosse em uma pessoa, seria diagnosticada esquizofrenia.

O que mais importa no valor de quem faz jornalismo é a credibilidade. Sejam os indivíduos ou as empresas. Mas essa credibilidade tem faces diferentes para cada público, embora a que mais pese, seja a que a audiência percebe. Mantê-la, diante de compromissos muitas vezes conflitantes, é só mais um dos vários percalços que os jornalistas e seus veículos têm que enfrentar para manterem o equilíbrio entre os anseios do público e os interesses de quem, de fato, financia. Rádio, televisão e a maioria dos *sites* se disponibilizam de forma gratuita. O preço de capa de jornais e revistas – as únicas mídias vendidas de forma unitária ao consumidor – quase sempre só cobre a própria distribuição.

São os anunciantes e os benefícios indiretos que fazem valer a pena os investimentos em jornalismo. Uma das fórmulas mais empregadas para atender àqueles anseios é seguir o senso comum, porém, com algumas doses de ousadia e até de transgressão.

Comunicação de massa é atividade de alto risco econômico, sujeita aos humores da moda e da economia. Embora a mídia seja a que contribui, de forma

mais incisiva, para a construção dos modismos e dela dependa para existir tudo o que necessita estar na moda, ela também está sujeita a essa instabilidade. A acomodação ao *status* pode levar ao fracasso: perda de público causa perda de anunciantes e de prestígio político. Sem o suporte destes, a empresa definha, demite, cai a qualidade, a audiência some... Para fugir desse destino, é necessário manter-se em constante processo de renovação e crescimento, o que demanda investimentos altos.

TEMOR E RESPEITO

Em qualquer uma das áreas de cobertura em que o jornalismo atue – política, economia, esportes, cultura... – o que vai publicado contraria ou atende interesses. Nem sempre isso é intencional, mas consequência do fato de que, quando tornado público, aquilo chama a atenção e passa a receber aval ou repúdio social. No entanto, é devido às consequências da publicização que o espaço jornalístico é tão precioso e confere poder aos que o controlam. Esse poder, porém, é uma outorga volátil, igual ao de regimes autoritários: de legitimidade discutível e, em parte, sustentada pelo receio a quem o controla. Receio que se tem, no caso da imprensa, ao seu potencial de construir ou destruir reputações.

(...) A imprensa não é terrível por sua coragem para revelar a verdade. É terrível, e temida, (...) por seu pouco caso com a verdade. É temida como uma criança retardada que chega ao tamanho e força de um homem, mas é incapaz de entender os estragos que é capaz de infligir, incapaz de lembrar momentos depois o que fez, e que não pode ser responsabilizada por seus atos. A imprensa, ao contrário da criança, é esperta o suficiente para não machucar a si mesma, e não bater em quem pode bater de volta. Uma criança assim se trata com cautela. Toma-se cuidado para não ofendê-la, tenta-se dar a ela o que ela quer, e não ficar por perto quando ela está zangada. A criança pode achar que está sendo tratada com respeito. Mas há um mundo de diferença entre tratar com respeito e respeitar. (PEDICINI, apud BRICKMAN, 1997, p. 56-57)

Considere-se, ainda, que o poder de publicizar implica o de manipular a pauta das discussões no universo abrangido pela cobertura do veículo e que a forma como algo é divulgado pode potencializar a recepção, induzir reação simpática ou antipática. A experiência e os estudos sobre Comunicação Social ensinam como tratar o noticiário de forma que determinado resultado seja maximizado. Jornalismo é uma modalidade de comunicação intencional, feita com objetivo de obter determinada reação do público. Seus espaços são hierarquizados: sabe-se, por exemplo, para onde convergem os olhos do leitor tão logo ele vira a folha do jornal.

Um dos grandes problemas da mídia no Brasil, o qual reflete no sistema político, é consequência de ser controlada por grupos familiares e, assim, sujeitar-se às alianças políticas e econômicas em que a hierarquia obedece aos vínculos de parentesco e a vontade patriarcal é difícil de ser contestada. O fato de essa concentração ser mais forte nos veículos de alcance nacional deixa o equilíbrio da democracia brasileira dependente dos humores dessas pessoas que, como se não bastasse, são beneficiadas pela falta de regulamentação, na legislação brasileira,

a respeito do controle de vários veículos pelo mesmo grupo – o que contraria a tendência mundial de evitar tanto poder de influência sobre a opinião pública.

O contraponto poderia se dar através da representatividade democrática inerente ao conceito das emissoras comunitárias. No entanto, contrariando, mais uma vez, a tendência mundial, a regulamentação, em 1998, foi feita de forma a impedir o crescimento desse sistema alternativo.

A obtenção da outorga para explorar uma emissora de rádio ou televisão no Brasil nunca foi fácil e segue a velha filosofia de criar dificuldades para vender facilidades – estas, no caso, concretizadas através de apoio político. Embora tenha evoluído um pouco desde 1922, quando a radiodifusão chegou ao país, a legislação ainda confere ao Executivo, principalmente ao Ministério das Comunicações, poderes que fazem com que as grandes empresas de mídia se empenhem para ter sempre alguém da sua “bancada” à frente dessa pasta.

Nos primeiros anos de funcionamento da radiodifusão no Brasil, as restrições reguladoras da comunicação através das ondas hertzianas atingiam até o cidadão usuário do serviço. Para instalar um aparelho receptor em sua casa, ele sujeitava-se a um processo burocrático que incluía uma planta com o esquema do equipamento e requerimentos ao Ministro da Viação e ao Diretor dos Telégrafos, devidamente acompanhados das estampilhas que comprovavam o pagamento de taxas.

Hoje, a pretexto de disciplinar a distribuição dos canais no espaço da radiodifusão, as dificuldades são igualmente distribuídas tanto para quem pretende explorar comercialmente uma emissora quanto para uma universidade que deseje implantar uma TV educativa ou uma associação comunitária interessada numa rádio de baixa potência que cubra o bairro em que atua. O andamento do processo é lento, demanda muito *lobby* e apadrinhamento. Para que a concessão ocorra, é aberta uma concorrência e vários grupos se candidatam, mas a conclusão do processo de outorga carece de transparência. A tendência tem sido a vitória de quem goza de prestígio político, controla outros veículos de comunicação e está associado a grupos hegemônicos. A população que será atingida pela emissora nunca é ouvida e, muitas vezes, até ignora que está em disputa um canal de rádio ou televisão para sua área.

DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO

No Brasil, movimentos populares lutam em vão pelo direito de se expressarem livremente. Quando tentam fazê-lo, sofrem repressão policial, como é recorrente com o movimento das rádios comunitárias. Essas, em particular, são expostas na grande mídia como piratas, clandestinas e só são notícia quando associadas a alguma malfeitoria. Sua regulamentação foi, durante muitos anos, travada pela Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão – Abert – e seus *lobbies* atuantes no Congresso Nacional e no Ministério das Comunicações. Quando, em 1998, finalmente a regulamentação saiu, veio com normas restritivas tais que tornam quase inviável a obtenção de canais comunitários por entidades comunitárias.

Eis algumas: todas as rádios comunitárias de um município devem operar na mesma frequência e guardar uma distância mínima de 4 km entre si. Isso

impede a instalação de outra emissora no raio de alcance da que chega primeiro e, assim, inviabiliza-se a pluralidade de vozes numa mesma comunidade. Na quase totalidade dos municípios, a frequência autorizada para as emissoras comunitárias operarem é a de 87,9 MHz, o primeiro canal da faixa de FM comercial. Mas observe no dial do seu rádio: ele começa em 88 MHz. Sem dúvida, uma esperteza do legislador com o objetivo de confundir as pessoas menos esclarecidas e de restringir, ainda mais, o alcance das comunitárias, pois, há 10 anos, os aparelhos de rádio mais baratos sequer alcançavam essa faixa.

Tem mais: rádios comunitárias são proibidas de transmitir em cadeia – a não ser *A Voz do Brasil*, os programas eleitorais gratuitos e quando requisitadas pelas autoridades. Sem dúvida, o receio de uma ação política organizada pelos movimentos populares prevaleceu sobre a possibilidade de a comunidade ser protagonista, auxiliando o Poder Público em caso de um desastre natural como enchentes, por exemplo.

Como se não bastassem essas restrições, boa parte das rádios comunitárias estão hoje nas mãos de políticos, grupos religiosos ou são controladas por empresários da mídia que fazem delas subsidiárias voltadas para os segmentos populares. Isto se dá através de associações comunitárias de fachada devido à própria regulamentação, que restringe a concessão apenas a organizações criadas com a finalidade exclusiva de exploração da radiodifusão comunitária, sendo proibido qualquer vínculo com outra entidade, ou seja, deixa de fora as organizações da sociedade civil que têm tradição de luta em prol da comunidade.

NOVAS TECNOLOGIAS

Ainda vai levar algum tempo para a mídia de massa perder a arrogância construída pela quase intocabilidade a que se habituou e aceitar o contraditório, que é recente e proporcionado pelas novas tecnologias da comunicação. Até o final do século passado, a imprensa usufruiu de um sistema que lhe permitia ignorar ou esconder as críticas recebidas, pois somente os grandes veículos tinham potencial de atingir maciçamente o público – seja através do controle da interlocução com a audiência, seja contando com o corporativismo reinante até entre concorrentes, pois prevalecia, nesses casos, a reciprocidade de um não dar vazão aos ataques ao outro.

A impossibilidade de dispor da tecnologia da comunicação de massa manteve as pessoas à mercê dos que controlavam a mídia. Porém, desde o final do século passado, as ferramentas desenvolvidas para a informática e a internet disponibilizaram recursos que permitem um papel ativo dos seus usuários no complexo de comunicação de massa. Essas novas tecnologias estão impondo maior responsabilidade da mídia, pois a internet faz de cada usuário um potencial emissor, seja através de *blogs*, gratuitos ou pagos, *sites*, etc.; seja como interlocutor em grupos de discussão, comunidades virtuais ou *sites* de relacionamento.

Já prolifera na internet uma modalidade saudável para a cidadania, que é a de crítica/análise dos meios de comunicação de massa, atividade que está recebendo o nome de *observador de mídia*. Em reação pouco inteligente, pois não têm condições de mudar essa nova realidade, os grandes veículos criam *blogs*

em seus *sites*, através dos quais as estrelas da publicação tentam se humanizar e se aproximar do público e, através da confiança conquistada, desacreditar os críticos.

A internet coloca todos em pé de igualdade: os canais de propagação são os mesmos para os *sites* noticiosos ligados aos grandes grupos de mídia e para os blogueiros que se dedicam a criticá-los e a buscar novas abordagens sobre os acontecimentos. Esses blogueiros são protagonistas de um processo tão fundamental para a democracia quanto o voto livre, pois a internet contempla a pluralidade do tecido social.

Os grandes grupos de mídia continuarão com o privilégio de fornecer um noticiário mais abrangente devido à capacidade de contratar agências e jornalistas, mas, na disputa por audiência, existem outros atributos fundamentais que não dependem do faturamento, como a credibilidade.

A forma como a internet se propaga restringe a quantidade de acessos simultâneos a sites e provedores, pois a via, como uma estrada, tende a ficar com o tráfego mais lento quanto maior o fluxo através dela. Mas esse fenômeno que obriga os grandes a investirem na ampliação da capacidade à medida que a clientela cresce, estimula a cooperação entre os pequenos e seus parceiros, que duplicam e retransmitem os conteúdos em redes de relacionamento com capacidade de abrangência igual à sonhada pelos criadores da corrente da pirâmide – aquela que você recebia uma lista de contas bancárias, depositava uma quantia na que a encabeçava, e incluía a sua no final.

Haverá, ainda, os enfeites agregados ao visual. Porém, nem mesmo esses serão exclusividade da grande mídia, pois não faltam na internet tutoriais ensinando como desenvolvê-los e usá-los, nem versões gratuitas das ferramentas necessárias para isso.

CONCLUSÃO

Uma visão romântica da mídia – principalmente da imprensa – no papel de aliada da democracia, é que prevalece na sociedade. Embora, em muitas situações, de fato atue em sintonia com os Direitos Humanos, é preciso entender que são empresas, fazem negócios e visam o lucro. Como dependem da aceitação do público, investem em ações que proporcionam a construção de boa imagem.

A construção de uma cultura de Direitos Humanos no Brasil passa pela formação do senso crítico do público para a leitura dos discursos midiáticos. A audiência não pode nem tem que ser passiva, pois a tecnologia lhe disponibilizou não apenas novas palavras para definir antigas ações, mas também as ferramentas para as novas atitudes.

REFERÊNCIAS:

BRICKMAN, Carlos. A Imprensa procura novos demônios. **Imprensa**, São Paulo, nº 115, p. 56-57, 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru – SP: Edusc, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. in LOURO, Guacira Lopes et alli (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 9-27, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

PROPOSTA DE ATIVIDADE:

Verifique se na sua cidade existe alguma emissora de rádio comunitária. Se sim, levante os seguintes dados:

- Em que frequência ela opera? (As únicas frequências permitidas a emissoras comunitárias são 87,9 MHz, 104,9 MHz, 105,9 MHz e 106,3 MHz. Se opera em outra faixa, parte destas questões não se aplica, pois ela não recebeu outorga do Ministério das Comunicações).
- A que entidade está vinculada? Essa informação deve ser veiculada pelo menos uma vez a cada meia hora, junto com a identificação da emissora. Você também pode obter essa informação no site da Agência Nacional de Telecomunicações (<http://sistemas.anatel.gov.br/siscom/>), consultando o Siscom – Sistema de Informação dos Serviços de Comunicação de Massa.*
- Avalie o conteúdo da programação: é de interesse da comunidade à qual a emissora se diz vinculada?
- Procure saber na comunidade qual o grau de envolvimento de seus integrantes com a emissora.
- Para que a outorga acontecesse, foi divulgado para a comunidade que estava sendo solicitada a concessão da emissora?
- Quantas entidades se candidataram à concessão?
- A programação é alternativa ou repete, em forma e conteúdo, a das emissoras comerciais?
- Reúna esses dados e apresente um seminário. Tente contar com a participação de pessoas da comunidade.
- Leve essa discussão à comunidade.

*No site do Ministério das Comunicações (www.mc.gov.br), você baixa a cartilha sobre radiodifusão comunitária, que pode lhe ser útil na execução destas atividades (no menu principal, clique em **Rádio Comunitária** e selecione **Cartilha**. Se você decidir aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto, nesse mesmo espaço há um Manual, bem mais detalhado.

Módulo IV

***FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS***

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: CONQUISTA E DIREITO

*Maria de Nazaré Tavares Zenaide **

* Psicóloga, Mestre em Serviço Social e Doutoranda em Educação. Professora do Departamento de Serviço Social e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

A Educação para a Paz e os Direitos Humanos emerge como ação de resistência cultural diante das formas de autoritarismos, guerras e extermínios, práticas violadoras dos direitos à vida e à dignidade da pessoa humana. Resistir a uma cultura autoritária significa não perder a capacidade de se indignar diante da violência social e institucional, bem como experimentar exercer o potencial político que venha a transformar mentalidades, atitudes, modos de agir e de governar.

A afirmativa no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade”, continua merecendo atenção da humanidade e dos educadores. A exigência de que *Auschwitz não se repita*, como primeira exigência dentre os princípios da educação em direitos humanos, aponta para a resistência à violência. (BRASIL, 2006, p. 41)

Na América Latina, a educação para a paz e os direitos humanos emerge no processo de transição democrática vivenciados por vários países, em meados do século XX.

A educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80. [...] A educação em DH é uma prática que tem sido implementada de forma desigual, segundo diferentes realidades nacionais, respondendo, no essencial, a capacidade de ação de entidades ligadas à educação popular e de organizações não-governamentais ligadas aos direitos humanos, que tiveram grande importância na luta contra regimes autoritários instalados entre as décadas de 1960 e 1970. (BASOMBRÍO apud SILVA, 1995, p.63)

A necessidade de resistir à violência gerou processos organizativos que constituíram forças democráticas capazes de lutarem pelos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais, bem como por uma nova forma de governo. Se o desprezo de uns sobre outros é socialmente aprendido, o respeito e o reconhecimento também podem ser aprendidos socialmente. O direito à educação em direitos humanos vem se construindo, portanto, não como uma concessão, mas como uma conquista social de toda a humanidade.

Em relação ao Brasil, Dalmo Dallari situa que o nascimento dos direitos humanos foi gestado na década de 1960 pela capacidade de resistência do povo frente ao arbítrio, às prisões arbitrárias e à tortura como prática institucional, ressaltando, mais uma vez, que a educação em e para os direitos humanos não se dissocia do respeito, da proteção e da defesa dos direitos humanos, associando a cultura de direitos com a prática democrática.

[...] nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceram praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentando isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir

às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia. E nós demos então no Brasil a aplicação a um preceito que já no século XVII tinha sido enunciado por Montesquieu quando escreveu que a “a força do grupo compensa a fraqueza do indivíduo”. E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, de se fazer uma nova constituição no Brasil. (ANDHEP, 2007)

DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

O direito à educação em direitos humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação. Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a educação é vista **enquanto necessidade que favorece o progresso da inteligência pública. O artigo XXII afirma** “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Na Carta da Organização dos Estados Americanos de 1948, em seu artigo 30, a Educação é vista como condição e como meio para se alcançar o desenvolvimento integral.

A Educação é reconhecida como direito universal no artigo 12 da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, do mesmo ano. A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem afirma a Educação como um direito que, ao menos na instrução primária, deve ser gratuita, significando a “igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma o direito de todos à instrução, que deverá ser obrigatória e orientada para

[...] o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. O objetivo da instrução implica, para além da escolarização, “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. (BRASIL, 2006, p. 44)

A instrução deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, a instrução elementar obrigatória, a instrução técnico-profissional e a instrução superior deve ser acessível e baseada no mérito. De 1990 a 2001, o direito universal à educação continua sendo preocupação da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra.

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, após a II Grande Guerra Mundial, é um exemplo de como o sonho dos filósofos – pela Paz – não foi apenas

de cunho intelectual, mas a expressão de um movimento internacional em defesa da paz e da vida, que frutificou em novos processos e conquistas, a partir da participação ativa de governos e sociedade civil. Nesse sentido, ela se apresenta como um marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, implicando múltiplos processos culturais, político-institucionais e educativos, direcionados às gerações futuras e a todos os povos. No campo ético-político, a DUDH resultou um conjunto de responsabilidades, por parte dos Estados-Membros, em assumirem medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico.

Para a fundamentação da paz, da liberdade e da justiça, a DUDH ressalta: a necessidade do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana; a proteção dos direitos humanos pelo império da lei; o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações; a igualdade de direitos entre homens e mulheres; o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla; o ensino e a educação que promova o respeito aos direitos e às liberdades. Para a DUDH, a condição da paz, da justiça e da liberdade, implica no respeito e na conquista de: ser reconhecido como sujeito de direitos, de dignidade, proteção dos DH, segurança pessoal e social, fraternidade, igualdade, extinção da escravidão, acesso à justiça e ao asilo, ao trabalho e ao padrão de vida, à nacionalidade e à educação em direitos e à liberdade. Por outro lado, a DUDH chama a atenção para os deveres universais de todo ser humano para com a coletividade, a responsabilização com a comunidade, a qual vive, trabalha, constitui identidades e modos de ser e de vida.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação em e para os Direitos Humanos encontra-se presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Não basta escolarizar, é preciso promover a paz, a tolerância e a amizade entre nações e grupos. No preâmbulo, a Declaração alerta: “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade”. Sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e ainda não podemos celebrar a afirmativa dos direitos humanos, ao contrário, continuamos a conviver com barbáries e com graves violações.

A Declaração sobre os Direitos dos Povos à Paz, adotada pela Assembléia Geral da ONU em sua Resolução 39/11, de 12 de novembro de 1984, ressalta a preocupação universal com a segurança e a paz internacional, face as permanentes guerras e ameaças de catástrofes nucleares. O bem estar material e o progresso, assim como a preservação da vida na terra, dependem da capacidade de negociação das nações no sentido de ampliarem a realização e o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. A ONU, ao reconhecer a paz como um direito sagrado de todos os povos, declara e conclama os Estados a defendê-la e protegê-la.

1. Proclama solemnemente que los pueblos de nuestro planeta tienen el derecho sagrado a la paz;

2. Declara solemnemente que proteger el derecho de los pueblos a la paz y fomentar su realización es una obligación fundamental de todo Estado;
3. Subraya que para asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz se requiere que la política de los Estados esté orientada hacia la eliminación de la amenaza de la guerra, especialmente de la guerra nuclear, a la renuncia del uso de la fuerza en las relaciones internacionales y al arreglo de las controversias internacionales por medios pacíficos de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas;
4. Hace un llamamiento a todos los Estados y a todas las organizaciones internacionales para que contribuyan por todos los medios a asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz mediante la adopción de medidas pertinentes en los planos nacional e internacional. (MORIYON, 1994, p. 504)

Um requisito para a conquista e manutenção da paz, para a ONU, é “el bienestar material, el florecimiento y el progreso de los países y la realización total de los derechos y las libertades fundamentales del hombre proclamados por las Naciones Unidas”. Assegurar a todos os povos o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a educação para a defesa da paz é um “dever sagrado” de todos os Estados.

O respeito aos direitos dos povos à paz se coloca como eixo para a educação assim como para a formulação de políticas públicas que, implementadas, promovam a cidadania democrática.

Considerando o reconhecimento da paz como um “direito sagrado de todos os povos”, se espera o compromisso dos governos em cumprirem a obrigação de proteger a humanidade diante de quaisquer ameaças, prevenindo-se através de medidas no nível internacional e nacional. Exemplo, a guerra nuclear, a guerra ambiental, a fome e a miséria, entre outras. A Declaração e o Programa de Viena de 1993, Parte III inciso IV, referente à educação em matéria de direitos humanos, considera a

[...] educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz. (MNDH, 1993, p. 45)

A inclusão dos direitos humanos, do direito humanitário, da democracia e do Estado de Direito, a paz, o desenvolvimento e a justiça social, os instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino, dos setores formal e informal, são ações prioritárias para que os Estados, com a assistência de organizações intergovernamentais, instituições nacionais e organizações não-governamentais, promovam maior “conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua” de modo a fortalecer a construção de uma cultura universal dos direitos humanos. Recomenda ainda que os Estados

[...] desenvolvam programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos da mulher. (MNDH, 1993, p. 46)

As Nações Unidas, por meio da cooperação internacional, presta consultoria e assistência técnica na área dos direitos humanos através dos seus organismos, como a UNESCO. O programa destaca a relevância de atividades educacionais especiais acerca dos instrumentos internacionais de direitos humanos e do direito humanitário para “forças militares, pessoal encarregado de velar pelo cumprimento da lei, a polícia e os profissionais de saúde”.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, é considerada um marco para a Educação em e para os Direitos Humanos. No Programa de Viena, a Educação em Direitos Humanos é centralmente focada no item D, dos incisos 78 a 82. No item 78, a Educação em Direitos Humanos é explicitada na modalidade de treinamento e informação pública como meio de se obter relações estáveis e harmoniosas e de fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz. No item 79, é posto o compromisso dos Estados para a inserção dos direitos humanos no currículo, no nível formal e informal de ensino. No item 80, explicita, como temas da Educação em Direitos Humanos, “a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social”, com o objetivo de “conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos”. No item 81, acentua o compromisso do Plano Mundial de Ação para a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, adotado em março de 1993 pelo Congresso Internacional sobre a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no sentido dos Estados desenvolverem “programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos da mulher”. Finalmente, no item 82, o Plano propõe que os Governos “devem promover uma maior conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua”. Com relação aos meios de comunicação, o Plano ressalta como compromisso dos Estados “divulgar informações públicas de direitos humanos como forma de intensificar a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos lançada pelas Nações Unidas”. Os Governos devem apoiar a educação em direitos humanos e efetivamente divulgar informações públicas nessa área.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, de dezembro de 1994, promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”, dando centralidade ao ensino formal.¹ A Década reafirma a educação em direitos humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los. Nesse mesmo período, a UNESCO define o ano de 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz.

A educação em direitos humanos, segundo Claude, se situa como direito social econômico e cultural. A dimensão social se propõe a promover o pleno

¹ Nesse processo, o Gabinete do Alto Comissariado para Direitos Humanos da ONU, em 1997, estabeleceu as “Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos” convocando os Estados a elaborarem seus Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

desenvolvimento da personalidade humana, a promoção da solidariedade e da paz entre os povos e nações. A dimensão econômica potencializa o exercício de busca de autonomia, necessário para o processo de conquista da auto-suficiência econômica e para a conquista da justiça social. A dimensão cultural, por sua vez, ressalta a educação em direitos humanos como processo dirigido na perspectiva de uma cultura universal de respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais.

O Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizado pela ONU em março de 1993, adotou o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos e cooperações em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. A Declaração e o Programa de Ação aprovado na Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993 assinalou o dever dos Estados:

[...] a educação em direitos humanos e a difusão de informação adequada, seja de caráter teórico ou prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e internacional; [...] a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz; [...] erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; [...] que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. [...] incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos [...] intensificar a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos lançada pelas Nações Unidas; [...] considerar a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos, visando a promover, estimular e orientar essas atividades educacionais. (Declaração... apud MNDH, 1993, p. 23 e 45)

A educação em e para os direitos humanos demanda o conhecimento de um amplo leque de instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos indicados no quadro adiante.

Quadro I: Marcos Internacionais para a Educação em e para os Direitos Humanos

PERÍODO HISTÓRICO	INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS
Década 1790-1793	1789 – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
Década 1920 – 1930	1926 – Convenção sobre Escravatura
Década 1930 – 1940	1930 – Convenção n. 29 da OIT relativo a trabalhos forçados 1933 – Convenção sobre Asilo Político 1936 – Convenção para a Repressão do Tráfico Ilícito de Drogas Nocivas
Década 1940 – 1950	1928 – Convenção sobre Direito de Asilo 1945 – Carta das Nações Unidas 1946 – Convenção Interamericana sobre os direitos de autor em obras literárias, científicas e artísticas 1948 – Carta da Organização dos Estados Americanos (artigo 30) 1948 – Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (Art. 12) 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigos 26º e 27) 1948 – Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio 1948 – Convenção Interamericana sobre a concessão de direitos políticos à Mulher 1948 – Convenção n. 87 da OIT concernente à liberdade de associação e proteção ao direito sindical 1949 – Convenção de Genebra I 1949 – Convenção de Genebra II 1949 – Convenção de Genebra III 1949 – Convenção de Genebra IV 1949 – Convenção para a supressão do tráfico de pessoas e da exploração da prostituição de outros 1949 – Convenção N. 98 da OIT concernente à aplicação de princípios do direito de organização e negociação coletiva
Década 1950-1960	1951 – Convenção N. 100 da OIT concernente à remuneração igual para homens e mulheres em trabalho de igual valor 1951 – Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados 1952 – Convenção sobre os Direitos Políticos das Mulheres 1956 – Convenção suplementar sobre abolição da escravatura, do tráfico de escravos, e instituições e práticas similares à escravidão 1957 – Convenção N.105 da OIT concernente à abolição do trabalho forçado 1958 – Convenção N. 111 da OIT concernente à discriminação em relação ao emprego ou ocupação

Década 1960-1970	1960 - Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino
	1964 – Convenção N. 122 da OIT concernente à política de emprego
	1965 - Declaração sobre o fomento a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão dos povos.
	1966 - Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
	1966 - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
	1968 – Convenção sobre a Imprescritibilidade de Crimes de Guerra e de Crimes de Lesa-Humanidade.
	1969 - Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica 1969)
	1971 – Declaração dos Direitos do Retardo Mental
	1971 – Convenção Universal sobre Direito de Autor
	1973 – Convenção Internacional contra o Apartheid no Esporte
	1974 – Recomendação sobre a Educação para a compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais
	1974 – Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais
	1975 – Declaração sobre a utilização do Programa Científico e Tecnológico em interesse de paz e no benefício da humanidade
	1975 – Convenção N. 141 da OIT concernente às organizações de trabalhadores rurais e seu papel no desenvolvimento econômico e social
	1978 – Declaração de Princípios fundamentais relativos a contribuição dos Meios de Comunicação de Massas para o fortalecimento da paz e da compreensão Internacional a promoção dos direitos humanos e a luta contra o Racismo e o Apartheid e a incitação à Guerra
	1978 – Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos
	1978 – Convenção N. 151 da OIT concernente à proteção do direito de organização e dos procedimentos de determinação das condições de emprego no serviço público
1979 – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	
1979 – Código de Conduta para Funcionários encarregados a fazer cumprir a Lei	

Década 1980-1990	1981 – Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação fundadas na Religião ou Convicções 1981 – Convenção N. 156 da OIT concernente a iguais oportunidades e igual tratamento para homens e mulheres no trabalho: trabalhadores com responsabilidades familiares
	1984 – Declaração sobre o direito dos Povos a Paz 1984 – Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes 1984 – Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes
	1985 – Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura 1985 – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude Regra de Beijing
	1986 – Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento
	1988 – Campanha Mundial para a Publicização da Informação sobre Direitos 1988 – Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador 1988 – Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas submetidas a qualquer forma de Detenção ou Prisão
	1989 – Convenção sobre os Direitos da Criança 1989 – Convenção N. 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais 1989 – Princípios relativos a uma eficaz prevenção e investigação das execuções extralegais, arbitrárias e sumárias

Década 1990 – 2000	1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem
	1990 – Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos membros das suas Famílias
	1990 – Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos referente à Abolição da Pena de Morte
	1991 – Princípios para a Proteção dos Enfermos Mentais e o Melhoramento da Atenção à Saúde Mental
	1992 – Declaração sobre os Direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e lingüísticas
	1992 – Fórum Internacional da Instrução para a Democracia
	1992 – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco92
	1993 – Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos
	1993 – Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena – Declaração e o Programa de Ação aprovado na Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993
	1994-2004 – Década da Educação em Direitos Humanos
	1994 – Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos – Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia
	1994 – Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher
	1994 – Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores
	1994 – Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas
1995 – Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher (Beijing)	
1995 – Declaração de Princípios sobre a Tolerância e o Plano de Ação de Seguimento do Ano das Nações Unidas	
1996 – Declaração de Estambul sobre Assentamentos Humanos e o Programa de Habitat II	
1997 – Plano de Ação para a Década das Nações Unidas	
1997 – O Protocolo de Kioto da Convenção Marco das Nações Unidas sobre a Mudança Climática	
1997 – Declaração sobre o Genoma Humanos e os Direitos Humanos	
1998 – Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação	
1998 – Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional	
1999 – Convenção 182 da OIT sobre a Proibição e a Ação imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil	
1999 – Declaração de Mérida	
1999 – Reunião de Governos sobre a Promoção e a Proteção dos Direitos Humanos na Região da América Latina e no Caribe no Equador	
1999 – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	

Década 2000 – 2010	2000 – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil
	2001 – Conferência Internacional da Educação em Genebra
	2001 – Declaração Mundial da Diversidade Cultural
	2001 – Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos
	2001 – Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul
	2001 a 2010 – Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo
	2001 – Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina
	2001 – Seminário Latino-Americano de Educação para a paz e os Direitos Humanos na Venezuela - Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos
	2002 – Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+10
	2005 – Convenção Sobre A Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Paris, 20 de Outubro de 2005
	2006 – Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas Contra o Desaparecimento Forçado
	2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
	2007 – Seminário Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos (Brasil)
	2008 – OEA aprova Resolução “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”, AG/RES-2435 (XXXVIII-O/08), apresentada pela delegação do Brasil. Movimento Lésbico, Gay, Bissexual, Transexual, Transgênero, Travesti e Intersexual (LGBTTTI)

Fonte: MORIYON (1999), SEDH (1998), PNEDH (2007), SEDH (2006), MJ/SEDH/UNESO/USP (1998).

- O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais de 1966 recomenda a necessidade de se construir uma ética comunitária universal que se funde na educação para a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais e a promoção da manutenção da paz entre todos os povos;

- A Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, ratificada pela Conferência Geral da UNESCO em 1995, reafirma o compromisso em dar prioridade à educação de crianças, adolescentes e jovens face às formas de intolerância, racismo e xenofobia;

- A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, indicou para os Estados o compromisso com a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, a implementação de programas culturais e educacionais que incluam componentes antidiscriminatórios e anti-racistas, a realização de campanhas públicas de informação, programas de educação em direitos humanos para todos os níveis de ensino, produção de material didático e programas de educação pública formal e informal que promovam a diversidade cultural e religiosa e a implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades.

No Brasil, o direito à educação em direitos humanos foi sendo conquistado, inicialmente, pelas entidades da sociedade civil que, na modalidade não-formal, desenvolveram as primeiras experiências de educação em e para os direitos humanos, engajadas nos processos de resistências e de conquistas de direitos. Com o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, a Conferência Nacional dos Direitos Humanos propôs, como uma das metas de ação, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que só foi criado em 2003. Desde então, a educação em direitos humanos vem sendo objeto de política pública, através de programas e projetos junto ao sistema formal e não-formal de ensino, como uma estratégia para sensibilizar e formar educadores e gestores do sistema de ensino a se engajarem na missão de construir uma cultura de e para os direitos humanos.

O quadro abaixo descreve os marcos nacionais em relação à proteção de direitos no Brasil, que deve ser consultado no trabalho da educação em direitos humanos como marcos ético-político-jurídicos.

Quadro II: Marcos Nacionais para o Direito à Educação e para a Educação em e para os Direitos Humanos

INSTRUMENTOS NACIONAIS
Constituição Imperial de 1824
Constituição Republicana de 1891
Emenda Constitucional de 1969
Constituição Federal de 1988
Lei Federal nº 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor
Lei 7.853 – Os direitos das pessoas portadoras de deficiência
Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Lei Complementar 93/1998 – Criação do Banco da Terra
Plano Nacional de Educação para Todos 1993-2003
Lei 9140/1995 – Reconhecimento de Desaparecimento de presos em razão de atividades políticas
Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Lei 9299/1996 – Transferência para justiça Comum a competência para julgamentos de crimes dolosos praticados por policiais
Lei Complementar 88/1996 – Rito sumário nos processos de desapropriação para fins de reforma agrária
Lei 9415/1996 – Estabelece a presença obrigatória do Ministério Público em todas as fases processuais que envolvam litígios pela posse da terra urbana e rural
Lei 9.294/1996 – Dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal.
Medidas Mínimas para a Reforma da Segurança Pública - 1997
Lei Federal nº 9.459/1997 – Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional
Lei Federal nº 9.474/1997 – Estatuto dos Refugiados
Lei Federal nº 9.534/1997 – Gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito
Lei 9437/1997 – Criminalização do porte de arma
Lei 9437/1997 – Criminaliza o porte ilegal de armas e cria o Sistema Nacional de Armas (SINARM)
Lei 9503/1997 – Código do Trânsito
Lei 9455/1997 – Tipificação do crime de tortura, com penas severas
Lei 9714/1998 – Institui oito tipos de Penas Alternativas

<p>Plano Nacional de Extensão – FORPROEX (1999) Direitos Humanos como área temática Decreto nº 3.298/1999 – Regulamenta a Lei Federal nº 7.853/1989 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção Portaria Ministerial MEC nº 319 de 26/2/1999 – Política de Diretrizes e Normas para o Uso, o Ensino, a Produção e a Difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática Programa de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – SEDH/PR (1999) 1999 – Lei 9.804 que dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica.</p>
<p>Sistema Nacional de Assistência a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (2000) Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos – SEDH/PR (2000) Lei Federal nº 10.098/2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência Programa Nacional de Acessibilidade – SEDH/PR (2000) Serviço de Proteção ao Depoente Especial (2000) Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou em 2000 o “Ano Internacional da Cultura de Paz”, em comemoração o 50º. Aniversário da DUDH Objetivos de Desenvolvimento do Milênio Plano de Ação de Dakar da Educação para Todos: realizando nossos compromissos coletivos</p>
<p>Lei Federal nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – MEC</p>
<p>2002 – Programa Nacional de Direitos Humanos II Programa Nacional de Direitos Humanos - SEDH/PR (2002) Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002) Lei 10.409/2002, que dispõe sobre a Prevenção, o Tratamento, a Fiscalização, o Controle e a Repressão à produção, ao uso e Tráfico Ilícito de Produtos, Substâncias ou Drogas ilícitas que causem dependência física ou psíquica assim elencados pelo Ministério da Saúde, e dá outras providências.</p>
<p>2003 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC Matriz Curricular Nacional para Formação de Profissionais de Segurança Pública – SENASP/MJ (2003) Estatuto do Idoso (2003) Mobilização Nacional para o Registro Civil – SPDDH/SEDH/PR (2003) Programa de Segurança Pública para o Brasil – SENASP/MJ (2003) Sistema Único de Segurança Pública – SUSP/MJ (2003) Polícia Comunitária – SENASP/MJ (2003) Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – SENASP/MJ (2003) Projetos Municipais de Prevenção à Violência – SENASP/MJ (2003) Portaria Ministerial MEC nº 3284 de 7/11/2003 – Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições Portaria nº 98/2003 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo – SPDDH/SEDH/PR (2003)</p>

<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)</p> <p>Decreto sobre Acessibilidade nº 5.296/2004</p> <p>Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDH/PR</p> <p>Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual – SEDH/PR (2004)</p> <p>Plano Nacional para o Registro Civil de Nascimento – SEDH/PR (2004)</p> <p>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</p> <p>Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – SEDH/PR (2004)</p> <p>Matriz Curricular Nacional para Formação de Guardas Municipais – SENASP/ MJ (2004)</p> <p>Programa Mulher e Ciência – SPM/PR (2004)</p> <p>Programa Brasil Quilombola – SEPPPIR/PR (2004)</p> <p>Lei Federal nº 10.536/2004 – estabelece a responsabilidade do Estado por mortes e Desaparecimentos de pessoas que tenham participado, ou tenham sido acusadas de participação em atividades políticas, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 5 de outubro de 1988 (e não mais 1979, como previa a anterior)</p> <p>Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos (2004)</p>
<p>Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS</p>
<p>Lei nº 11.340, de 07.08.2006 – Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.</p> <p>Lei 10.741/2006 – Estatuto do Idoso</p> <p>Lei 11.433/2006 – Dispõe sobre o Dia Nacional do Idoso</p> <p>Lei 11.343/2006 – que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad</p> <p>Decreto s/nº, de 25.05.2006 – Inclusão do Dia Nacional do Cigano no calendário cívico brasileiro, com comemorações a cada ano com apoio da SEPPPIR e SEDH (Secretaria Especial de Direitos Humanos)</p> <p>Decreto nº 5.948, de 26 de outubro de 2006 – Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas</p> <p>Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha – dispõe sobre o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres.</p>
<p>2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação</p>
<p>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”</p>

Fonte: SEDH (1998), PNEDH (2007), SEDH (2006), MJ/SEDH/UNESCO/USP (1998), BRASIL (2008)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Direitos humanos no cotidiano**. Manual. Brasília: MJ/SEDH/UNESCO/USP, 1998.

_____. **PNDH em movimento**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Ano I, Número 4, Março/abril de 1998.

_____. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MJ/MEC/UNESCO, 2007.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos** – SUR. São Paulo: CONECTAS, 2005. Número 2. Disponível em: <<http://www.surjournal.org/index2.php>>. Acessado em: 4 mai. 2008.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos**. Associação Nacional de Direitos Humanos – Ensino e Pesquisa. Direitos Humanos. (vídeo), 2007.

Declaração dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acessado em: 27 abr.2008.

MNDH. **Direitos humanos** – declaração e programa de ação de Viena. Trad. Magda Furtado de Queiroz. Rio de Janeiro: MNDH/ISER, s/d. p. 45-46. (Coleção direitos humanos 5.).

MORIYÓN, Félix Garcia. **Derechos humanos y educación**. Madrid: Ediciones de la torre, 1999.

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos**: conceitos, valores e hábitos. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, Tese de Mestrado, 1995. (mimeo)

UNESCO. **Manifesto 2000**. Por uma cultura de paz e não-violência. Ano Internacional da Cultura de Paz. Paris, 2000.

**DEMOCRACIA E
DIREITOS
HUMANOS –
reflexões para os
jovens**

*Maria Victoria de Mesquita Benevides **

* Socióloga e cientista política, professora titular da Faculdade de Educação da USP e membro da Cátedra UNESCO-USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. Diretora da Escola de Governo/USP e do Instituto Cidadania.

*“Não faz mal que amanheça devagar
as flores não têm pressa nem os frutos.
Sabem que a vagareza dos minutos
adoça mais o outono por chegar.
Portanto, não faz mal que devagar o dia
vença a noite em seus redutos de leste-
o que nos cabe é ter enxutos
os olhos e a intenção de madrugar”.*
Geir Campos

Há pouco mais de cem anos vivíamos, nesta terra dita de Santa Cruz, no regime da *Casa Grande e Senzala*. Nossos antepassados defendiam a escravidão como “natural”, pois acreditavam, ou fingiam acreditar, em falsas teorias sobre a “inferioridade” dos negros. Tinham, ainda, o apoio espiritual dos que invocavam a diversidade na criação divina para justificar as odiosas desigualdades entre seres humanos. Havia, ademais, uma perversa doutrina econômica que defendia, como necessidade imperiosa, a mão-de-obra escrava.

Somos, portanto, herdeiros desse crime hediondo, causa principal da permanência, entre nós, de uma certa mentalidade que desconhece ou tende a dar um conteúdo pejorativo aos Direitos Humanos e aos seus defensores.

400 anos de escravidão é mesmo uma herança maldita. Os senhores fidalgos consideravam que o negro africano, e seus descendentes, não tinham direitos porque não os mereciam, e não os mereciam porque não eram *peessoas*, mas sim *propriedade*, sobre a qual valia apenas “a lei” dos donos. Ou seja, prevalecia a noção de que para “ser pessoa e ter direitos” – à começar pelo direito à vida – era preciso “merecer”, em função de certas condições, como o lugar onde se nasceu, a cor da pele e as relações sociais e de poder vigentes.

Hoje essa noção ainda prevalece, no mundo, nos vários casos de discriminação, que vai do preconceito até a eliminação física, por motivos étnicos, geopolíticos, socioeconômicos, religiosos, de gênero etc. Vivemos, no início do século XXI – paralelamente à fantástica revolução tecnológica da informação e da comunicação – a barbárie da “faxina étnica”, a irracionalidade do fundamentalismo religioso e dos vários terrorismos (de Estados e de grupos), além da crueldade criminosa do capitalismo cada vez mais “selvagem” nesses tempos de globalização.

Em nosso país continuamos a conviver com trabalho escravo e trabalho infantil, além de outras chagas decorrentes do racismo e do preconceito, como, por exemplo, contra os nordestinos. “Nasceram no lugar errado, que fiquem por lá!”, é o que escutamos em São Paulo, inclusive de certas autoridades que gostariam de excluí-los do direito ao acesso a bens públicos – como educação e saúde – , direitos fundamentais de todos e, com algumas especificidades, das crianças e dos jovens.

Apesar desse cenário angustiante, já está se consolidando, entre nós, um quadro de valores que parte do reconhecimento da *dignidade intrínseca de todo ser humano*. Isso significa que qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser respeitado como portador de direitos - é este o significado do artigo VI

da Declaração Universal de 1948: o de “ser reconhecido como pessoa perante a lei”. Essa palavra “lei” resume o conjunto de direitos e deveres de cada um, justamente *por ser pessoa*, pela sua natureza superior a todos os demais seres vivos, independentemente de quaisquer outras condições. Este artigo confirma, em outros termos, o que Hannah Arendt definiu como “o direito a ter direitos”. O artigo em questão é especialmente importante; embora não indique um direito específico, porque afirma a idéia revolucionária do estatuto de “pessoa” a todos os seres humanos. É o que garante a todos, homens e mulheres, ricos e pobres, crentes e ateus, nacionais e estrangeiros, *em qualquer lugar* – nos países africanos, no Iraque, na Palestina, em Israel, no Tibet, nos campos de refugiados, nas prisões, nos guetos dos negros e “cucarachas” nos Estados Unidos, nos bairros de trabalhadores imigrantes nos países europeus, no sertão, nas favelas e nas periferias do Brasil e da América Latina – o reconhecimento de sua dignidade.

É, sim, uma idéia revolucionária. Inova, de forma radical, a compreensão sobre a *universalidade dos direitos fundamentais*. Inova, ainda, ao definir que o ser humano é a fonte de todo o Direito, e este não deriva mais de um Deus, de uma dinastia ou de uma transcendência, mas da própria natureza humana. É ainda revolucionária no sentido de abolir as fronteiras nacionais para reivindicar para todos, o que foi consagrado na bandeira histórica da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e solidariedade.

O objetivo deste texto é apresentar conceitos fundamentais sobre democracia e direitos humanos, situando-os historicamente e na realidade brasileira, com a pretensão de fornecer, para os nossos jovens, referenciais para reflexão e ação a partir da crença de que “um outro mundo é possível”.

Partimos da premissa de que existe uma associação essencial entre direitos humanos e democracia, esta entendida como o regime político da soberania popular e do respeito integral aos direitos humanos, o que inclui reconhecimento, proteção e promoção. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social. Em outros termos, reúne os pilares da “democracia dos antigos”, ou democracia política – tão bem explicitada por Benjamin Constant e Hannah Arendt, quando a definem como a liberdade para a participação na vida pública – e a democracia moderna, embasada no ideal republicano, nos valores do liberalismo político e da democracia social. Ou seja, reúne as exigências da cidadania plena, a única que engloba as liberdades civis e a participação política, ao mesmo tempo em que reivindica a igualdade e a prática da solidariedade, a partir da exigência dos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais, para todos nós, viventes, e para as gerações futuras. Direitos dos humanos de hoje, direitos de toda a humanidade.

O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS

Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Os direitos humanos são naturais e universais; não se referem a um membro de

uma nação ou de um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados. O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais é um avanço civilizatório – no sentido humanista e progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos. No entanto, a existência legal, sem sombra de dúvida, facilita muito o trabalho de proteção e promoção dos DH.

Trata-se, sem dúvida, de uma grande conquista da humanidade ter chegado a algumas conclusões sobre a dignidade e a universalidade do ser humano. Essa conquista moral se concretiza, atualmente, em exemplos eloqüentes, pelo menos nos países que se afirmam democráticos. A ancestral inferioridade da mulher é repudiada e se estabelece a igualdade jurídica entre homens e mulheres. A prática da escravidão não é mais considerada “natural”; não apenas é proibida na legislação como também repugna à consciência moral da humanidade. Não se aceita mais o trabalho infantil. Não se aceita mais tortura, castigos cruéis e degradantes. Não se aceita mais a justificativa cultural para a discriminação étnica, religiosa ou sexual, para a prática de rituais extremamente cruéis, como a mutilação genital de meninas em nome da tradição. É evidente que a “não aceitação” de tais práticas e preconceitos, em nome da consciência moral da humanidade, não as extingue por completo.

Essa questão da universalidade é, pois, extremamente complexa. Basta olhar o nosso país e o mundo que nos cerca. Em inícios do século XXI ainda há países no Ocidente (que tanto se orgulha de suas luzes de inspiração judaico-cristã e liberal) que executam a pena de morte, como os Estados Unidos. Neste mundo globalizado dos novos imperialismos e nos novos terrorismos, existem Estados que se dizem democráticos e defendem a prática da tortura em benefício de informações. É a suprema contradição do século XX, que com relevantes conquistas em todas as áreas, é marcado pelo genocídio, pela barbárie do nazismo, do fascismo e do stalinismo. E foi justamente em consequência do horror em face desses crimes contra a humanidade que, ao final da segunda guerra mundial, tivemos a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), iniciando-se um período histórico calcado em valores que se pretendiam comuns a todos.

Direitos Humanos são históricos; não estão congelados num dado período com uma lista fechada. A lista é aberta a acréscimos e aperfeiçoamentos, historicamente conquistados. Na mesma linha, cidadania e democracia são *processos*. Insiste Marilena Chauí que, numa democracia, os cidadãos não são apenas titulares de direitos já estabelecidos – e daí distingue a *cidadania passiva* – aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor - da *cidadania ativa*, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e *criador de novos direitos*.

Assim, direitos ditos universais e naturais mudaram ao longo do tempo, num mesmo país e seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo. Podem ter o seu escopo ampliado, em virtude de descobertas científicas, conquistas sociais e culturais, novas mentalidades e crenças. São, por exemplo, relativamente recentes, no rol dos direitos fundamentais, aqueles

referentes à defesa do meio ambiente, assim como a direitos sociais fora do trabalho formal. As descobertas no campo da genética abrem novas possibilidades e polêmicas éticas. Os direitos relativos à orientação sexual seriam impensáveis há trinta anos; hoje, mesmo que persista o preconceito, ninguém poderá ser discriminado e maltratado devido a sua orientação sexual – é crime, assim como o crime de racismo.

Esses direitos já reconhecidos e proclamados oficialmente – em nossa Constituição e em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário – não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Isso significa que, além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são, também, indivisíveis e irreversíveis. São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta.

Direitos humanos e direitos do cidadão não são sinônimos. Cidadania e direitos da cidadania decorrem de uma determinada ordem jurídico-política de um Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como idade, estado civil, condição de sanidade física e mental, fato de estar ou não em dívida com a justiça. Do ponto de vista legal, o conteúdo dos direitos do cidadão e a própria idéia de cidadania não são universais. Uma Constituinte, um governo ou Parlamento definem prioridades podem modificar, por exemplo, o Código Penal, alterando-o ou estabelecendo novas sanções; ou o Código Civil equiparando direitos entre homens e mulheres, direitos e deveres dos cônjuges em relação aos filhos, em relação um ao outro. Podem estabelecer deveres por um determinado período, como àqueles relativos à prestação do serviço militar. Podem modificar normas relativas ao dever-direito de voto ou em relação à isenção de impostos para um determinado grupo social.

No entanto, embora não sejam sinônimos, os direitos do cidadão podem coincidir com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades efetivamente democráticas é o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos. Por exemplo, o direito à segurança não justifica violência abusiva da polícia ou de particulares contra suspeitos ou criminosos; o direito à propriedade não prevalece sobre o direito à subsistência de trabalhadores da terra; o direito de autoridade dos pais sobre os filhos não justifica humilhações e maus tratos.

Alguns exemplos esclarecem a diferença entre direitos humanos e direitos ligados à cidadania: uma criança não é cidadã plena, no sentido jurídico, uma vez que ela não tem certos direitos do adulto, pois não é responsável pelos seus atos, em tem deveres frente ao Estado, nem outrem. No entanto, as crianças são titulares dos direitos fundamentais; assim também um incapacitado mental não é um cidadão pleno, mas continua integralmente credor dos Direitos Humanos; o mesmo ocorre com os presos, que têm direitos civis limitados; os indígenas tutelados não são cidadãos por inteiro, mas devem ser integralmente respeitados,

a começar pelo direito às suas terras e a sua cultura (ver, por exemplo, uma nova discussão sobre o direito dos indígenas a escolas com ensino de sua língua, no Brasil e alhures). Os jovens têm direitos de cidadania limitados por faixas etárias, para votar, casar, abrir negócios, assumir cargos públicos, prestar contas à justiça etc – mas são plenamente titulares dos direitos humanos. Isto é, daqueles direitos que garantem uma vida digna.

A AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

Do ponto de vista histórico, costuma-se destacar, na evolução dos direitos humanos, três dimensões, ou gerações – são gerações no sentido da evolução histórica e não no sentido biológico, pois não são superados com a chegada de uma nova geração, os direitos precedentes continuam incorporados na geração seguinte.

A primeira é a das liberdades individuais, ou os direitos civis. São as liberdades reconhecidas no século XVIII, direitos individuais contra a opressão do Estado (o absolutismo monárquico e os privilégios da aristocracia), contra as perseguições religiosas e políticas, contra o medo avassalador em uma época do puro arbítrio e a divisão em castas, em estamentos, mais do que em classes sociais. Tais direitos incluem, além da integridade física, as liberdades de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, associação, opinião e expressão, crença religiosa. Foram consagradas em várias declarações e firmadas nas constituições de diversos países.

A segunda dimensão é a dos direitos sociais, do século XIX e meados do século XX. São direitos ligados ao trabalho, como salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência etc. São também aqueles direitos de todos e não apenas dos que estão empregados (a carteira assinada!) como o direito à educação, saúde, habitação, cultura, lazer e, novamente, segurança. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuadas no século XX, bem como as lutas dos socialistas e da social-democracia, que desembocaram em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social.

A terceira dimensão é aquela dos direitos coletivos da humanidade. Referem-se esses à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, ditos de “solidariedade planetária”. Assim sendo, testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras. O direito a um meio ambiente não degradado já se incorporou à consciência internacional como um direito “planetário”. O mesmo ocorre com a dominação econômica dos países ricos, sob a hegemonia norte-americana, secundada pelo G-8. Essa dominação implacável identifica uma óbvia violação do direito mundial ao desenvolvimento. E a consciência desse direito universal legitima movimentos de “cidadania mundial”, como os ocorridos em Seattle, em Praga, em Porto Alegre e em Gênova, de oposição às reuniões dos grandes órgãos da economia globalizada, que pretendem impor as suas regras de um novo e devastador imperialismo

O primeiro grupo de direitos humanos – os direitos civis e políticos- foram declarados contra o sistema de desigualdade de condição jurídica próprio do feudalismo: a divisão estamental. Correspondem a afirmações da igualdade de direitos individuais, de autonomia do indivíduo contra os grupos sociais que tradicionalmente o abafavam, como a família, a corporação de ofícios, a Igreja, os estamentos. Dissolvida a sociedade estamental e afirmada a autonomia jurídica dos indivíduos, verifica-se, em pouco tempo (a partir do séc.XIX) que uma nova divisão social se afirmava, agora paradoxalmente sob o manto protetor da igualdade de direitos individuais: a divisão da sociedade em classes proprietárias e classes trabalhadoras, em ricos e pobres. Em 1847, afirmava Alexis de Tocqueville: “a Revolução Francesa, que aboliu todos os privilégios e destruiu os direitos exclusivos, deixou no entanto subsistir um, o da propriedade (...) Dentro em pouco, é entre os que têm posses e os que não têm, que se estabelecerá a luta política; o grande campo de batalha será a propriedade, e as principais questões da política passarão pelas modificações mais ou menos profundas a trazer ao direito de propriedade “(*Souvenirs*).

Foi contra a ascensão do capitalismo, como modo de vida – isto é, como um novo tipo de civilização na qual tudo se compra e tudo se vende – que se afirmaram os direitos econômicos e sociais, assim como os direitos individuais foram reconhecidos e garantidos contra o feudalismo. Portanto, a idéia central a ser enfatizada é a seguinte: sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar, principalmente nas sociedades ditas “periféricas”.

As liberdades individuais – locomoção, habeas-corpus, igualdade de voto, livre associação, segurança – foram o patamar sobre o qual se apoiou o movimento socialista do século XIX para reivindicar os grandes direitos econômicos e sociais. Efetivamente, sem as liberdades civis e políticas, o movimento sindical teria tido enorme dificuldade para se desenvolver. Os burgueses queriam a liberdade de associação para eles, mas não para os trabalhadores - e sabiam que estavam exteriorizando uma contradição injusta, do ponto de vista ético e jurídico.

As três dimensões históricas dos direitos humanos englobam e enfeixam os três ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, da solidariedade. A luta legítima pela igualdade social não pode ser justificativa para a eliminação da liberdade. E ambas – liberdade e igualdade – não subsistem nas sociedades contemporâneas sem a prática eficiente da solidariedade. Solidariedade no plano pessoal e grupal, mas, essencialmente, como uma condição política para a cidadania, a solidariedade que naturalmente deve derivar de um novo regime político, um novo sistema econômico – bases para a criação da democracia radical, isto é, das raízes.

Esta democracia radical, como uma exigência contra as novas formas do capitalismo “selvagem” e do novo imperialismo, neste mundo globalizado no mais perverso neoliberalismo econômico, é o grande desafio para o século XXI.

A POLÊMICA SOBRE DH NO BRASIL

No Brasil, nenhum tema desperta tanta polêmica como o de direitos humanos. É relativamente fácil entendermos e lutarmos por questões que

dizem respeito à cidadania; apesar das dificuldades à sua extensão para todos, os direitos dos cidadãos são cada vez mais reivindicados, do “povão” à elite, das ONGs aos poderes constituídos.

É fato inegável, no entanto, que, no Brasil, sempre tivemos a supremacia dos direitos políticos sobre os direitos sociais. Criamos o sufrágio universal - o que é, evidentemente, uma conquista - mas, com ele, criou-se também a ilusão do respeito pelo cidadão, *qualquer cidadão*. A realização periódica de eleições convive com o esmagamento da dignidade da pessoa humana, em todas as suas dimensões. Portanto, é possível afirmarmos que, ao contrário dos países europeus e da América do Norte, aqui ao sul do Equador *os direitos econômicos e sociais são a condição essencial para a realização das liberdades. Mas, por outro lado, sem liberdade não subsiste democracia nem, muito menos, respeito aos direitos humanos de todos.*

Nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a idéia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos já estão incorporadas à vida política. Mesmo que não sejam integralmente cumpridos, fazem parte do elenco de valores de um povo, de uma nação. É justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a idéia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada. Daí que, no Brasil é extremamente importante situar direitos humanos no seu lugar. A geração mais jovem, que não viveu os anos do regime militar, terá ouvido falar dos movimentos de defesa dos direitos humanos em benefício daqueles perseguidos por suas convicções ou por sua militância política, presos, torturados, assassinados, exilados, banidos e muitos, até hoje, considerados “desaparecidos”. Mas talvez não saiba que surgiu e cresceu, naquela época, o reconhecimento de que todos aqueles perseguidos tinham direitos invioláveis, mesmo que condenados de acordo com a lei vigente; para eles era possível evocar, o direito a ter direitos.

Terminada a parte mais dura do regime militar, a idéia de que todos, e não mais apenas os “subversivos”, devem ter tratados como titulares de direitos, não prosperou como se esperava. Com honrosas e corajosas exceções, a questão ficou em segundo plano em relação aos temas mais “políticos” da abertura. Pior ainda: aqueles que insistiram na defesa dos direitos humanos perderam a compreensão e o apoio que, ao menos em parte, tinham tido da sociedade mais esclarecida. Sobretudo para uma certa mídia, inconformada com a defesa dos direitos também daqueles mais odiados, os presos comuns. Vivemos numa época de intensa exacerbação da criminalidade violenta, o que explica um pouco a raiva e o medo, mas é preciso ter claro numa democracia o Estado de Direito deve prevenir, segregar e punir, sempre de acordo com a lei. Não pode exercer vingança do tipo “olho por olho, dente por dente” (o que nosso saudoso Hélio Pelegrino chamava de “justiça odonto-oftálmica”). A escalada da violência não tem fim, e não se pode rivalizar com os criminosos na barbárie, nem justificar a “justiça pelas próprias mãos”, os justiceiros, os linchamentos, a tortura nas delegacias etc.

Com a deformação do conceito e o sensacionalismo midiático, a defesa dos direitos humanos passou a ser associada, por ignorância ou má-fé, à “defesa dos bandidos”; mas apenas aqueles que, em sua esmagadora maioria, pertencem às classes populares. A manipulação da opinião pública, nesse sentido, desvela

interesses poderosos por trás dela. Basta lembrar, com mais rigor, que nesta sociedade profundamente marcada por desigualdades de toda sorte, o “pessoal de baixo” costuma ser temido como “classes perigosas”, isto é, ameaçadoras pela feiúra da miséria, pelo grande número, pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o “medo atávico das massas famintas”.

É por isso que parece necessário às classes dominantes criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo e à violência; porque esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos “desclassificados”, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios. Essa é uma das razões pelas quais os meios de comunicação de massa seguem associando violência à pobreza, à ignorância, à marginalidade social e cultural. É o medo dos “de baixo” se revoltarem, um dia, que motiva os “de cima” a manterem o estigma sobre direitos humanos. Estigmatizando os direitos humanos pretendem, também, eliminar a idéia democrática da igualdade e da solidariedade, mantendo-se intactos os privilégios de uma “nova nobreza” criada pelo capitalismo (Marilena Chauí).

Permanece, de qualquer modo, a total impossibilidade de se isolar a violência e a criminalidade como doenças sociais de um determinado meio, país, regime ou cultura. Com maior ou menor intensidade, a violência está presente em todas as sociedades, inclusive a violência exercida pelas várias formas de abuso do poder do Estado. A defesa dos direitos fundamentais, portanto, é global e deve atingir todas as áreas da atividade humana.

A DIGNIDADE DO SER HUMANO: DE QUE SE TRATA?

De que falamos quando recorremos à dignidade da pessoa humana para situar a legitimidade dos Direitos Humanos? Durante muito tempo o fundamento da concepção de dignidade era buscado na esfera sobrenatural da revelação religiosa, da criação divina – o ser humano criado à imagem e semelhança do Criador. Ou, então, na abstração metafísica que levou a inconclusas discussões filosóficas sobre o que seria “a essência” da natureza humana. Independentemente dessas polêmicas, é razoável afirmar que os espiritualistas têm um motivo a mais para evocar nossa comum dignidade, se creem na criação divina, na afirmação de que todos somos irmãos, nessa fraternidade que vem de várias crenças religiosas. Mas é evidente que a fê não explica e não se impõe.

Hoje, todos os textos internacionais sobre direitos humanos elucidam a dignidade como fruto da própria “humanização”; vale dizer, foi o ser humano que criou ele mesmo o Direito. Ele mesmo desenvolveu a idéia de dignidade em grandes textos normativos que podem ser sintetizados no artigo 1º da Declaração Internacional de Direitos Humanos de 1948: *“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”*. Como já assinalado, foi uma revolução no pensamento e na história da humanidade chegar à reflexão conclusiva de que todos os seres humanos detêm a mesma dignidade. É evidente que nos regimes que praticam a escravidão, ou qualquer tipo de discriminação, não vigora tal compreensão, pois neles a dignidade é entendida como um atributo de apenas alguns, aqueles que pertencem a um determinado grupo.

Nossa dignidade pode ser entendida por critério de racionalidade, mas isso não basta. Quando se trata de valores (como os intrínsecos aos Direitos Humanos) tem-se um processo educativo no qual se procura atingir a razão, mas também a emoção, “os corações e mentes”. Pois o bicho-humano não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, capaz de amar e de odiar, capaz de indignação e enternecimento, capaz da criação estética. O filósofo Unamuno alertava: o que mais nos diferencia dos outros animais é o sentimento, e não a razão. O bicho-humano é essencialmente moral, pois seu comportamento racional estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Nenhum outro ser no mundo pode ser assim apreciado em termos de dever ser, da sua bondade ou da sua maldade.

Portanto, temos nossa dignidade explicitada através de características que nos são únicas e exclusivas. Além da liberdade como fonte da vida ética, só o humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de auto-consciência como o oposto da alienação. Só ele tem a memória e a consciência de sua subjetividade, de sua história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, “orgânico” e mortal. Só o humano pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através do amor, da razão e da criação estética, qualidades essencialmente comunicativas (também estou convencida de que alguns animais, como os cães, tem emoções de amor, ciúme, lealdade). É o único ser histórico, que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que ele é único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas.

Essa idéia da dignidade esclarece, entre outros temas, porque é legítima a interferência de comissões estrangeiras (da ONU ou de ONGs) que vêm investigar, no Brasil, violação de direitos de índios, de negros, de crianças, de mulheres, dos presos, dos pobres, dos deficientes ou a devastação do meio ambiente. Porque os Direitos Humanos superam as fronteiras jurídicas e a soberania dos Estados nacionais. O mesmo princípio universal pode ser invocado quando órgãos internacionais intervêm em casos transnacionais – genocídio, lutas tribais e fundamentalistas, “faxinas étnicas”, e tudo o que decorre do terrorismo internacional e do novo imperialismo. (Uma das mais novas instituições é, justamente, o Tribunal Penal Internacional, do qual o nosso país faz parte, através da eleição da juíza paulistana Silvia Helena Steiner) .

Em relação à noção de dignidade, talvez o mais difícil seja compreender e aceitar que o julgamento moral – embora legítimo – não pode ser invocado para negar os direitos humanos mesmo do pior dos criminosos, pois este, apesar de tudo, mantém a dignidade de todo ser humano. Temos o direito de repudiar e exigir as punições mais severas da legislação, mas podemos despir alguém de sua humanidade. Mesmo julgado e condenado, o pior criminoso tem direito à integridade física e psíquica, além das garantias de um correto processo penal. Consideremos o exemplo atual do terrorismo. O terrorista pode perder a cidadania, pode ser morto em ação, preso e execrado pela opinião pública, mas continuará portador de direitos humanos, ou seja, não pode ser sumariamente executado nem torturado (ver o caso dos afegãos presos em Guantánamo pelos americanos, em condições denunciadas por organismo internacionais, como

Anistia Internacional e outras). É bom lembrar, também, que muitos dentre os grandes Estados, que hoje orgulhosamente defendem a democracia, tiveram seu nascimento a partir de revoluções e atos claramente terroristas (alguns israelenses, hoje ilustres mandatários, foram terroristas em defesa de uma causa que, certamente, muitos consideravam justa).

Outro ponto relevante para a discussão sobre a dignidade refere-se à polêmica sobre o sentido da igualdade. Como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos, a igualdade não significa “uniformidade” de todos os seres humanos - com suas diferenças naturais e culturais de todos os tipos. Não significa homogeneidade. O direito à igualdade pressupõe - e não é uma contradição - o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, daí, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal; para começar, já nascemos homens ou mulheres (graças a Deus) o que é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; só o será se for entendida no sentido de que os homens são superiores às mulheres, ou vice-versa. Brancos e negros são diferentes, europeus e latino-americanos podem ser diferentes, cristãos, judeus e muçulmanos podem insistir em suas diferenças, mas a desigualdade se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros.

O direito à diferença, portanto, é um corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença deve ser invocado para nos proteger quando as características de nossa identidade são ignoradas, subestimadas ou contestadas; o direito à igualdade deve ser invocado para nos proteger quando essas características são motivo para exclusão, discriminação e perseguição. Direito à diferença e direito à igualdade são duas faces da mesma moeda. Concluindo, uma diferença pode ser (e, geralmente, o é) culturalmente enriquecedora enquanto uma desigualdade pode ser um crime. No Brasil, é o que ocorre em muitas situações.

A QUESTÃO SOCIAL E OS DIREITOS NO BRASIL

É bem provável que os leitores mais jovens jamais tenham ouvido algo sobre uma certa “democracia da gravata lavada”. No entanto, essa expressão já sintetizou, em dado período de nossa história, o sonho de construção de uma “sociedade ordeira e feliz”. Há quase um século e meio, o liberal mineiro Teófilo Otoni, por exemplo, proclamava a causa da “democracia da gravata lavada, a democracia pacífica da classe média, *letrada e asseada*, a única merecedora do gozo dos direitos políticos da cidadania” (Campanha do lenço branco, 1860).

Podemos sorrir dessa lembrança antiga, embora ela não reflita apenas uma curiosidade histórica: ainda hoje convivemos com a discriminação contra todos aqueles que não se encaixam no padrão excludente de “letrados e asseados” e, portanto, não são considerados cidadãos com plenos direitos. Há poucos anos ouvimos de autoridade paulistana (gestão Maluf) que “a prefeitura só pode atender aqueles que pagam impostos”, e, assim, se justificaria o abandono de importante

parcela do povo vítima de enchentes e desabamentos. São também freqüentes as ocasiões em que se propõe a mutilação da cidadania por vários motivos - desde a cor da pele até o grau de instrução (ainda há, por exemplo, quem condene o voto do analfabeto!), passando pelo não-direito dos jovens aos cursos supletivos, pois a “educação de adultos” deixou de ser responsabilidade governamental (vide a emenda 14 à Constituição).

A Constituição brasileira vigente, dita “Cidadã” e promulgada após intensa participação popular, estabelece como objetivos da República: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º). Como fundamentos do Estado democrático de Direito o texto constitucional afirma a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Os direitos sociais incluem educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (art.6º). Os direitos dos trabalhadores especificam conquistas sociais que em nada ficam a dever às democracias populares socialistas e as democracias progressistas do chamado primeiro mundo (art.7º).¹

Nossa Carta Magna reflete, assim, uma feliz combinação de direitos humanos e de direitos do cidadão, de tal sorte que lutar pela cidadania democrática e enfrentar a questão social no Brasil praticamente se confunde com a luta pelos direitos humanos. Temos uma bela Constituição social o que, sem dúvida, representa um avanço considerável em relação à história de um país regado com sangue de escravos. No entanto, ainda hoje, a realidade brasileira explode em violenta contradição com aqueles ideais proclamados. Sabemos todos que vivemos num país marcado por profunda desigualdade social, fruto de persistente política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda.

A distinção histórica em gerações de direitos humanos, a partir do século XVIII, se faz sentido para os países do primeiro mundo, para nós a questão se coloca de outra forma. Nunca tivemos uma “revolução burguesa”, pois nossas classes proprietárias não precisaram lutar em defesa de liberdades civis e políticas que lhes tivessem sendo negadas (ver, a respeito, a análise de Sergio Buarque de Hollanda quando afirma que, no Brasil, “a democracia sempre foi um lamentável mal-entendido”). Em nosso país, a consciência da dignidade humana na liberdade, na igualdade, na solidariedade nasceu ao mesmo tempo, de um só golpe, no século XX. É fato inegável, ademais, que sempre tivemos a supremacia dos direitos políticos sobre os direitos sociais. Criamos o sufrágio universal – o que é, evidentemente, uma conquista – mas, com ele, criou-se também a ilusão do respeito integral pelo cidadão. A realização periódica de eleições convive com o desprezo pela dignidade de todos, e não apenas dos “de cima”. Portanto, é possível afirmarmos que, ao contrário dos países europeus e da América do Norte, aqui ao sul do Equador *os direitos econômicos e sociais são a condição essencial para a realização das liberdades*. Ou seja, os direitos econômicos e sociais são, para nós, a condição da democracia, e não o contrário.

¹ O direito à moradia é conquista recente, tendo sido incluído pela emenda constitucional nº26, de 14/02/2000.

Historicamente, os direitos econômicos e sociais foram (e, de certa forma, continuam sendo) aqueles que dificilmente vieram a ser reconhecidos – isto é, não apenas proclamados mas também acompanhados das devidas e eficazes garantias. São aqueles direitos das classes ou grupos despossuídos, sem poder econômico, sem autonomia cultural, sem poder político.

O grande problema dos direitos humanos é a sua não-efetividade, pois sua defesa dependerá sempre da institucionalização de um sistema de poder, de uma posição de poder na sociedade. Objeto dos direitos econômicos e sociais são políticas públicas ou programas de ação governamental, que visam a suprimir carências sociais. Os titulares desses direitos são os grupos carentes ou despossuídos – como sujeito coletivo, ou individualmente, para todas as pessoas que os compõem. É o que ocorre, por exemplo, com os direitos trabalhistas – de fruição coletiva e individual – e dos direitos em matéria de acesso ao ensino fundamental (ver Constituição Federal, art.208).

A cidadania democrática pressupõe a igualdade diante da lei, a igualdade da participação política e a igualdade de condições sócio-econômicas básicas, para garantir a dignidade humana. Essa terceira igualdade é crucial, pois exige uma meta a ser alcançada, não só por meios de leis, mas pela correta implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado. É aqui que se afirma, como necessidade imperiosa, a organização popular para a legítima pressão sobre os poderes públicos. A cidadania ativa pode ser exercida de diversas maneiras, nas associações de base e movimentos sociais, em processos decisórios na esfera pública, como os conselhos, o orçamento participativo, iniciativa legislativa, consultas populares.

É importante deixar claro que a participação cidadã em entidades da sociedade civil não significa aceitar a diminuição do papel do Estado – este continua sendo o grande responsável pelo desenvolvimento nacional com a garantia efetiva dos direitos dos cidadãos. O êxito eventual de algumas parcerias, de obras do chamado “terceiro setor”, não pode obscurecer essa realidade. É dos poderes públicos que devem ser cobradas, por exemplo, as novas propostas de cidadania social, como os programas de renda mínima, de bolsa-escola, de banco do povo, de polícia comunitária, de saúde pública, de política agrária etc.

É importante deixar claro que a igualdade decorrente dos direitos sociais, econômicos e culturais não configura um pressuposto, mas uma meta a ser alcançada, não só por meios de leis, mas pela obrigatória e correta implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado. É esse compromisso que faz toda a distinção entre programas partidários e projetos de governo

NOTA PESSOAL AOS MEUS JOVENS LEITORES

Uma nota pessoal: sou professora. Sabemos que, no Brasil, muito especialmente, o magistério é um ato constante de fé e de esperança. Dirigindo-me a jovens lembro, comovida, a crença do escritor francês, então radicado no Brasil, Georges Bernanos, quando afirmava que a febre da juventude – esta febre de energia e de amor que vislumbro na juventude – é o que pode garantir a

temperatura minimamente saudável da humanidade; sem essa febre da juventude o mundo estaria irremediavelmente doente.

A solidariedade é, hoje, mais urgente do que nunca. Significa que todos somos responsáveis pelo bem comum. Considero, portanto, como extremamente perigoso (por mais que entenda suas causas) o descrédito de muitos jovens nas instituições políticas, pois isso ultrapassa a figura das pessoas, dos governantes e parlamentares, para atingir o próprio cerne da ação política, acaba se transformando num descrédito na ação política e na sua capacidade transformadora. Não é possível ser cidadão consciente com rejeição à atividade política. O resultado da apatia pode ser uma atitude na vida social que é o oposto de qualquer idéia de cidadania democrática, que é o das estratégias individuais, do “salve-se quem puder”, excluindo qualquer possibilidade de ação coletiva, de solidariedade.

Igualmente, quando penso na juventude (já me disseram que não estou na 3ª idade, mas na “juventude acumulada”, que bom!) quero afirmar com todas as forças que sem emoção, alegria, afetividade e senso de humor não há possibilidade de crítica, de autocrítica e de transformação. Num país como o nosso, marcado por desigualdades e injustiças devastadoras, não podemos sucumbir ao ceticismo ou à melancolia dos conformistas. Há que se ter uma pedagogia da indignação – porém livre de ressentimentos, que só causam amargura estéril; há que se ter uma pedagogia da construção, do assombro e da admiração diante de tudo o que afirma a vida, que seja um permanente convite para se compartilhar a alegria de viver.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Da Revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Cidadania e Direitos Humanos, in **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 104, julho 1998.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. A Humanidade no século XX a grande opção. **Revista Praga**. Universidade de Coimbra, fev.2000.

JELIN, Elizabeth. A Cidadania desde baixo. **Lua Nova**, CEDEC, São Paulo, n.32, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Souvenirs**.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO DA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

*Adelaide Alves Dias **

* Psicóloga. Mestre em Psicologia Social e Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH e da Comissão de Direitos Humanos – CDH, da Universidade Federal da Paraíba.

A educação, de um modo geral, visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade (SILVEIRA, NADER & DIAS, 2007)

Assim, a escola tem como função social sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade. Por isso, os processos educativos em geral e, principalmente aqueles que ocorrem em seu interior, constituem-se em dinâmicas de socialização da cultura.

Nesta direção, podemos afirmar que educação comporta processos socializadores, porque civilizatórios, de uma cultura em Direitos Humanos com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos.

Obviamente, estamos falando de uma educação que privilegia os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes numa determinada sociedade. Uma educação que não discrimina, que promove o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância, e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Enquanto espaço de socialização da cultura, a escola constitui-se no locus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.

As interações sociais que se desenvolvem neste espaço formativo ajudam crianças e adolescentes a compreenderem-se a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania.

A cultura de direitos passa, necessariamente, por um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadoras que conferem sentidos e significados à participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo que se desenrola na escola. Daí a importância da educação em Direitos Humanos.

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a escola, no âmbito específico de sua atuação, pode contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

Com o objetivo de combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, a escola pode incluir, no seu currículo, temáticas que discutam questões relativas à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras).

A escola pode, ainda, adotar/implementar projetos e programas educacionais e culturais, com o apoio das redes de assistência e de proteção social, que visem

à promoção de uma cultura de paz e de prevenção e enfrentamento das diversas formas de violência.

Compete à escola, local por excelência de sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, implementar e desenvolver uma pedagogia participativa e democrática, fundada na dialogicidade e na historicidade do ser humano, que inclua conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos, bem como para a sua reparação em caso de violação.

Para tanto, é fundamental que a educação em direitos humanos seja incluída no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios de convivência social, participação, autonomia e democracia.

A concretização da educação em direitos humanos nas escolas torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturais que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço escolar. Valorizar as diversas manifestações culturais, de cunho artístico, religioso e desportivo dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira pode ser uma das formas de a escola contribuir para a efetivação da cultura dos direitos humanos.

No planejamento de ensino, a ênfase da educação em direitos humanos precisa levar em consideração conteúdos e atividades que visem desenvolver nas crianças e adolescentes atitudes, condutas e ações que favoreçam/fortaleçam comportamentos cooperativos, dialógicos e participativos.

A escola deve privilegiar o exercício do diálogo como forma de resolver pequenos conflitos e de ajustar pontos de vistas distintos. Ao negociar, no grupo, a adequação do seu ponto de vista, crianças e adolescentes tomam contato com outras formas de pensar, de sentir e de agir, levando-os a relativizarem seu próprio pensamento acerca do problema em questão, desenvolvendo o espírito de cooperação e de solidariedade entre eles mediante fortalecimento de atitudes de respeito ao colega e ao bem comum.

A tarefa de educar para/em os direitos humanos impõe à escola processos de qualificação de seu corpo docente. Isto porque, a realização de projetos educativos em direitos humanos supõe um conjunto de ações de natureza crítica e criativa, capazes de desencadear uma reflexão sobre a realidade existente, com o objetivo de ressignificá-la, recriá-la e reinventá-la na direção da construção de processos humanizadores de emancipação, empoderamento e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, faz-se necessário investimento na formação do professor de modo a garantir que sejam contempladas as dimensões da complexidade e da diversidade intrínseca ao processo de educar em Direitos Humanos. Para tornar efetiva a cultura escolar que tem como princípio norteador a educação para os Direitos Humanos é fundamental que o educador em Direitos Humanos seja um agente promotor e disseminador desta cultura.

Mas, que processos de formação seriam necessários para os educadores em Direitos Humanos?

Que saberes poderiam ser requeridos para se formar o educador em direitos humanos?

Que práticas educativas poderiam subsidiar o trabalho do educador em Direitos Humanos?

Que metodologias de ensino poderiam contribuir para a socialização da cultura dos direitos humanos?

A formação de educadores capazes de contribuir para a socialização de uma cultura em direitos humanos, precisa contemplar, necessariamente, o reconhecimento e a adoção do princípio da dignidade intrínseca a todo ser humano.

A natureza multidisciplinar e multifacetada da educação em Direitos Humanos precisa ser apropriada e inserida na escola, de tal forma que possibilite em sua forma e conteúdo, ser vivenciada em todos os espaços de construção do projeto pedagógico da escola. Só assim poderemos falar em uma cultura escolar que estimule e favoreça o protagonismo de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, contribuindo para a construção e o alargamento dos processos de cidadania coletiva e ativa.

Os saberes necessários ao educador em Direitos Humanos não podem ser outros senão aqueles que permitam compreender a natureza inacabada, plural, diversa e mutável do ser humano, sua incompletude e historicidade: Estamos falando de saberes humanizadores capazes de conferir sensibilidade e competência ao educador para atuar como mediador em situação de conflitos escolares, tais como a solidariedade, o respeito ao bem comum e ao outro, a tolerância, a paz, entre outros.

Tal condução do processo educativo exige a adoção de práticas orientadas criticamente para a completa ressignificação da capacidade de pensar, agir, sentir e julgar na direção da promoção dos direitos humanos. E, simultaneamente, capacite os educandos para denúncia de suas violações.

As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva. Tal pedagogia pode ser potencializada mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, assembléias escolares, círculos de cultura e de lazer.

A Educação em/para os Direitos Humanos deve transversalizar todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos educandos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana.

Para tanto, faz-se necessário que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos não apenas conteúdos mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em/para os direitos humanos.

A consecução da Educação em Direitos Humanos na escola só será possível mediante esforço de articulação entre gestores, professores, alunos e comunidade, em torno de uma ação integradora que vise a efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos.

Não é possível falar em promoção e socialização de uma Cultura de Direitos Humanos na escola sem construção de espaços democráticos e participativos somente possíveis por meio de uma gestão democrática. Uma escola, em cujo ambiente se desenvolvem práticas assimétricas, verticalizadas entre alunos e professores, entre professores e corpo técnico-administrativo, entre direção, professores e alunos, não pode promover tal cultura.

Assim, a escola pode fomentar e apoiar diversas formas de organização estudantil como espaços para o fortalecimento dos princípios de direitos humanos, estimulando, em seu interior, a realização de debates, encontros, palestras, mesa-redonda, simpósios e seminários como estratégia de enfrentamento, com vistas à superação, de práticas autoritárias, assimétricas e de violência simbólica e/ou física na escola, ajuda a abolir velhas práticas de intimidação, culpa, vergonha e humilhação e a fortalecer a cultura dos direitos humanos.

A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os educandos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir - elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos.

Também constitui um componente curricular importante proporcionar ao educando estudos e pesquisas sobre violações de direitos humanos na escola ou fora dela, bem como acerca de uma cultura de paz e de cidadania.

Fortalecer o Conselho Escolar como órgão promotor de educação em direitos humanos, apoiar a produção de materiais didáticos voltados para a promoção dos direitos humanos, como filmes, cartilhas, folders, cartazes e outros, além de materiais específicos para a proteção de abusos sexuais. Ampliar acervos bibliográficos sobre os direitos humanos e estimular práticas de leitura e discussão sobre a temática são exemplos de atividades que podem ajudar na ampliação das possibilidades de se educar para os direitos humanos.

A escola pode propor e sistematizar situações-problemas que envolvam atividades coletivas ou em pequenos grupos, onde crianças e adolescentes sejam convidados a discutir, planejar, executar e avaliar determinada tarefa, só possível mediante a colaboração de todos os envolvidos.

Essas são apenas algumas das inúmeras possibilidades de a escola contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos. Quanto maior e mais qualificada for a inserção da escola na proposta de educar para os direitos humanos, maior será a probabilidade de formarmos de crianças e adolescentes em um ambiente escolar acolhedor, não-violento, que respeite as diferenças, estimulando atitudes de tolerância e de paz.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Comitê nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli & DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

**A CONSTRUÇÃO
DA CIDADANIA
E DE RELAÇÕES
DEMOCRÁTICAS
NO COTIDIANO
ESCOLAR**

*Ulisses F. Araújo**

* Professor Doutor da Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Um dos objetivos centrais da educação deve ser o de promover a construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejem o exercício competente da cidadania, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política.

Será que a escola que hoje conhecemos permite, de fato, que tais objetivos sejam alcançados? Os projetos pedagógicos da grande maioria das escolas, públicas e privadas, explicitam que almejam levar seus alunos e suas alunas a compreensão dos princípios democráticos que devem reger a sociedade e à construção da cidadania, mas nos parece que suas práticas não são coerentes com os objetivos propostos. Na realidade concreta das escolas e das salas de aula o que vemos é uma preocupação quase que exclusiva com a transmissão de alguns dos conteúdos científicos acumulados pelas diferentes culturas e pela humanidade. A preocupação dos currículos é com o ensino da língua, das matemáticas, das ciências, da natureza sócio-política-econômica da humanidade e das artes. Em outras palavras, o que se privilegia é o desenvolvimento da dimensão cognitiva das pessoas, a partir de conteúdos muitas vezes descontextualizados e dissociados da realidade e dos interesses da maioria dos educandos, negligenciando outras dimensões constitutivas do ser humano e suas necessidades básicas. Nos parece que este modelo de escola não conseguirá atingir os objetivos de construção da cidadania e da democracia social.

ESCOLA E DEMOCRACIA

Se a origem e uso do termo democracia tradicionalmente refere-se à “forma de governo”, ou a “governo da maioria”, será que uma escola democrática é aquela em que sua forma de organização está pautada no princípio de que deve ser governada pelos interesses da maioria, que são os alunos e as alunas?

Puig, em um primeiro momento de seu livro *Democracia e participação escolar* (2000), nos lembra que, embora o termo democracia seja útil para definir um modelo desejável de relações políticas na sociedade, ele não necessariamente é adequado para caracterizar instituições como a família, a escola e os hospitais. Isto porque tais instituições sociais são constituídas por agentes que possuem interesses e responsabilidades diferentes. De acordo com ele:

“Essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a ação de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. São alheios à idéia de participação igualitária. Os pais e as mães têm um papel assimétrico com respeito aos filhos e às filhas, da mesma maneira que os professores e as professoras o têm com respeito aos seus alunos e às suas alunas...”.

Assim, além de considerar o papel da igualdade entre todos os seres humanos na construção de relações democráticas, é necessário trazer um outro princípio para compreendermos a justiça e a democracia: a equidade, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. Ou seja, se pensamos a democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Se todos

forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de se pensar de maneira diferente e de ser diferente?

Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não deve-se perder de vista o direito e o respeito a diversidade, ao pensamento divergente.

Voltando a escola, esta concepção de que a democracia e a justiça pressupõe a igualdade e a equidade nos ajuda a compreender como a democracia pode ser concebida no âmbito educacional. Ou seja, parte-se, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não quer dizer que em alguns aspectos ambos os coletivos não sejam iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos. Esta é uma relação complexa que solicita um raciocínio dialético para sua compreensão.

Aos professores e as professoras são destinados papéis diferenciados dentro da instituição escolar, devido a seus conhecimentos e sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidades e deveres que lhes permitem, inclusive, avaliar alunos e alunas e utilizar da autoridade da função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. Por outro lado, tais poderes não lhes garante o direito de agir de maneira injusta, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos a cidadania de seus alunos e suas alunas.

Nesse sentido, se queremos falar de democracia na escola, devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos. Estou falando, por exemplo, do direito ao diálogo, a livre expressão de seus sentimentos e idéias, ao tratamento respeitoso, a dignidade, etc. Tanto nas escolas quanto nos hospitais e nas famílias. Estou me referindo, afinal, a igualdade de direitos que configura a cidadania.

Retomando as idéias de Puig (2000), embora exista uma assimetria natural nas relações adulto-criança na escola, compete às escolas conseguir um bom equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática. Seu papel, neste sentido, é preparar os estudantes para a convivência democrática da sociedade adulta, propiciando práticas pedagógicas que respeitem os princípios e valores da democracia e por meio da participação ativa de toda a comunidade escolar nas decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos e à convivência coletiva. Desta maneira, embora a assimetria e uma certa hierarquia nas relações dentro da escola devam ser preservadas, pela responsabilidade inerente às funções de ensino e administração, é possível a democracia ser construída e trabalhada a partir da participação das pessoas nos processos decisórios possíveis de serem compartilhados. É assim que alunos e alunas, professores e professoras, poderão compreender durante o processo educativo, na prática e não somente na teoria, os princípios que regulam o exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

PROMOVENDO A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA E DA CIDADANIA NA ESCOLA

Uma escola democrática e participativa possui um papel mais amplo na tarefa educativa do que aquele que normalmente é desenvolvido na maioria das

instituições. Considero que para se atingir esses objetivos necessitamos promover uma reorganização dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e das relações interpessoais hoje existentes dentro das instituições escolares.

Assim, pensar na construção de escolas democráticas que almejem a construção de valores de democracia e de cidadania e a construção de personalidades morais autônomas nos leva a buscar compreender alguns dos diversos fatores que interferem neste processo e a buscar formas mais realistas de reorganização do trabalho escolar. Nos leva a almejar uma escola diferente daquela que conhecemos, criada no Século XIX para atender a uma pequena parcela da população.

Vejam, a seguir, alguns aspectos que precisam ser enfrentados no cotidiano das escolas, visando a superação dos obstáculos à democratização e a construção de valores de cidadania.

OS CONTEÚDOS ESCOLARES:

Propostas de contextualizar na realidade dos estudantes os conteúdos escolares e de trabalhar outros como a ética, a sexualidade, os sentimentos, etc., vêm sendo implementadas em muitos lugares e estão presentes, inclusive, nos pressupostos das recentes reformas dos referenciais curriculares do sistema de ensino brasileiro. As mudanças, porém, têm sido muito lentas.

Entendo que uma escola que almeje a democracia e a formação de sujeitos éticos competentes para o exercício da cidadania precisa ter coragem e desejo político de reorganizar sua estrutura curricular.

Uma das formas propostas de reorganização da escola, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal na estrutura curricular de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas e a educação de sentimentos. Essa incorporação não se dá por meio de novas disciplinas, mas com novos conteúdos que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais. Dessa maneira, não se abre mão de conteúdos como a matemática, a língua portuguesa, as ciências e as artes, mas tais conteúdos deixam de ser vistos como a “finalidade” da educação e passam a ser encarados como “meio” para se alcançar sua real finalidade: a construção da cidadania e de personalidades morais autônomas e críticas.

A METODOLOGIA DAS AULAS:

Por outro lado, de que adianta reorganizar os conteúdos escolares sem efetuar mudanças na própria lógica de organização do ensino? De que adianta inserir conteúdos de ética ou sobre sentimentos na escola, por exemplo, se ela seguir presa a um modelo transmissivo e autoritário de conhecimento? Será que aulas em que o sujeito da aprendizagem, alunos e alunas, exercem um papel passivo diante dos conteúdos que lhes são transmitidos, formará o cidadão e a cidadã competentes? As respostas, mais uma vez, são negativas, de que não se constrói a cidadania a partir de relações autoritárias e com base em metodologias de mera transmissão e reprodução do conhecimento.

Essa construção pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Um sujeito que constrói sua inteligência e sua personalidade através do diálogo estabelecido com seus pares e com os professores, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive.

Desta maneira, relacionado à reestruturação curricular, um projeto educativo que almeje a construção da democracia e da cidadania deve prever maneiras de se trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos.

OS VALORES DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR:

Parto do princípio de que os valores morais não são nem ensinados e nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo. Essa construção depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com que o sujeito interage no dia a dia, e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores.

Entendo que a escola, consciente de seu papel formativo e instrutivo, não pode trabalhar com qualquer valor. Se almeja a educação para a cidadania sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos e alunas interajam reflexivamente sobre valores e virtudes vinculados a justiça, ao altruísmo, a cidadania e a busca virtuosa da felicidade.

E quais seriam estes valores a serem trabalhados nas escolas? A premissa que utilizamos é a da existência de alguns valores definidos como valores universalmente desejáveis. Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, 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 (1948). Dessa maneira, os princípios presentes na referida Declaração devem ser guias de referência para a elaboração de projetos educativos que objetivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades morais autônomas.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS:

A construção da cidadania pressupõe a instrumentalização das pessoas para a participação motivada e competente na vida política e pública da sociedade. Ao mesmo tempo, essa formação deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Necessitamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assente sobre outras bases: a democracia e o respeito mútuo.

A impressão que tenho é que boa parte dos problemas disciplinares que as escolas vêm enfrentando ultimamente decorrem do fato de que as relações ali estabelecidas, contrariando a visão da maioria dos docentes, não é de respeito e, sim, de obediência. À medida que a sociedade se democratiza e que os instrumentos autoritários colocados por ela à serviço da escola vão sendo

eliminados, as relações de obediência transparecem, porque não estão, de fato, baseadas no respeito e os sujeitos não se sentem mais obrigados a cumprir as regras.

O outro eixo que apontamos é o da democratização das relações interpessoais. Uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos e professores nesse processo de democratização das relações e na construção das regras é por meio das “assembléias de classe”.

De acordo com Puig (2000) e Araújo (2004), as assembléias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar.

A GESTÃO ESCOLAR:

Uma escola gerida de maneira autoritária não contribuirá para a formação de personalidades morais e para a construção do cidadão e da cidadã que acreditam plenamente na democracia.

De que maneira promover um ambiente escolar não autoritário? Retomamos aqui o conceito de assembléia. Um dos caminhos que visualizamos passa pela instituição das assembléias em dois níveis distintos: o primeiro é o de assembléia escolar, com a participação representativa de direção, docentes, estudantes e funcionários; o segundo é o de assembléia docente, com a participação de todos os professores e professoras e da direção da escola.

A responsabilidade da assembléia escolar é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. A responsabilidade da assembléia docente é regular e regulamentar temáticas relacionadas: ao convívio entre docentes e entre esses e a direção; o projeto político-pedagógico da instituição; a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

Com isso, atinge-se a dupla finalidade de promover a participação das pessoas nos espaços de tomada de decisão e de democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais. Uma escola que consegue promover a participação de toda a comunidade nos processos decisórios, por meio dos diversos tipos de assembléia que aqui discutimos, seguramente estará caminhando para sua democratização efetiva. Penso que a implementação de tais procedimentos promoverá a mudança nas relações de poder e a conseqüente construção da cidadania.

CONCLUINDO...

Concluindo este pequeno texto, a partir dos procedimentos educativos aqui citados e os princípios abordados, entendo que a educação democrática para a cidadania deve promover o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efetiva das pessoas na vida pública e política, tendo como objetivo a construção de personalidades morais que busquem de forma consciente e virtuosa

a felicidade e o Bem, pessoal e coletivo. Para isso, dentre inúmeras outras coisas, ela deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Por fim, entendo que tais processos passam pela busca por sensibilizar os professores e professoras sobre a importância de construção de uma escola pública democrática, justa, não discriminatória e que garanta qualidade para todos os alunos e alunas. Esse é um pressuposto de ética docente e social que deve pautar todos os processos educativos no cotidiano de nossas escolas.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.** São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos.** São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

BOBBIO, N. **Teorias das formas de governo.** Brasília: UNB, 1986.

BRASIL. **Programa Ético e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: MEC, 2003 e 2007.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** São Paulo: Cortez, 1989.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

MACHADO, N. **Cidadania e Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M.D. et al. **Temas transversais em educação.** São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa, 1998.

PIAGET, Jean. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. **Annual Reviews**, Palo Alto-CA, 1954. (ed.USA, 1981).

PUIG, Josep. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998a.

_____. **Ética e Valores: métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. **Democracia e Participação escolar.** São Paulo: Moderna, 2000.

ROSENFELD, D. **O que é democracia.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

*Eduardo C. B. Bittar**

* Livre-Docente e Doutor, Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), nos cursos de graduação e pós-graduação; Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO; Presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP/ NEV/USP). Pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV/CEPID VI/USP). Membro Consultor das Comissões de Avaliação das Condições de ensino jurídico do MEC.

O desenvolvimento humano é algo complexo e demanda esforços também humanos para o seu aprimoramento. De todas as premissas das quais se pode partir, uma parece de incortornável necessidade para o desenvolvimento de qualquer esforço educacional: ninguém nasce portador da virtude. Outra premissa também incontornável é a de que a virtude é uma habilidade ética fundamentalmente humana, potencialmente presente em toda pessoa humana, e suscetível de ser ensinada. Se existem inclinações humanas constatáveis em toda criança ou adolescente em formação, não é verdadeiro afirmar que *todos* estão predestinados ou ao bem ou ao mal; pessoas se constituem, em contextos sociais específicos, e são, em grande parte, mas não exclusivamente, condicionadas por seu contexto social, econômico, humano e histórico. A personalidade será, portanto, ao longo do percurso escolar, uma resultante de impulsos internos e estímulos externos. Assim, a educação deve ser capaz de cultivar, nas variadas personalidades dos educandos, nas variadas experiências por eles acumuladas, nas diversas origens sociais e econômicas das quais partam em suas existências individuais e familiares, os devidos incentivos necessários para que brotem as qualidades humanas democráticas, tolerantes, responsáveis, conhecedoras, participativas, pensantes, conscientes e críticas da vida social.

Certamente, a escola, no contexto pós-moderno, está encolhida, porque desafiada, em sua incapacidade de produção de sujeitos capazes de reflexão, uma vez que outros atrativos circundam a escola desbaratinando sua capacidade de oferecer respostas à complexidade da vida individual, da vida familiar e da vida social. A subjetividade fragilizada da sociedade pós-moderna, a subjetividade que se tem, está profundamente ameaçada em sua capacidade de emergir do anonimato, da inconsciência e da reificação de sua condição pelo consumo, e se acovarda crescentemente ante à própria autonomia. Autonomia é, fundamentalmente, em seu traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo. O educando deve ser estimulado a perceber estas diferenças e a reagir a elas quando necessário.

Todo um conjunto de pressões extra-escolares tornam a dinâmica interna da vida intra-escolar mais complexa de ser pensada, avaliada e contornada por gestores e educadores. Este conjunto de pressões vai da atração que aparatos como o *second life*, a *internet* e as *tele-manias* criam na consciência dispersiva da juventude de hoje, até questões relacionadas a desemprego, falta de perspectiva profissional para adolescentes e jovens universitários, desagregação familiar, impunidade perante as leis e violência escolar. Todo docente que esteja preocupado com um projeto de escola crítica e capaz de preparar para a vida social, deve estar consciente de que seu papel é um papel de resistência.

A resistência implica na aderência do docente a todo tipo de incentivo formador e que seja capaz de, apesar do climatério do entorno, gerar condições de: a.) sucesso do processo pedagógico; b.) permanente confirmação de seu estatuto de educador e formador, em contraste com as condições que negam dignidade e profissionalismo à carreira; c.) vocacionar-se pela humanidade, como condição de exercício de seu papel crítico; d.) utilizar o potencial atrativo

de recursos pedagógicos suficientes para avançar sobre um estado-de-coisas em que a rejeição à escola se dá pela rejeição da própria forma com a qual a escola pratica a transmissão do conhecimento; e.) informar-se permanentemente e ser capaz de oferecer uma visão que articula o curricular ao extra-curricular com o dinamismo de que o jovem necessita para enfrentar dilemas que são de tempo e de sua hora.

A tarefa de *formar*, e não meramente *in-formar*, é isto, ou seja, um desafio que se completa por uma relação dialética com os diversos trânsitos da vida social. A capacidade crítica se adquire com permanente olhar dedicado aos deslocamentos da vida social, cuja consciência histórica deve ser trazida à visão do aluno, não importando se o curso seja de matemática, biologia, física ou geografia, de se sociologia ou de psicologia. Ciências naturais e ciências humanas estão envolvidas num mesmo grande ambiente de produção de condições de possibilidade da vida humana: a sociedade. Portanto, deste laboratório de experiências humanas se extraem os elementos para o desenvolvimento de olhares múltiplos sobre a atualidade dos processos de inclusão de jovens no cenário histórico de seu tempo. Se a biologia pode instigar à preservação ambiental, se a matemática pode instigar a calcular a existência do outro, se a geografia pode provocar a perceber na diversidade uma forma de garantia do múltiplo etnográfico... estas são questões a serem enfrentadas pelos docentes e pelo projeto escolar, numa dinâmica onde a estrutura favorece a função. Assim, não há escola sem uma reflexão sobre os estados da sociedade, e não há sociedade possível, ao menos modernamente, sem que a escola seja capaz de cumprir sua tarefa de preparar para as profissões e para a cidadania.

Mais do que nunca, a escola é chamada ao seu dever e o docente à sua vocação. Ante ao falencismo generalizado, seja do modelo de família reinante, que se encontra em revisão, seja do modelo de Estado predominante, que se encontra em revisão, seja da forma como se gerencia o relacionamento homem-natureza, que se encontra em revisão, seja do processo de afirmação das profissões, que se encontra em revisão, a atitude crítica solicita dos educadores e gestores a capacidade de *reagirem*, quando a outra solução somente pode ser a apatia e a indiferença. Neste caso, a educação tem papel de significativa importância num contexto de profundas transformações, e deve sensibilizar o jovem quanto às margens possíveis do futuro, na medida em que o futuro é não somente o legado daqueles que definiram o passado tal como se apresenta, mas também daqueles que se fazem *sujeitos* do processo de constituição e definição da história. Neste sentido, o resgate da estima do educando se encontra no próprio processo de educar, ou seja, educar formando para a cidadania, educar formando para a alteridade, educar constituindo no indivíduo em formação a capacidade de se perceber como sujeito produtor de condições de transformação social.

Neste sentido, o papel da educação transcende ao mero caráter técnico e uni-disciplinar das práticas curriculares formatadas na base de uma lógica cartesiana e positivista. O conhecimento da vida social pede uma capacidade de um *amplo olhar* sobre a dinâmica da vida social. Assim, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade não se dão quando temas sociais se tornam responsabilidade exclusiva do professor de sociologia. Consideradas estas práticas, professor nenhum precisa ser *herói* numa tarefa de construção de

consciência e sensibilidade sociais; se o professor não precisa ser herói, o projeto curricular escolar deve estar preparado para, ele sim, abrigar o heroísmo de iniciativas vanguardistas dos docentes, assim como ser, ele sim, capaz de mobilizar para a produção de consciências motivadas a participarem de processos de desenvolvimento social, ambiental e cultural com responsabilidades éticas e humanas bem delineadas.

A prevenção da violência, a constituição de atores sociais conscientes, a busca permanente do aprimoramento das noções de justiça, a construção de práticas sociais tolerantes, o desenvolvimento econômico acompanhado de desenvolvimento humano, a produção econômica engajada ao meio ambiente protegido e equilibrado são construções sociais que dependem do engajamento de todos, onde se destaca a escola como um lugar de *produção e reprodução* das condições de viabilização destes esforços conjuntivos para a criação de inovadoras formas de constituição do convívio. A sociedade está desafiada a pensar-se (pelos índices terríficos de violência), o planeta está desafiado a pensar-se (pelas previsões alarmantes decorrentes da má apropriação da vida natural), e a integração dos esforços humanos deve servir como forma de condicionamento produtivo de um futuro possível e sustentável para todos, especialmente para as novas gerações.

Parece ser vital, para o processo pedagógico, neste contexto de amorfismo, de apatia diante do real, de indiferença ao outro, de crescimento do individualismo materialista, de indiferença perante tudo e todos, que o *colorido* do real seja retomado em sala de aula. Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, *sensibilizar*, agindo de modo a ser mais que *instrutiva* (somatória de informações acumuladas), enfatizando-se o seu aspecto *formativo* (geradora da autonomia do pensar). O que quer dizer isto, senão que pretende tocar o espírito humano, quanto às suas aflições, ambigüidades, torpezas, vilezas, virtudes, capacidades, no jogo da condição humana? E, para isto, o recurso à história, aos fatos, a contextos, a casos, a julgamentos, a episódios morais, a conflitos, a jogos, a relações, a trocas, a experiências externas à escola, a projetos participativos... parece favorecer a recuperação da memória e da consciência.

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra na educação, por parte dos professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente alijado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-especializada (com a qual o aluno não se identifica).

Por isso, as técnicas pedagógicas devem ser orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de aproximar-se de seus efeitos explorando os diversos sentidos; assim, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica e na prática social-comunitária),

do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história e da integração), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião, de sua história de vida, de sua experiência local), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... Quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um *laboratório* de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Para isto, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de idéias. Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação, e, portanto, dos projetos educacionais sensibilizados pela questão da educação *em e para* os direitos humanos. As técnicas pedagógicas podem aliar: leitura; fichamento; interações grupais; seminários; grupos de estudo; seminários de pesquisa; projetos de responsabilidade social; construção de casos; discussões de pesquisas; interação social; desenvolvimento de inserções comunitárias; leitura de textos; discussões; seminários; filmes; debates plurais; produção do conhecimento orientada; representações; discussões; *cases*; simulações; teatralizações; pesquisa em *websites*.

A educação que se quer deve sensibilizar, tocar, atrair, fomentar, descortinar horizontes, estimular o pensamento. É desta criatividade que se nutre a autonomia. Por isso, os educadores podem encontrar à sua disposição instrumentos para agir na berlinda de suas atuais e desafiadas práticas pedagógicas. Se tudo fala contra a formação da consciência crítica (a televisão, o consumo, a internet, o individualismo, a estética...), a consciência histórica deve reaparecer como centro das preocupações pedagógicas hodiernas, pois, fundamentalmente, a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo *deslocado*, sem lugar próprio, e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia. Uma pedagogia histórica trabalha, sobretudo, o resgate, e com quais instrumentos, senão com aqueles que se tornaram linguagem corrente da sociedade de informação? Cinema, internet, notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, literatura animada, imagens, marketing instrutivo... que apropriadas pelo discurso pedagógico se tornam ferramentas de grande valor para o resgate da 'consciência situada', já que o enraizar significa o fincar bases, instituir um solo-base, como modo de se evitar o ser-levado-pela-força-da-maré. Por vezes, a enxurrada conduz o indivíduo a valas profundas, as quais abeiram a própria banalidade do mal.

Assim, explorar os diversos potenciais, auditivos, sensíveis, afetivos, emocionais, racionais, lógicos, físicos, interativos, integrativos, dos educandos

em processo de desenvolvimento físico, psíquico, moral, intelectual, político e vocacional reclamam uma forma de pedagogia em que não basta ao docente: *falar* a aula inteira; *refletir* apenas teoricamente; *ensinar* apenas a sua disciplina dentro dos limites da cartilha escolar; *produzir* um conhecimento formalmente desconectado com a realidade do entorno da escola; *recitar* do lugar da autoridade a *verdade* do conhecimento. Trata-se de convidar o educando a *fazer* conhecimento, de resgatar da *realidade* do educando as formas de percepção que estimulam o processo de aprendizagem e envolvimento com as diversas formas de conhecimento, de buscar formas *dialogais* de construção das identidades grupais e individuais onde o vai-e-vem das idéias constitui a forma de constituição da aula, de desalojar o conhecimento da *sala de aula* e deslocá-lo para práticas que integram a ação prática junto à comunidade do entorno, de convocar a educação e ser uma relação de intensa troca entre teoria e prática.

Uma pedagogia centrada numa forma de razão comunicativa faz-se produzindo-se permanentemente na escuta e na percepção, no exercício da sensibilidade, na valorização da diversidade e no convívio tolerante com o pluralismo de opiniões, visões de mundo e formas de compreensão da realidade. Educação não é mero treinamento e não está somente vocacionada para incluir no mercado de trabalho; educação também serve como forma de humanização, especialmente considerado um mundo onde o humano, incalculavelmente, vem sendo expulso por relações onde a aferição econômica e a ‘utilidade do outro’ se medem a partir do valor do *ter* do outro. Na empreitada da educação está a tarefa de formar para evitar uma plena e completa *de*-formação da personalidade humana pelas formas instrumentais e instrumentalizantes de relacionamento condicionadas pela lógica da rapidez, do excesso de informação, da concorrência e da domesticação de tudo pelas relações de troca. Há valores, há direitos, há dignidade, há práticas que transcendem a estes condicionamentos que se tornaram imperantes no contexto social e histórico presentes. Gays e lésbicas, homens e mulheres, jovens e adultos, idosos e crianças, pobres e ricos, carecem de espaço para sua existência. Sem abandonar, portanto, as premências práticas de *dar conteúdo*, permitir *sucesso no vestibular*, permitir a preparação para a *carreira profissional*, a escola deve avançar no sentido de produzir sujeitos emancipados e capazes de se articularem em condições de exercício da vida cívica e do exercício de uma macro-ética da responsabilidade humana, onde a dignidade humana é o foco de todos os esforços de convergência das múltiplas iniciativas que uma escola possa gerar.

Um projeto de educação *em e para* os direitos humanos deve, acima de tudo, ser capaz de *sensibilizar e humanizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Uma disciplina de *cidadania e direitos humanos* pode ser incluída no currículo e ser trabalhada de modo muito criativo pelo corpo docente, mas a necessidade de sua institucionalização legal não justifica a ausência deste perfil de reflexões no espaço escolar. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada. Por isso, Paulo Freire afirma:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 30).

Assim, em poucas palavras, pode-se dizer que é possível alcançar uma síntese propositiva que, de certa forma, pode também funcionar como uma espécie de conjunto de indicadores. Esta síntese deve, necessariamente, externar as seguintes idéias: pensar criticamente o contexto histórico-social pós-moderno; propugnar a superação da organização curricular e da formação uni-centrada das antigas disciplinas isoladas; incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências interativas; estimular o desenvolvimento do agir comunicativo fundador da cidadania, na relação solidária entre escola e sociedade; desincentivar o modelo de ensino pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialogal; propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência plena; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

*José Francisco de Melo Neto **

* Professor Titular em Filosofia e História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Atua na pós-graduação em educação (PPGE), coordenando o grupo de pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR, desenvolvendo pesquisas no campo da Educação Popular em Economia Solidária. Participa da Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBES/UFPB.

Para a educação em direitos humanos, uma das dimensões desafiadoras da vida em uma coletividade, entendida como sociedade civil e sociedade política, é o processo de participação política de seus membros que poderá se conduzir para uma democracia, à medida que haja liberdade das manifestações de suas diversidades. A caminhada para esse estilo de vida cobra consensos argumentativos que se traduzem em codificações normativo-legais, ações e práticas sociais. “A razão comunicativa, propiciando intersubjetividade, instaura o exercício do ser com os outros e ser para os outros” (SILVEIRA: 2007, p. 11). Assim, a questão que se estabelece é: qual o elemento concreto de promoção dessa intersubjetividade e o seu principal lócus de aplicação? A resposta que se apresenta, a partir da acumulação histórica da cultura dos direitos, é o diálogo, e o lócus, a organização do currículo. Diálogo, como atitude própria humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual.

CULTURA DO DIREITO

A cultura dos direitos tem sido delineada desde as lutas travadas contra escravidão pelos próprios escravos em diferentes momentos históricos, remontando tempos muito antes da era cristã. As lutas dos povos hebreus em busca de sua “terra prometida” espelham resistências à escravidão ao povo egípcio. Espártacus, lendário escravo e gladiador, mantém-se presente na memória dos que lutaram para não ser escravos e, portanto, por justiça. É marcante a luta de muitos povos contra a tirania romana. E já durante a Idade Média, vários são os movimentos de contestação contra a cobrança obrigatória do dízimo e o acúmulo de terras por parte da Igreja Cristã, constituindo-se, para Hoonert (1986), como “um grande movimento popular”. Ainda na Idade Média, segundo Calado (1999), ocorreram vários movimentos sociais populares com características semelhantes aquelas presentes na Antigüidade e, marcadamente, com dimensões subversivas à situação em vigor. Expressaram sua própria afirmação e resistência aos ditames e mecanismos de controle social da época, sobretudo à poderosa Inquisição. Eram movimentos compostos de gente simples, das classes populares, como a presença dos valdenses e beguínas que juntos contribuíram também para a construção de uma cultura de direitos, enquanto que promoviam a contestação e a resistência à dominação eclesiástica, definindo as suas próprias alternativas.

Na Modernidade, são freqüentes os movimentos que marcaram as lutas pela superação da situação política dominante, contribuindo, também, para essa cultura dos direitos, ampliando a sua concepção para direitos humanos, posteriormente. Sobressaem-se as revoluções liberais modernas e, dentre estas, a Revolução Francesa, que trouxe setores sociais com baixos recursos econômicos ao cenário das lutas políticas por liberdade, fraternidade e igualdade (justiça). Uma revolução realizada por vários setores sociais e, marcadamente, pelos setores populares, definindo alternativas para uma vida digna. Contudo, é em Marx (1999, p. 30) que se encontra um avanço fundamental na busca por alternativa. Em O manifesto comunista, aponta o encaminhamento a classe proletária (classes trabalhadoras, classes humildes, classes populares), ao apresentar como necessária “a conquista do poder político pelo proletariado”, fecundando

os movimentos por liberdade e por direitos, em todo o século XX, com a sua orientação: Proletários de todos os lugares, uní-vos.

Esse século está permeado de experiências que estão fortalecendo a necessidade de maior radicalidade na perspectiva da cultura dos direitos. O que revelam, nesse sentido, os movimentos sociais que atuam na organização do povo, na organização dos trabalhadores? Nos processos de organização dos setores proletarizados da sociedade, várias experiências de grupos políticos¹, como os partidos políticos, trazem no conjunto de suas reivindicações o desejo de direitos humanos.

Com essa perspectiva, podem ser destaques eventos como a Insurreição de 1935, no Brasil, que orienta-se por um “Programa de governo popular nacional revolucionário”². Esse programa externa interesses das “grandes massas da população”, invocando a dimensão de controle direto das ações políticas pelo povo, buscando a democracia e a liberdade de expressão. A Frente Popular do Chile traz nas suas formulações internas a necessidade da ampliação da própria Frente, reconhecendo a insuficiência da unidade, envolvendo simplesmente, a classe operária, promovendo o diálogo entre outras forças políticas. Mais recentemente, também no Chile, dá-se a composição entre o MIR e a Unidade Popular³, que buscam a organização de um governo com poder autônomo, independente e alternativo ao Estado Burguês. Já aqui, no Brasil, o Partido Comunista do Brasil (PC do B)⁴ lança a “guerra popular”. Ao mostrar o caminho para essa guerra, expressa uma concepção voltada a ampliação dos agentes dessa revolução: o povo. Outro movimento marcante na história política da esquerda no Brasil é a criação do Partido dos Trabalhadores⁵, que formula uma estratégica democrática e popular, devendo conduzir um programa com as características de um socialismo petista. Trata-se de uma perspectiva de ampliação das forças possíveis de mudanças para além da classe trabalhadora, na construção da democracia. O Exército Zapatista de Libertação Nacional⁶, inserido no caudal teórico reivindicatório por direitos humanos, traduz essa aspiração na busca de democracia e liberdade. A Primeira Declaração da Selva Lacandona expressa que “Nossa luta se apega ao direito constitucional e é motivada pela justiça e pela igualdade” (LÖWY: 1999, p. 515). Nesse contexto de luta pela vida, surge

1 Para uma visão mais completa desses grupos políticos, com textos que os orientaram nas ações políticas, ver: Lowy, Michael. O marxismo na América Latina – uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

2 Documento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), frente político-militar do PCB com a ala esquerda do ‘tenentismo’ que lideraram a sublevação de 1935.

3 Unidade Popular constitui-se como uma coalizão de partidos de esquerda. O MIR, nessa frente, desenvolve-se, sobretudo, a partir das frentes de massas Movimento Camponês Revolucionário, Movimento dos Favelados, Frente de Trabalhadores Revolucionários, junto com a ala esquerda da Unidade Popular, a esquerda cristã e outros.

4 Até o final da década de 60, o PC do B nega-se a comprometer com processos de luta armada, realizando, contudo, a sua própria experiência, de orientação maoísta, na década de 70 - uma guerrilha rural na Amazônia, dizimada pela ditadura militar.

5 O Partido dos Trabalhadores(PT) foi criado em fevereiro de 1980. Decide, no seu 7º. Encontro Nacional, adotar o socialismo petista, inspirado em uma tradição marxista anticapitalista, expresso por uma visão de cultura política pluralista, propondo-se democrático e libertário.

6 Surge em Chiapas, México, em 1994. Esse movimento arrasta consigo a tradição de luta do povo mexicano. Uma organização guerrilheira de tipo novo enquanto não aspira à derrubada e tomada do poder, mas à luta com a sociedade civil mexicana pela conquista de democracia e justiça, princípios dos direitos humanos.

também no Brasil, em especial decorrente da questão fundiária, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)⁷. Este, defendendo a reforma agrária, preocupava-se com o direito a vida, o direito a terra – direitos humanos.

Hoje, estão na esteira dos direitos humanos as lutas pela convivência entre os povos de distintas etnias e culturas: pelas reivindicações das diferenças de orientação sexual e contra as discriminações raciais. Assim, também, juntam-se a esses as lutas por reelaborações de suas identidades, causadas pela espoliação cultural com os processos de colonização; pelos reclamos de novas demandas socioculturais da juventude; pela resistência de culturais locais e sua preservação; pelas lutas de resistência e pelo explícito confronto entre oriente e ocidente, concretizado em guerras, e pela defesa do patrimônio ecológico para toda a humanidade.

Estes movimentos sociais têm mostrado um processo de construção de uma cultura do direito, apresentando, conseqüentemente, a possibilidade de suas superações por meio do diálogo, um instrumento concreto possibilitado pela linguagem e contributo para uma educação que ajude, ainda mais, na perspectiva do incentivo aos direitos humanos. Caberia, então, questionar o como vem sendo apresentado o diálogo nessa caminhada civilizatória, norteando as pessoas para a superação dessas várias demandas.

DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO

As pistas do diálogo para a educação já aparecem com Platão⁸ e demais educadores de seu tempo. Nesse momento histórico, estavam formadas as bases do que se passou a denominar de Paidéia grega, sinônimo de formação do homem grego que, para os dias de hoje, pode abarcar os termos cultura, civilização, literatura, tradição e mesmo educação, em sentido estrito. Paidéia, enfim, como expressão da construção da arete – a capacidade de realizar e pensar a virtude do homem grego.

Aqui, entre várias das temáticas abordadas e tratadas nesses primórdios da cultura ocidental, na Grécia, destaca-se a da justiça. Platão, no ‘diálogo’⁹ República¹⁰, discute a perfeição associada a questão da justiça, porém voltada à

7 Movimento dos Sem Terra - MST, um movimento deste final de século, no Brasil. Atento às questões agrárias, em 1995, lançou um programa de reforma agrária para o país. É um movimento que se reivindica de nenhuma doutrina política, mas nas suas análises sobre o país está explícita a influência do marxismo e, sobretudo, a construção de sujeitos de direitos.

8 Filósofo grego, discípulo de Sócrates, nascido no século V a.C.

9 ‘diálogo’ assim apresentado refere-se aos diálogos de Platão.

10 *A República ou Da Justiça* é um dos ‘diálogos’ mais lidos de Platão, tendo inspirado obras como *De Civitate Dei* (de Santo Agostinho) e todo humanismo do Renascimento, como Thomas More, Grotius e os teóricos do direito natural. O humanismo francês foi considerado obra autografada da obra de Platão. A partir de uma discussão preliminar sobre a justiça com sofistas na casa de Polemarco e Lísias, Sócrates passa a dedicar-se nesse diálogo ao tema com Glauco e Adimanto, irmãos de Platão. O ‘diálogo’ tem dimensão pedagógica, enquanto que a justiça vai tomando aspecto social em um projeto de cidade de homens justos, governada com justiça. Os governantes são pastores e guardiões mas devem garantir a educação do cidadão justo, por intermédio da educação. A educação tem papel na formação inicial desse cidadão e depois de sua constituição quando deve proporcionar essa formação necessária como também a sua felicidade. Nos livros 2 e 3, debate a música e a poesia; nos livros 5 a 7, destaca o valor das ciências abstratas e também a educação dos governantes da República; nos livros 8 e 9, investiga as formas de governo expressas em diversas atitudes e formas da alma, destacando o tema da justiça fazendo surgir, ainda, a ciência comparada do Estado e no último livro (são 10 livros), é narrado o mito de Er de Panfilia,

realização de um Estado ideal, pensado e tentado a sua realização. Na República, não há qualquer alusão aos fundamentos do Estado. Mas, é na teoria das “partes da alma” onde se localiza o debate sobre a questão do que é justo. Enfrenta tal discussão não simplesmente de forma teórica mas como uma atitude prática, isto é, numa atitude modeladora da alma, menos psicológico e mais pedagógico. Isto faz Sócrates mover o Estado. Não como expressão de relações de uma Paidéia que assuma um Estado historicamente dado, experiencial, mas uma projeção da idéia de Bem, erguido no centro desse ideal de Estado perfeito.

O ‘diálogo’ República mantém o tema central que Sócrates apresenta em outros ‘diálogos’ que é a arete. Inicialmente, não apresenta algo sobre o Estado, como é do estilo de Sócrates. Aprofunda pelo diálogo, realizando o exame de uma virtude concreta que na sua interpretação resume todas as demais virtudes – a justiça. O conceito de justiça está acima das normas humanas e tem sua origem na própria alma. Aquilo que o filósofo apresenta como sendo justo, só encontra o seu fundamento na íntima natureza da alma.

Toda a estrutura interna do pensamento platônico é dialógica – uma pedagogia da época. O pensamento, o discurso ou a razão tornam-se a mesma coisa, expressos por um diálogo silencioso da alma, exigindo a possibilidade de transição da esfera da subjetividade para a da intersubjetividade. Esta possibilidade concretiza-se a partir deste mesmo diálogo da alma com ela própria. O diálogo, expressando-se como um agir (*dialégesthai*) que acontece internamente no pensar. Assim, passa a oferecer as condições de realização de si com o outro, estando incluído na ação concreta do falar.

Do ponto de vista hermenêutico, a partir dessa forma literária do diálogo, há uma necessidade de conexão do escrito com o oral. No oral, está presente o contexto e este contém o outro em condição de ouvir, passando a existir uma relação intersubjetiva, estabelecendo uma ética do ouvir. Expressa-se, dessa maneira, uma unidade na obra platônica ao tematizar o diálogo que é concreto e um processo intersubjetivo. Este processo, de forma dialética, significa que o eu remete-se ao outro, e ao se remeter ao outro, volta-se a si mesmo.

Há um diálogo interior, aquele que a alma realiza em si mesma, e um diálogo exterior, em relação ao outro, que são dimensões de um mesmo processo, isto é, o caminho da ascensão da alma em direção ao mundo das Idéias. A ação pelo diálogo exterior abre a perspectiva de se surpreender de forma dupla, em relação a si e ao outro, enquanto se pergunta ou se responde. Este processo dialógico abre a condição de tornar possível a aprendizagem consigo mesmo através do outro (a maiêutica).

Isto também põe em exame a formulação socrática de que – sei que nada sei –, abrindo a condição de se estabelecer como um princípio ético, implicando em uma postura de ouvir. Mas, este pode se apresentar como um princípio epistêmico, enquanto uma ascensão dialógica ao mundo das Idéias. Esta é uma forma de ver essa ascensão com o outro. Abre-se um caminho dialético que se realiza pelo diálogo em direção a verdade – uma relação intersubjetiva

algo semelhante ao juízo final, consistindo no julgamento das almas após a passagem por várias vidas. Um conjunto de diálogos que mostra, também, a dimensão curricular da educação à época.

do pensamento, tendo no mesmo os alicerces da razão política. Promove, dessa forma, uma visão do outro não mais como uma sombra do não conhecimento.

A caminhada para o diálogo é denunciadora ao considerar uma autoconsciência marcada pelo conflito da idéia de autonomia do sujeito e uma ética do discurso, apoiada no diálogo pela dialética. E esta é uma ética que tem seus fundamentos em princípios da ação comunicativa – da intersubjetividade. Contudo, esta nova época de um reino da intersubjetividade, pode ser vista em Habermas¹¹, em sua teoria do agir comunicativo.

Ele mantém em pauta a discussão entre atores diferentes, sendo o diálogo presente na sua teoria de comunicação, produto de uma crítica à dialética da razão iluminista e a ciência, a cultura e a discussão da indústria cultural, além da discussão sobre o Estado, em particular, as suas formas de legitimação, um campo de especial interesse dos direitos humanos.

A teoria desenvolvida por Habermas procura atender ao desenvolvimento investigativo da realidade, através de uma filosofia que reflete o mundo social. É uma crítica transcendental do conhecimento nos moldes kantianos, enquanto separa a razão teórica da razão prática e que continua pela reflexão, atendendo aos pressupostos hegelianos de último esteio de sustentação da racionalidade. E mais, é plena de otimismo filosófico revelado por um explícito interesse emancipatório.

Nessa reflexão está contida um forte conteúdo político que se transforma em filosofia crítica desenvolvida sobre a realidade. Desta crítica, nasce a idéia de transformar a razão instrumental estabelecida por uma práxis da comunicação dirigida por um especial interesse, desenvolvendo uma postura otimista em relação à reabilitação da esfera pública. Nesta esfera, as pessoas passam a atuar de forma a decidir a sua vida sem qualquer forma de coerção. É a promoção de uma política que tem no diálogo uma forma procedimental, podendo, segundo Habermas (1995. p. 45), “apoiar-se, precisamente, nas condições de comunicação sob as quais o processo político pode ter a seu favor a presunção de gerar resultados racionais, porque nele o modo e o estilo da política deliberativa realizam-se em toda a sua amplitude”. Uma disposição permanente pela realização de uma concepção procedimental de política deliberativa. Assim, é que Habermas contrapõe à tendência dominante da razão instrumental um outro estilo de construção de razão. Fortalece a tendência para a comunicabilidade, para o diálogo e para o consenso, algo que considera imanente à própria humanidade.

A emancipação é demarcada em relação a natureza exterior e em relação as formas de dominação social. Mostra que na primeira situação esta realiza-se pelo progresso técnico, enquanto que na segunda situação consubstancia-se em outros níveis de reflexão pela aceitação ou recusa de normas, leis ou mesmo da tradição. A ação formulada como instrumental e como agir comunicativo. Se no primeiro, a referência é o sucesso com a sua efetivação, no segundo, destaca-se o entendimento. A busca do consenso vai se apresentar, também, em duas formas, seja pela comunicação do cotidiano como pelo resultado de uma argumentação

11 Jürgen Habermas, filósofo alemão, tido por muitos como o filósofo do ‘consenso’, termo que não traduz qualquer atitude de conformação ao *status quo*, mas que, em uma sociedade ideal de falantes, se apresenta como em condição de se mostrar e mensurar a possibilidade de que os atos de fala sejam atos de entendimento (filosófico) antes de se concretizarem como atos de poder.

racional. A este tipo de interesse denomina-se emancipatório, senso buscado pelo exercício do diálogo em condições de possibilidades.

Continua buscando a efetivação de sua filosofia teórica nos ambientes da vida do cotidiano. Alerta para a possibilidade, no campo educacional, da manutenção da educação e da cultura como direitos fundamentais, sendo possível desenvolver-se a educação voltada a comunicação pelo diálogo. Dessa forma, a família pode ser levada mais a sério quando avançar em suas relações internas a partir da comunicação. Destaca, no campo psicanalítico, as mudanças havidas nas tipologias de doenças em decorrências da dominação de uma racionalidade instrumental, alertando para a importância e necessidade de uma outra racionalidade. Some-se a esta necessidade a agudização do mundo da adolescência e, mais recentemente, o estabelecimento da violência. A teoria da ação comunicativa oferece um marco para reformulação, inclusive, no modelo do eu, ele e o super-ego.

No campo da educação, mostra que num procedimento de interações entre falantes e ouvintes promove-se a intersubjetividade pela prática do diálogo. Descerram-se possibilidades para uma pedagogia crítica, permeada de conteúdos necessariamente críticos, sendo possível a elaboração de novas maneiras de orientação para futuras atuações em uma sociedade, que organizada em bases dialógicas apresentará um alto nível de racionalidade, representando maior avanço social. Uma teoria social que se reafirma por uma reinterpretação das necessidades históricas e práticas, dos fins, dos valores e das normas, orientando-se para uma práxis emancipadora. Um exercício praxeológico intersubjetivo, presente o diálogo, que na organização de conteúdos didáticos, relação da escola e a comunidade – o currículo, será muito mais enfatizado em Paulo Freire¹².

Em Freire, a prática e a teoria educativa estão associadas a um exercício filosófico e político permanente, embasado pela crítica (dimensões positiva e negativa do algo), alicerçada pelas perspectivas de análise das coisas do mundo. Pela crítica, em sua dimensão negativa, a pedagogia torna-se útil na luta contra pré-conceitos, pré-juízos e valores fomentadores de alienação e coerção, e em defesa de direitos. Em sua dimensão positiva, a crítica estabelece o seu pensar sobre o agir pedagógico e dá a conhecer um Freire otimista com a Razão, apostando nela própria como fundamental na luta permanente de busca de liberdade e da justiça, valores de direitos humanos.

A ação pedagógica configura-se como um sistemático processo de questionamento de um terreno perdido para a dominação, realizado por um tipo de razão geradora de oprimidos e opressores. Freire busca o estabelecimento de uma outra dimensão racional, no âmbito da esfera da cultura, cuja tarefa principal é a conquista da liberdade pelo oprimido que só poderá ser efetivada por intermédio do diálogo.

Ele não nega a importância e a necessidade da técnica para a solução de necessidades humanas. Contudo, pelo diálogo, no exercício de uma pedagogia voltada à liberdade, define-se por uma outra necessidade que é a superação de

12 Pensador e educador pernambucano. Livros aqui consultados: Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. Ed., Rio de Janeiro, 1983 e Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

novos valores para um mundo da vida das pessoas, elaborados por situações dialógicas inseridas nas práticas pedagógicas da escola e da sala de aula.

Revela a capacidade crítica de sua pedagogia ao exercê-la nas mais diferenciadas instâncias da vida, seja em movimentos sociais, em ambientes de administração pública e nos conteúdos das aulas. Há um itinerário definido que vai desde as análises de programas em educação de adultos, até suas radicais críticas que apontam para a solução, somente possível, por meio de uma ação cultural libertadora. Esta ação se configura como um efetivo programa para a organização dos marginalizados, oprimidos ou dominados para a sua própria libertação – um conteúdo de direitos. A promoção de um diálogo que impossibilita a existência de um espaço para o eu que não seja acompanhado do tu, sempre um eu e um tu em condições de diálogo.

A teoria e a prática pedagógicas da ‘ação cultural freireana’ voltam-se para a questão da democracia. Esta é uma luta que é mantida na perspectiva de que ajude a contribuir na eliminação de processos de opressão, daqueles que vivem a margem dos produtos culturais da sociedade.

O diálogo presente no agir libertador freireano só pode ser entendido se historicamente situado. Não há qualquer tipo de ideologia asséptica em sua obra, e sim uma explícita opção de libertação do oprimido. Em duas de suas obras, *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, o diálogo é apresentado como possibilidade de sua realização entre diferenciadas culturas, marcadas pela diversidade cultural. Há em Freire, a perspectiva de que homens e mulheres não expressem qualquer produto acabado, marcado pelo destino. Uma educação sempre como direito humano, público, subjetivo e inalienável, indispensável às sociedades. Para ele, ninguém vive sem história e a educação é um fenômeno responsável desse processo em que homens e mulheres se fazem gente e constroem o mundo. Uma construção que conduz ao incentivo de produções conflituosas nas relações entre educando e educador.

CONSIDERAÇÕES

Todavia, a partir da escola e para toda a sociedade, é preciso assegurar a democracia, fortalecendo na escola conhecimentos contextualizados, memórias, valores, atitudes, práticas cotidianas participadas, e, nesse sentido, assegurar algo de maior importância para cada geração que é o incentivo a sua capacidade de negar o legado deixado pela geração anterior, assegurando uma melhor produção para um novo mundo.

Na escola, isto se configura na organização de um currículo em educação para os direitos humanos que cobra uma teoria da educação, vislumbrando, de forma permanente e ilimitada, a experiência dialógica. Um exercício em que as pessoas possam exercer a sua discursividade, permeado dos valores éticos em direitos humanos, princípios políticos e educacionais a serem postos em prática no interior da educação em direitos humanos – no currículo – e em qualquer ambiente que ocorra. Características, que pelo diálogo, tornam-se possíveis desde a pedagogia platônica, a pedagogia da ação comunicativa e a pedagogia freireana – expressões de uma cultura para o direito - voltada à tarefa histórica, de que os oprimidos possam não só se libertar como classe, a si mesma, como também às demais.

REFERÊNCIAS

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Memória histórica e movimentos sociais**: ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade. João Pessoa: Idéia, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Três modelos normativos de democracia**. São Paulo: Cedec, **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política. 1995.

Hoornaert, Eduardo. **A melhoria do povo cristão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LÖWY, Michel(org.) **O marxismo na América Latina** – uma antologia de 1909 aos dias atuais. Trad. Cláudia Schilling, Luis Carlos Borges. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

Marx, Karl & Engels, Friedrich. **O manifesto comunista**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, NADER, Alexandre Antonio Gili, DIAS, Adelaide Alves (orgs). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

**EDUCAÇÃO E
DIREITOS
HUMANOS,
CURRÍCULO E
ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS**

*Vera Maria Candau **

* Pós-Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro da Novamérica.

INTRODUÇÃO

A preocupação com 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 partes do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ONGs e órgãos públicos. Sem dúvida, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades.

No entanto, é possível afirmar que a grande maioria destas realizações tem enfatizado a análise da problemática dos Direitos Humanos nas sociedades contemporâneas, no plano internacional e no nosso contexto, assim como o aprofundamento da gênese e evolução histórica do conceito de Direitos Humanos. Em geral, uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio, não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas. Abordar esta problemática constitui o objetivo central do presente trabalho.

PARA QUE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS?

Em relação a esta problemática, consideramos de especial relevância a pesquisa promovida no continente latino-americano pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, no período de 1999-2000 (Cuellar, 2000), orientada a fazer um balanço crítico da educação em Direitos Humanos nos anos 90 na América Latina, coordenada pelo professor chileno Abraham Magendzo, um dos mais importantes especialistas em educação em Direitos Humanos no continente.

No processo de construção do balanço crítico, foi indicado um pesquisador ou pesquisadora dos países que integraram a investigação - Argentina, Chile, Peru, Brasil, Venezuela, Guatemala e México-, para realizar um estudo de caso no seu respectivo contexto. Uma vez realizados os estudos de caso de caráter nacional, estes foram enviados a todos os pesquisadores e foi convocado um seminário pelo IIDH em Lima, Peru, no mês de novembro de 1999, para discussão e elaboração da síntese final do processo e levantar questões consideradas importantes para o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos no continente a partir do ano 2000. Apresentaremos brevemente os principais temas discutidos.

Um primeiro bloco se relacionava ao sentido da educação em Direitos Humanos no novo marco político, social, econômico e cultural, isto é, na transição modernidade/pós-modernidade, no contexto de democracias débeis ou de “baixa intensidade” e de hegemonia neoliberal.

A temática de educação em Direitos Humanos nos anos 80, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos.

No entanto, a realidade do continente no novo milênio apresenta outra configuração. O clima político-social, cultural e ideológico é diferente. Vivemos

um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de indicadores persistentes de acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos socioculturais e falta de horizonte utópico para a construção social e política. Por outro lado, em contraste com os anos 80, em que a maior parte das experiências de educação em Direitos Humanos foram promovidas por ONGs e algumas administrações públicas de caráter local consideradas “progressistas”, a década atual está marcada por uma grande entrada dos governos, no nosso caso do governo federal, na promoção da educação em Direitos Humanos. Neste novo cenário é importante analisar e debater as questões relativas ao sentido da educação em Direitos Humanos e os objetivos que pretende alcançar.

Em relação à polissemia da expressão educação em Direitos Humanos, os pesquisadores afirmaram a importância de não se deixar que esta expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como educação cívica ou educação democrática, ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, afirmaram, hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o transito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc, até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a educação em Direitos Humanos perca especificidade. Tornando difícil uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas temas muito variados, com os mais diversos enfoques.

Ao final do seminário se chegou ao consenso de que era importante, na década que se iniciava a partir do ano 2000, reforçar três dimensões da educação dos Direitos Humanos.

A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A maior parte dos cidadãos/ãs latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, muitos grupos sociais – inclusive por ter a cultura brasileira e latino-americana em geral um caráter paternalista e autoritário – consideram que os direitos são dádivas de determinados políticos ou governos. Os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas.

Outro elemento considerado fundamental na educação em Direitos Humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar as possibilidades, 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 na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

O terceiro elemento diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a “educar para o nunca mais”, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas.

Estes três componentes, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, foram considerados prioritários na América Latina, referência e horizonte de sentido para a educação em Direitos Humanos, de acordo com a proposta do grupo de pesquisadores latino-americanos que participaram do estudo.

Consideramos que esta perspectiva aponta para a criação de uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade, que penetre os diferentes âmbitos da vida social e impregne tanto os espaços privados como os públicos. Esta constitui a perspectiva a partir da qual nos situamos.

COMO PROMOVER PROCESSOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS?

Partimos da afirmação de que 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: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade.

É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social e, no entanto, do ponto de vista pedagógico, utilizarmos fundamentalmente estratégias centradas no ensino frontal, isto é, exposições, verbais ou mediáticas, quando muito introduzindo espaços de diálogo com os expositores, quer sejam professores/as ou membros de mesas redondas.

Este tipo de estratégia atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, idéias 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 acima assinalada 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, através das diferentes áreas curriculares. Neste sentido, no contexto da educação escolar, não pode ser setorizada, transformada em uma disciplina ou ser de responsabilidade de determinadas áreas curriculares, como as ciências sócias ou/e as chamadas atividades e projetos extra-classe. Trata-se de integrar a educação em Direitos

Humanos nos projetos políticos pedagógicos das escolas e concebê-la como um eixo transversal que afeta todo o currículo.

No que diz respeito aos temas a serem trabalhados, devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, de cada escola, de cada contexto mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos Direitos Humanos. A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido.

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 trabalho 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 constitui a etapa final do processo.

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 alunos/as. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelas próprias crianças ou adolescentes, 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 oficinas 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 tendo-se presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o reconhecimento dos saberes previamente construídos pelos/as alunos/as e o diálogo e confronto com os conhecimentos próprios ao saber escolar referido às diferentes disciplinas e as informações socialmente disponíveis.

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas.

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas 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.

Estes são apenas alguns dos desafios a enfrentar para que a educação em Direitos Humanos penetre a cultura escolar e os diferentes sistemas de ensino, assim como na sociedade em geral. O importante é que, ao reconhecê-los, procuremos trabalhá-los no nosso dia a dia, a começar pelos que consideremos prioritários.

Através do desenvolvimento deste texto procuramos evidenciar a complexidade e a polissemia da educação em Direitos Humanos na atualidade. Assumimos a perspectiva que afirma que seu horizonte de sentido no nosso contexto é formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos.

Neste sentido, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos. Torna-se imprescindível integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – 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.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.

CUELLAR, R. (ed) **Experiencias de Educación en derechos Humanos en América Latina**. Costa Rica: IIDH-Fundación Ford, 2000.

**FORMAÇÃO DE
EDUCADORES/ AS
EM/PARA OS
DIREITOS HUMANOS:
um horizonte de
sentido – uma ma-
neira de fazer –
uma forma de ser**

*Susana Sacavino**

* Doutora em Ciências Humanas pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora Executiva da ONG Novamerica (Rio de Janeiro), diretora da Revista Novamerica/Nuevamerica, membro da equipe de pesquisa do GECEC (Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura/s) do Departamento de Educação da PUC-Rio.

O contexto de globalização que vivemos atualmente, longe de ser um processo consensual, é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro. Este processo propicia e gera os diferentes tipos de globalizações: a hegemônica e a contra-hegemônica. Em todos esses processos, a economia e a cultura – em suas diferentes dimensões: local e global – constituem, cada vez mais, duas faces da mesma moeda. Por isto, é cada vez mais importante afirmar conjuntamente a construção da globalização e a localização contra-hegemônicas a partir das propostas e visões alternativas.

O cotidiano e próximo, o aqui e agora, entretece-se e se articula com as lutas e as causas mais vastas da humanidade na busca de horizontes de vida em que haja dignidade e respeito para todos/as na qual desde a ótica da Novamerica (www.novamerica.org.br), organização não-governamental com mais de quinze anos de experiência no campo da formação de educadores/as, a educação em/para os direitos humanos cobra relevância e o papel do/a educador/a como um agente cultural torna-se fundamental.

Conceber o/a educador/a como agente cultural dentro desses processos pressupõe situar-se em uma ótica contra-hegemônica, na qual é fundamental que o/a agente cultural desenvolva processos críticos de compreensão e ação sobre a realidade que propiciem a criação de cultura/s e mentalidade/s diferentes, voltada/s para o fortalecimento da construção dos processos contra-hegemônicos.

Um aspecto essencial de nossa proposta é contribuir para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os Direitos Humanos como referência fundamental, a nível teórico e prático, investindo no/a educador/a como agente disseminador e multiplicador desta cultura. Consideramos que, ao abrirmos espaços de ação-reflexão-ação sobre os Direitos Humanos nas escolas, estamos reforçando o compromisso com a democracia e com uma cidadania ativa, nutrindo a esperança de todos/as aqueles/as dispostos/as a desenvolver uma prática educativa participativa e dialógica, aprofundando o campo político em todos os espaços estruturais da interação social.

Neste sentido, destacamos três aspectos que Novamerica considera essenciais nos processos de formação do/a educador/a como um/a agente cultural, que é preciso desenvolver articuladamente. Passam pela conjugação individual e coletiva do verbo reinventar. Reinventar a utopia e reinventar a participação, que ajudam a reinventar a cidadania, o que, em outras palavras, podemos identificar, como um horizonte de sentido, uma maneira de fazer e uma forma de ser.

REINVENTAR A UTOPIA – UM HORIZONTE DE SENTIDO

Pessoas, povos, grupos, movimentos, línguas diversas, gente de diferentes gerações, representantes de diversas correntes políticas, cidadãos e cidadãs comprometidos com as mais diversas causas a favor da justiça social. Nos últimos anos, todos eles se reúnem e congregam, como em um quebra-cabeça multicolor, nas diversas manifestações da sociedade civil que aposta na construção de um mundo diferente. Assim como em um quebra-cabeça, as peças vão sendo

encaixadas em cada novo encontro, em cada nova reunião marcada na agenda da mobilização, porque compartilham uma idéia: a necessidade de fazer uma mudança, a vontade de não se resignar diante de uma globalização neoliberal que, podendo adotar outras formas, mostra-nos sua face mais injusta, mais desumana, mais desigual. Todos eles estão unidos pela convicção e pelo desafio de que “outro mundo é possível”.¹ Possível de ser sonhado, possível de ser construído. Outro mundo é possível com vida digna e com qualidade para todos e todas, o que é simbolizado na proposta do Fórum Social Mundial (SACAVINO, 2002).

Esta concepção de luta, participação e política permite que se construa um horizonte de sentido e esperança. A articulação dos excluídos e dominados – aparentemente vencidos pelo sistema – em amplas redes de resistência e de construção de um novo mundo, capazes de enfrentar e de ir desconstruindo as redes de dominação até seus últimos vasos capilares, é um dos caminhos alternativos de afirmação da globalização contra-hegemônica e de reinvenção da utopia.

A proposta de criar “outro mundo possível”, “um mundo em que caibam todos os mundos”², aponta para a construção de uma democracia de iguais diferentes, sem hierarquias, democracia do consenso e não das maiorias (que, como sabemos, sempre representam uma pequena minoria que se perpetua no poder), democracia de todos/as. Para criar esse “outro mundo possível”, não é necessário tomar o poder através do governo, e sim ter uma nova concepção do uso do poder em que este não seja sinônimo de força, hierarquia e subordinação, mas um elemento que possa ser reconhecido e construído no jogo das relações cotidianas.

O/a educador/a agente cultural é chamado a desenvolver práticas educacionais que ajudem a descobrir as sementes do poder que cada um/a carrega dentro de si no plano individual e no coletivo. Não basta descobrir a semente; é necessário fazê-la crescer, desenvolver-se e germinar em verdadeiras relações de empoderamento individual e coletivo que transformem a realidade.

Com esse intuito, a Novamerica desenvolve anualmente um programa de formação concebido com diferentes estratégias que se articulam entre si destinado a formação continuada dos/as professores/as especialmente das escolas públicas. O programa atinge um total de 120 horas anuais, 66 das quais através da atuação direta e 54 da atuação indireta, além de aproximadamente 30 horas de atividades de enriquecimento e/ou aprofundamento eletivas.

Uma estratégia importante desenvolvida para a implementação do programa são os ciclos de oficinas pedagógicas. A oficina pedagógica é concebida como um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de um confronto e intercâmbio de experiências e de exercício dos Direitos Humanos. As dinâmicas utilizadas envolvem a participação, a socialização da palavra e a vivência de situações concretas. Pretende-se que as oficinas colaborem a reforçar a conscientização e a dimensão ética, assim como a aprofundar no compromisso sociopolítico inerente a luta e à educação em Direitos Humanos. Os conteúdos planteados na formação são enfocados na linha de construção de um

1 Lema do Fórum Social Mundial.

2 Subcomandante Marcos.

conhecimento emancipador desde a ótica dos direitos humanos, que contribua para o fortalecimento da democracia emancipatória, num mundo dominado pelo conhecimento como regulação.

O programa do ciclo de oficinas é estruturado anualmente através do lema de trabalho escolhido pela equipe e os participantes das atividades da Novamerica. Esse lema, que sempre tem relação com a educação em direitos humanos e a cidadania, é desenvolvido em forma de campanha e orienta as atividades e os conteúdos produzidos pela instituição. Ao longo do ano o lema vai sendo aprofundado desde diferentes dimensões e ângulos.

A título de exemplo, enumeramos os lemas correspondentes aos quatro últimos anos:

- “Paz: Direito de tod@s! Entre nessa, abrace esta luta!” (2005)
- “Educação de Qualidade não é privilégio! É direito de tod@s”. (2006)
- “Educadores/as em rede: participação e cidadania”. (2007)
- “Tecer a cidadania, construir o coletivo, afirmar os direitos humanos”. (2008)

REINVENTAR A PARTICIPAÇÃO – UMA MANEIRA DE FAZER

Nos últimos anos, a participação – associada à idéia de democracia ou de democratização, em um enfoque de processo – tem sido ou muito festejada e exigida, ou encarada como uma ação quase “fora de moda” que, afinal, não se mostrou muito útil na construção das democracias de baixa intensidade, assentadas na força e no poder de exclusão do mercado, gerando atitudes de apatia e passividade.

Reinventar a participação a partir do enfoque de construção contra-hegemônica pressupõe entendê-la como um processo complexo e contraditório entre a sociedade civil, o Estado e o mercado, no qual os papéis são redefinidos por meio do fortalecimento dessa sociedade civil através da atuação organizada de indivíduos, grupos e associações. Esse fortalecimento ocorre, por um lado, por meio do exercício de deveres e responsabilidades políticas específicas e, por outro, com a criação do exercício de direitos; além disto, implica o controle social do Estado e do mercado, segundo parâmetros definidos e negociados nos espaços públicos pelos diversos atores sociais e políticos. (TEIXEIRA, 2001)

É importante destacar a dimensão educativa da participação e sua função pedagógica do ponto de vista da construção e afirmação da mentalidade contra-hegemônica. A participação tem de ajudar a perceber as estruturas dominantes de poder de que estão impregnados os diferentes aspectos da vida. É um exercício que pressupõe que se revele a realidade e se ajude a construir visões lúcidas desta a partir dos caminhos alternativos. Neste sentido, a informação é importante para o conhecimento, mas não se reduz ao acesso, exigindo também compreensão, reflexão, inter-relação, bem como capacidade individual e coletiva de construir argumentos e questões que possam ser incluídos na agenda pública. Significa propiciar a compreensão e a desmontagem do sistema hierárquico, excludente e opressor que estrutura a realidade, com vistas a propor o exercício de construir um sistema includente, que vise ao bem comum. Trata-se de uma construção cotidiana, articulando tanto as diferentes dimensões – local, nacional e global – como as diferentes esferas: política, econômica, social, cultural, etc.

O aspecto mais inovador do trabalho da Novamerica é a promoção desde o final da década de 1990 de um Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos (MEDH).

A Novamerica apostou nessa direção investindo na criação do movimento, com educadores/as de escolas públicas, entendendo-o desde esse momento, como um movimento integrante dos variados movimentos organizados da sociedade civil e como lócus onde se desencadeiam processos formativos a partir de uma educação na ação e onde se gesta um sujeito coletivo que luta por uma cidadania coletiva e uma democracia como estilo de vida.

Gohn (2005:16) afirma que “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania”. Porque a cidadania se constrói como um processo interno, no interior da prática social, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. Desta forma, a cidadania coletiva constitui novos sujeitos históricos no cotidiano, através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram.

A organização e a participação são uma estratégia importante que caracteriza o Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos como um espaço de formação continuada de professores/as, concebida em núcleos locais aglutinadores dos educadores/as participantes, a partir da irradiação do trabalho de Novamerica. Cada pólo nucleia participantes que trabalham em diferentes escolas públicas da mesma cidade ou também podem ser de diferentes cidades da região.

No momento atual o MEDH conta com 371 educadores/as afiliados, distribuídos em 6 núcleos, envolvendo 12 cidades entre a capital e o interior do Estado do Rio de Janeiro.

Outro espaço importante que também faz parte da estratégia de organização e participação do MEDH são os Encontros que vêm sendo realizados desde o ano de 2001. Estes encontros são de dois níveis, um anual por Região, que acontece no primeiro semestre de cada ano e um Encontro Estadual no segundo semestre de cada ano, que congrega os diferentes núcleos do Estado do Rio de Janeiro.

Desde o início esses encontros se concebem com o objetivo de ampliar e fortalecer o MEDH, evidenciando-se desde o primeiro realizado a estrutura da proposta de formar um movimento comprometido com a construção de uma cultura dos direitos humanos na escola. Neste sentido, em cada encontro se utilizam diferentes estratégias para socializar e fortalecer uma cultura dos direitos humanos, tais como: intercâmbio de experiências entre as escolas envolvidas no Programa, realização de exposições com os trabalhos desenvolvidos na sala de aula com os alunos/as sobre o tema, mesas redondas integradas com os próprios educadores/as onde eles apresentam sua experiência ou mesas redondas integradas por especialistas sobre os temas que estão sendo aprofundados nos encontros, debates de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas, entre outras.

Para ampliar as redes e estreitar os laços o MEDH, também através da Novamerica, participa da Campanha pelo Direito à Educação de alcance nacional e internacional.

REINVENTAR A CIDADANIA – UMA FORMA DE SER

Não há dúvida de que este é o horizonte de sentido desde a afirmação do Fórum Social Mundial no ano de 2003: “aqui, outro mundo é possível”. A palavra “aqui” não é um mero matiz. “Aqui”, significa que agora, neste exato lugar, neste momento presente, a construção de outro mundo é possível. O “aqui” nos desafia a viver essa maneira de fazer, participativa, que conta com o outro como agente e sujeito de seu próprio destino, que nos transforma e cria uma nova forma de ser individual e coletiva, que nos faz cidadãos/ãs de um mundo globalizado a partir das diferentes localizações.

Essa cidadania assentada nos paradigmas contra-hegemônicos está pautada em uma agenda de inclusão, capaz de promover uma globalização e uma localização com desenvolvimento sustentável, igualitário e incluyente que garanta a qualidade de vida nas dimensões local, regional e global. A tônica deste novo paradigma está na afirmação dos direitos humanos como constitutivos da cidadania, e o seu eixo é a perspectiva multicultural.

Neste sentido, a cidadania multicultural não deve ser considerada como um suplemento a ser acrescentado a cidadania comum. Ao contrário, afirmamos que não é possível alcançar cidadania alguma, como conjunto de virtudes cívicas, sem que as sociedades capitalistas contemporâneas e as democracias neoliberais resolvam o problema da cidadania democrática multicultural. (SACAVINO, 2001) A cidadania democrática multicultural baseia-se em uma filosofia anti-racista, anti-sexista e anti-classista, e deve ser promovida na escola, na família, nas igrejas, nas organizações e grupos sociais, especialmente nos ambientes em que as novas gerações são socializadas e nas diferentes formas e espaços de educação para a cidadania.

Segundo Sousa Santos (2002), este processo de construção da cidadania democrática multicultural está intimamente relacionado com a afirmação da sociedade civil, e neste âmbito é importante levar em conta dois princípios fundamentais.

O primeiro se refere aos níveis de articulação das lutas nas escalas local, nacional e global. Não se deve privilegiar uma dimensão em detrimento das outras, e sim saber lutar na perspectiva global no plano nacional, na nacional no plano local, dado que, como já afirmamos, o nacional e o global também são locais e vice-versa.

O segundo princípio importante é o da unidade na diversidade. Em decorrência dos efeitos da globalização, cada vez mais vivemos em um mundo que é uno e, ao mesmo tempo, diverso. O mundo único convoca-nos a afirmar o princípio da igualdade, embora os efeitos da globalização capitalista reforcem cada vez mais um mundo extremamente desigual. Por outro lado, a diversidade, em suas diferentes dimensões, também se evidencia mais. E esta realidade nos desafia no sentido da afirmação do princípio da diferença. Do ponto de vista da construção da cidadania entendida como “direito de ter direitos” (Hannah Arendt), a articulação desses dois princípios é fundamental. O princípio da igualdade exige uma redistribuição de direitos em muitas dimensões que continuam sendo importantes, o que exige especialmente muita luta social e política. O princípio da diferença exige o reconhecimento e o tratamento igualitário das diferenças,

permitindo assim afirmar “que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 1995).

Outra característica desta forma de ser cidadã/o consiste em reforçar as diversas formas de intervenção que constroem uma cidadania ativa, no intuito de modificar o paradigma dominante da cidadania passiva neoliberal, que consiste em votar a cada determinado número de anos. A cidadania ativa inclui o voto, mas significa muito mais. Significa apostar no papel protagônico dos movimentos e organizações da sociedade civil, que assumem a vontade política de atuar no sentido oposto ao caminho deste modelo de globalização e das políticas neoliberais. Significa apostar na idéia de participação crítica e na construção da cidadania planetária como processo de reconhecimento e afirmação de uma esfera pública democrática.

Nesse contexto, formar educadores/as lúcidos/as, comprometidos/as, agentes culturais para educar em/para os direitos humanos é um grande desafio e uma oportunidade que temos em nossas mãos de conjugar coletivamente o verbo “reinventar”, que foi lançado no início deste texto. Reinventar o horizonte de sentido, reinventar uma maneira de fazer e reinventar uma forma de ser a partir da ótica de um projeto de democracia e cidadania emancipatórias.

REFERÊNCIAS

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

HOUTART, F. e POLET, F. (coords). **El Otro Davos. Globalización de resistencias y de luchas**. Madrid: Editorial Popular, 2001.

PINSKY J. e PINSKY, C. (orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

SACAVINO, S. Direitos Humanos no Século XXI: tensões e desafios. In: **Construindo a Cidadania: desafios para o século XXI**. Capacitação em Rede”. Recife: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

_____. “Desafios y Posibilidades de la Ciudadanía Global”. **Revista Somos**. Nº 2, Invierno/2002. Madrid (España).

_____. Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos na Educação Básica. In: SACAVINO, S. e CANDAU, V. (orgs) **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DPetalli, 2008.

SAID, E. “O humanismo ou a barbárie”. **Le Monde Diplomatique**. Edição brasileira, Nº 44, 2003.

SOUSA SANTOS, B. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ (org) **A Globalização e as Ciências Sociais**. S. Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Cuáles son los límites y posibilidades de la ciudadanía planetaria?**
www.forumsocialmundial.org.br. Acesso em 10 jun.2008

SEOANE, J. e TADDEI, E. (orgs) **Resistências Mundiais**. De Seattle a Porto Alegre. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEIXEIRA, E. **O local e o Global**. Limites e desafios da participação cidadã. S.Paulo: Cortez, 2001.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

*José Francisco de Melo Neto **

* Professor Titular em Filosofia e História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Atua na pós-graduação em educação (PPGE), coordenando o grupo de pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR, desenvolvendo pesquisas no campo da Educação Popular em Economia Solidária. Participa da Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBES/UFPB.

A cultura dos direitos, um processo de acumulação histórica, vem estabelecendo significados e princípios para essa cultura, definindo-os em éticos, políticos e educativos. Nesse primeiro campo de princípios dos direitos humanos, éticos, há uma nucleação em torno do princípio da dignidade humana. Este define o sujeito como um sujeito de direitos pautado pelo respeito à diversidade sociocultural; implementa a necessidade de tolerância entre diferentes; avança para a solidariedade entre os desiguais e incorpora o princípio da igualdade como expressão de universalidade da própria dignidade. Estes princípios só se realizam pela autonomia do sujeito de conhecimento. Outro conjunto de direitos insere-se no campo da política como a definição mesma de cidadão, entendida a cidadania, como uma condição instituída de ser humano e desta “o reconhecimento de pertencimento das pessoas a uma coletividade, consignado por sua formalização jurídico-política” (Silveira: 2007, p. 7-9). Acompanha este princípio o da responsabilidade do cidadão e a conseqüente construção da democracia. Essa ética política e democrática estabelece como necessária a igualdade, a liberdade e a solidariedade, na construção da justiça social, realizada, necessariamente, pelo diálogo, na luta pelo impedimento de que qualquer forma de totalitarismo possa se estabelecer. Daí, definem-se os princípios educativos, tendo a educação como um direito humano público, subjetivo e inalienável, com fim em si mesmo, buscando a articulação entre a teoria e a prática dos processos educativos, instaurando também mecanismos democráticos no campo do ensino e da aprendizagem, onde o trabalho tem valor central. A questão que se coloca, portanto, nesse avanço para a democratização do ensino e da aprendizagem, é: que tipo de metodologia pode atender a tais princípios e como pode ser efetivada, contribuindo para a realização desse cidadão democrático? A resposta aqui apresentada é a metodologia participativa, acompanhada de um conjunto de técnicas que facilitem para essa cultura dos direitos.

METODOLOGIA PARTICIPATIVA

Ao pensar com Bittar (2007), de que “O modelo de educação que se tem, e as vocações que é capaz de despertar estão intrinsecamente associados aos modos pelos quais se pratica poder na sociedade”, o exercício desse poder é o desafio maior na educação, considerando que se faz necessário um exercício de aprendizagem para uma cultura democrática. Afinal, o estabelecimento de uma cultura democrática, fomentadora da autonomia da pessoa, e o exercício do poder de forma democrática não nascem e não estão imanentes com a natureza biológica humana. São dimensões da vida e da cultura que precisam ser apreendidos e praticados. Assim, é que também Freire (2002) entende esse movimento de busca permanente como expressão de um movimento dialético. Tanto a humanização como a desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades existenciais humanas, conduzidas pela capacidade de que os homens possam se sentir seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, também para ele, interessa a superação de uma afirmação negada pela injustiça, pela exploração, pela opressão, pela não liberdade, sendo assim exercitada por práticas com a perspectiva de se ir além. Portanto, uma educação para autonomia, acompanhada de um conteúdo de ensino e de aprendizagem para a democracia.

Metodologia entendida como uma visão de mundo, metodologia como uma filosofia de mundo e de caminhos para a organização da sociedade, acompanhada de processos educativos e com práticas pedagógicas que possam orientar na perspectiva de recuperação da capacidade humana de pensar e de sentir, também. Isto, sem qualquer tipo de aprisionamento a perspectiva racional instrumental que reduz a dimensão sensitiva humana.

Como bem lembra Dias (2007) que “Educar para os direitos humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento”. Ora, isto traz a possibilidade de estando juntos, educadores e educandos, construírem, a partir dessa produção de conhecimento, processos de emancipação humana, repercutindo nos seus jeitos de viver, pensar, sentir e agir, em suas relações com os outros e consigo mesmos. Isto vem da necessidade de se entender o outro. Todavia, não pode ser o outro exótico mas um outro em condições de juntos com o eu contribuírem às práticas democráticas e à construção esperançosa de uma sociedade também democrática. Dessa forma, instaura-se, necessariamente, um conjunto de outras e novas interpretações e visibilidades do mundo. Um ambiente para diferentes pontos de vistas, distintos ângulos de visão, com amplas condições de deslocamento do campo pessoal para o político e do local para o histórico e para o cultural. Como ambiente dialógico, criam-se espaços para trocas de idéias entre os participantes. São possibilidades que se tornam mais viáveis numa perspectiva da educação popular. Mas, que educação popular?

UMA PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO POPULAR

A efetivação de conteúdos e da aprendizagem em direitos humanos também passa a cobrar uma educação voltada àquelas perspectivas principistas. Assim, é que se apresenta a educação popular como um exercício possível, entendida, como um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais. Uma educação que não se contenta simplesmente com a condição de aprendizagem de forma bancária, lembrando Freire, mas em situações em que os aprendentes também produzem os entes de cultura. Uma visão ativa, dinâmica e, particularmente, participativa de metodologias para o exercício desse fenômeno educativo. Uma educação que está expressa por um sistema aberto de ensino e aprendizagem. Um sistema que possibilita a troca das visões e dos demais jeitos do sentir e do agir nas relações de aprendizagem. Mesmo como um sistema aberto, isto caracteriza uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, cobrando metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas. O trabalho continua mantido como centro das atividades educativas, definindo uma pedagogia que potencializa as condições de participação, por meio de conteúdos e técnicas de avaliação processuais. Não cabe, portanto, outro tipo de processo avaliativo que não seja o acompanhamento permanente das ações educativas. A educação popular permeada pelo ideário dos direitos humanos está centrada em uma base política estimuladora de transformações sociais e orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Ora, estes são também os princípios presentes na educação para os direitos humanos. Como

se vê, a educação popular em direitos humanos se apresenta como um fenômeno cultural de produção e apropriação dos bens humanos, detentor de um sistema de ensino e aprendizagem definido por uma teoria de conhecimento, referenciada na realidade. A educação popular contém uma pedagogia que potencializa a participação das pessoas, alimentada por conteúdos e técnicas de avaliação apropriadas com base política definida, onde se encontra com uma pedagogia própria para o incentivo a uma cultura de direitos, uma cultura de democracia.

Análises e práticas em educação popular originam-se, normalmente, da compreensão de cultura. O método Paulo Freire de alfabetização, por exemplo, tem início com a definição de um universo vocabular, produto da cultura do ambiente. A perspectiva de cultura adotada em educação popular traduz e expressa, do ponto de vista político, a visão alicerçada nas bases explicativas e dominantes da sociedade, em seus variados modos de produção. Entre os gregos, cultura e religião estiveram interligadas, expressando as explicações da natureza, porém cheias de atributos religiosos. Essa visão de cultura já era idealizada em Homero, tornando a beleza o ideal educativo e dominante daquela cultura, presente até os dias de hoje. Contudo, é Hesíodo, outro poeta grego, que, sem negar o ideal homérico, apresenta outra base para a educação. Elege o trabalho como referência para a educação grega do homem e da mulher. O que se vê são diferenciadas visões de cultura à mercê da visão dos setores dominantes da sociedade, em suas épocas.

Mas, vendo a importância da metodologia participativa, via educação popular, resgata-se a perspectiva conceitual de cultura, embalada pela categoria teórica movimento e fruto inerente de cada modo de produção. Isto é, a perspectiva do conceito de cultura nos marcos da produção, traduzida na visão de Álvaro Vieira Pinto¹. A produção é expressivo parâmetro de universalidade, considerando a sua presença em todos os tipos de grupos sociais, presentes nos mais diferenciados rincões e em qualquer tempo da história humana. E aí, como produto do processo produtivo, cultura é uma criação do próprio homem. É resultante das diferenciadas formas de tentativas do humano no trato com a natureza material, na medida em que está sempre em luta pela própria sobrevivência.

A sua capacidade intelectual e manual possibilitou um maior crescimento e intensidade desses fazeres de sobrevivência. Esses produtos, daí gerados, constituem-se todos como produtos culturais. Dessa capacidade, foram sendo criados os instrumentos de sobrevivência e todos os tipos de expressão espiritual, inclusive, e, posteriormente, as religiões. Cada uma foi inventada em determinado tempo e lugar, prisioneira das condições da cultura estabelecida e veiculada nos anseios de dominação de cada povo (construção de impérios) ou sendo impingida a cada povo perdedor, transmitida e conservada de geração para geração.

Como se pode ver, cultura, na perspectiva apresentada, isto é, como produto do processo produtivo, adquire dupla natureza. Cultura, expressa pelo bem produzido, torna-se bem de consumo, enquanto resultado expresso em coisas e artefatos e subjetivado em idéias gerais do mecanismo produtivo. Cultura se

1 Filósofo brasileiro. Ver: Pinto, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência** – problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

converte, ainda, em bem de produção, subjugando a realidade e submetendo-a as suas reflexões, gerando novos produtos e novas técnicas de exploração do mundo, dando-lhes, pelas idéias, significados e finalidades para as suas ações.

A partir dessa visão, torna-se possível dessacralizar as marcas ideológicas das outras perspectivas de cultura, quaisquer que sejam, imputando aos mais aquinhoados o ter cultura e convencendo os demais de que têm cultura àqueles que, tão-somente, estiveram na escola. Pode-se afirmar que estes, apenas, também têm cultura. Numa sociedade de pouco acesso aos tantos meios de socialização do conhecimento, certas visões só aprofundam a “apartação social”, fortalecendo a dominação por parte dessas elites. Portanto, cabe aos que produzem os entes culturais – bens materiais e bens ideais – o resgate da posse de seu próprio processo de se tornarem humanos, edificando os vetores de sua libertação, sendo esta ação fortalecedora de sua sabedoria² e, necessariamente, da educação popular por meio de metodologias participativas.

Ao pensar a produção do conhecimento, será pela categoria trabalho que se torna possível o caminho das abstrações que conduz à definição de categorias do real, buscando aquelas categorias mais simples, porém com chances de maiores explicações para a situação em que se encontram a realidade e suas situações de determinação, onde estão acontecendo atividades de educação. O trabalho se constitui como elemento constante na dimensão da educação popular, sendo o fazer educativo, efetivamente, o trabalho em si mesmo. Na educação voltada aos interesses dos trabalhadores, o trabalho intelectual dos atores dessa educação percorre o caminho da produção de abstrações mais gerais com condições explicativas da situação de vida daquela comunidade ou grupo social.

Com essas abstrações mais gerais, torna-se possível a compreensão da situação do momento em que se vive, possibilitando além disso maiores e melhores explicações históricas das determinações de cada momento histórico dos objetos de estudo. Assim, fica mais clara a definição dos instrumentos teóricos, das categorias teóricas que possibilitam, finalmente, definir-se de que forma montar a análise da própria realidade e por onde começá-la, buscando resposta às questões levantadas quando estabelecido o diálogo exercitado na educação popular. É um processo de trabalho que vislumbra a produção do conhecimento social e útil, capaz de promover a superação do trabalho alienado.

Este trabalho social gera um produto que também apresenta suas contradições, mas que se constituirá, sobretudo, como uma mercadoria social, na medida em que é produzida por aqueles que realizam a educação de cunho popular. É um produto, seja conhecimento teórico ou tecnológico, que precisa ser gerenciado pelos produtores principais, tornando possível a socialização desse produto, caracterizando esse momento como o da devolução das análises ou dos produtos mesmos aos seus produtores. Vive-se, nesse momento, a apropriação dos bens culturais, por meio desse trabalho intelectual ou técnico. Isto possibilita um novo agir sobre a realidade, gerando conhecimento nas ações pedagógicas, aprimorando a capacidade de aprender desses atores, buscando dimensões outras de facilitação dessa aprendizagem, elaborando outras teorias em educação, e

² A sabedoria popular antecede a *tecne* e o saber científico. Na filosofia de Platão e Aristóteles, a *tecne* adquire o significado atual da palavra teoria, contrapondo-se à mera experiência. Teoria em função de uma prática (Aristóteles), diferente da perspectiva de Platão como teoria da “ciência pura”.

ainda desenvolvendo as suas habilidades políticas para intervirem na elaboração da própria política da educação com novas normas e orientações pedagógicas. Um trabalho que, do ponto de vista ontológico, orienta-se para a realização das necessárias transformações, buscando-se a superação de processos de exclusão e promotores de injustiças.

O trabalho, enquanto categoria que embasa e alimenta metodologias participativas pela educação popular, concretiza-se nas ações do coordenador de grupo de educação, dos educandos e por todos, como construção teórica de categorias que os instrumentalizem para análises sobre a realidade e das questões comunitárias. Um trabalho que irá se expressar, também, como um direito e um dever das pessoas. As necessidades de transformação contidas na ação do trabalho são expressão das necessidades da comunidade ou da população para gerar riquezas para todos. O trabalho como condição básica do existir humano – a produção de sua sobrevivência, propiciadora de atitudes para a democracia.

Com essa dimensão, o trabalho provoca, de forma intrínseca, a necessidade de participação na criação e na transformação do meio ambiente, da vida, da história. Do ponto de vista econômico, possibilitando gerar ocupação para todos, promovendo a subsistência de todos. Trabalho como expressão de apoderamento dos bens culturais produzidos pela humanidade. Um caminho só possível por exercícios participativos. Assim, é que a posse desses bens culturais muito favorecerá a caminhada pela igualdade, liberdade e autonomia das pessoas.

Autonomia, aqui entendida, como a condição de cada um de poder governar-se por si mesmo e de forma independente (FREIRE, 1997). Um caminho que exige exercícios de participação. Interliga-se com a liberdade, entendida como a capacidade que o indivíduo tem de agir por si mesmo. Como liberdade, autonomia pode traduzir um sentido político, na compreensão clássica de que a liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro. Há, de forma explícita, uma delimitação para o exercício da autonomia, traduzida pela limitação direta do exercício da liberdade. Liberdade de poder exercer os direitos elementares da pessoa, como o de expressar o seu pensamento de forma oral ou escrita. Isto, contudo, traz em si mesmo a responsabilidade pela ação ou as conseqüências dos atos. Particularmente a forma oral, em que a educação popular também se realiza, lembra Freire, tem o papel de quebrar o silêncio incrustado nas pessoas.

Autonomia e liberdade em educação popular adquirem uma dimensão particularmente filosófica, trazendo a discussão de sua realização em sentido absoluto, total. É possível a sua efetivação *in totum*? E os condicionantes sociais, políticos, econômicos, biológicos, psicológicos que a limitam? Ora, Sartre³ encontra no ser humano a possibilidade de realização da liberdade. Para ele, “o homem é livre - porque somos aquilo que fazemos do que fazem de nós”. O ser do homem e o seu ser livre não apresentam diferenças. São, ao mesmo tempo, seus constituintes e seus constituídos.

Pode-se vislumbrar na autonomia um sentido de pensamento. O direito inalienável que a pessoa traz consigo de externar o seu pensamento, em sua forma estrita. Isso mostra a luta da pessoa pela liberdade de expressar o seu pensamento e que somente por metodologias que incentivem a participação é

3 Jean-Paul Sartre. Filósofo existencialista francês, falecido em 1980.

que se pode garantir o direito de expressão da outra, fortalecendo a cultura da democracia. Assegurar essa liberdade ao outro é a garantia do desejo de liberdade para o eu, um desejo intrínseco promovido nas metodologias de educação popular.

Autonomia, liberdade e igualdade, permeadas por metodologias participativas podem ser exercitadas por uma educação voltada aos direitos humanos – a educação popular, que caminhará para a sua concretização por meio da promoção do diálogo. Tudo isto, abrindo a longa caminhada humana para a cultura da democracia, ajudada pela ética do diálogo.

O diálogo como componente educativo faz parte da tradição grega, presente nos exercícios filosóficos de Platão, por meio de seus conhecidos ‘diálogos’⁴. Compõe igualmente, nos dias de hoje, o cerne do pensamento harbemasiano, constituindo-se ainda no elemento ético básico de toda a formulação e exercícios educativos freireanos. Como um exercício teórico, torna-se prático na educação, tendo sua relevância como um projeto político-filosófico por meio da ação educativa, marcadamente, em processos de educação popular. É mais que conhecido o limite da natureza e da inteligência de cada pessoa, impossibilitando a visão global de tudo, sozinha. Mas cada um pode se comunicar e tomar conhecimento das idéias e sentimentos, sofrimentos, divergências e perspectivas dos demais, contribuindo para a discussão ou de momentos educativos de ensinamentos e de aprendizagens. O diálogo, como uma capacidade humana de perguntar e responder ao outro, assegura essa possibilidade. Tudo isto, formando um grande painel de exercícios possíveis pelas metodologias participativas, não enaltecendo o que ensina (o professor), mas aquele que coordena as atividades de docência, promovendo a prática do diálogo. O diálogo é a condição essencial da tarefa de um coordenador que se afirma sem imposição e cuja condição de aprendizagem associa-se à tomada de consciência da situação vivida pelo educando, adquirindo sentido na história dele mesmo.

TÉCNICAS PARTICIPATIVAS E MATERIAL DIDÁTICO ⁵

Acompanhando a discussão sobre as tantas possibilidades, várias são as técnicas utilizadas em educação popular que ajudam na promoção desses princípios em direitos humanos, a serem veiculados na escola e no interior da própria sala de aula ou mesmo em ambientes onde aconteçam exercícios educativos. Como primeiro passo, sempre é importante a exploração do ambiente de aprendizagem, destacando as formas de como os direitos humanos inserem-se nas mais variadas temáticas das disciplinas em sala de aula, passando pela História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira, Física, Química, Biologia e demais campos. O encaixe das temáticas de direitos humanos torna-se um exercício de criatividade dos próprios coordenadores/professores dessas disciplinas. A exploração desse ambiente é importante, pois, nem todo ambiente de aprendizagem favorece ao

4 A obra de Platão chegou, até nós, por meio de seus ‘Diálogos’.

5 Várias dessas técnicas foram compiladas de SINIKO. **Para uma cultura de direitos humanos na África**. Lisboa: Amnistia Internacional – Secção Portuguesa, s/d. Trad. Maria da Conceição Rodrigues Soares. (Um manual para o ensino de Direitos Humanos). 200p.

aprendiz dos direitos humanos, desencorajando-o mais das vezes. A promoção da mudança de atitudes é a descoberta de atitudes mesmas que não contribuem à interação entre os participantes quando, por exemplo, se criticam outros por diferenças de etnia, de cor, de religião e outras formas de discriminação. Exercícios para se detectar tal comportamento, convidando todos a esse exercício bem como a busca de superação por parte deles mesmos, têm contribuindo muito para a interação maior por parte dos alunos. Aí, entram também as relações de professores/educadores e os próprios alunos e alunas. Questões do tipo: se a pessoa ri em sala; se há encorajamento de bons hábitos para a escuta do outro; se o professor é aberto com os alunos e se os encoraja para novas atividades; se ajuda na organização mesmo parecendo, às vezes, que está tudo uma bagunça; o que pode ser feito para a melhoria do ambiente escolar e se há discussão sobre a violência, os conflitos e os preconceitos que sempre aparecem em sala de aula. São todos momentos que têm contribuído para a apreensão, por parte dos alunos e alunas, de que muitos dos problemas registrados têm passado como se fossem naturais, mas que não podem ser tratados dessa maneira.

Nas disciplinas como História, conteúdos de direitos humanos podem ser introduzidos a partir de análises de documentos como Constituição, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789, França), Declaração Nacional de Independência da Nação/Carta Africana dos Direitos Humanos (1981, Banjul) e outras cartas voltadas aos direitos. O trato com textos de figuras históricas que lutaram pelos direitos humanos como Nelson Mandela (África do Sul), Martin Luther King (EUA), Mahatma Gandhi (Índia), Betinho (Brasil).

Na Geografia, as discussões sobre espaços no campo e na cidade e a situação de pobreza e a degradação do meio ambiente afetam os direitos humanos. A literatura é rica em textos que ajudam em relatos vivos de violação de direitos ou de sua defesa. Nas ciências, os assuntos de saúde só enriquecem uma longa discussão de direitos gerais pela saúde, mas, também, o direito individual para os cuidados para com a saúde. A Matemática, a Física e a Estatística estão cheios de dados que tanto revelam como escondem os direitos das pessoas, sendo úteis ao exercício crítico desses dados. Acompanham também os exercícios de dramatização, as discussões em pequenos grupos, a utilização das técnicas de cochichos, discussões abertas com todo o grupo com exercícios simples que ajudam ao respeito ao outro, como: ouvir a pessoa que está falando, só falar uma pessoa de cada vez, levantar a mão para assegurar a palavra, não interromper a fala do outro, exercitar a crítica às idéias e não necessariamente às pessoas, encorajar todos a participarem.

O exercício coletivo de preparação de projetos de pesquisa também podem muito ajudar às práticas democráticas, o exercício do planejamento, a execução e a apresentação de relatórios de trabalhos (pesquisas) feitos em conjunto. As imagens, vídeos, cartoons e fotografias são um vasto material que ajudam na socialização das pessoas e superação das diferenças entre estudantes. O rádio, a TV e os jornais trazem sempre um material rico para as discussões e inserções de direitos humanos nos debates. Nesses debates podem ser discutidos o título das reportagens; se há culpados na reportagem; se há acusações diretas a pessoas; que partes do artigo apóiam ou condenam atitudes das pessoas; qual a visão das pessoas comuns sobre o tema em discussão; que dizem os especialistas naquelas

temáticas ou mesmo como estão se comportando as autoridades locais. Enfim, tarefas e discussões com tempo definido para o seu início, o desenvolvimento e a sua apresentação/conclusão.

CONSIDERAÇÕES

Portanto, são todas possibilidades de uma vasta gama de técnicas e recursos úteis ao fomento dos direitos humanos na escola e em ambientes outros onde possam estar acontecendo processos educativos, que na perspectiva de uma pedagogia em educação popular, metodologias participativas, podem contribuir para o encontro da vida do cotidiano com os princípios dos direitos humanos, em busca de uma vida melhor, de uma vida com dignidade e felicidade.

REFERÊNCIAS:

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, NADER, Alexandre Antonio Gili, DIAS, Adelaide Alves (orgs). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

Pinto, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência** – problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SINIKO. **Para uma cultura de direitos humanos na África**. Lisboa: Amnistia Internacional – Secção Portuguesa, s/d. Trad. Maria da Conceição Rodrigues Soares. (Um manual para o ensino de Direitos Humanos).

Anexos

CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES DA REDE BÁSICA EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS REDH BRASIL

MÓDULO IV: FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS DA EDH

CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁTICOS	ÊNFASE NO CONTEÚDO
<p>1. Educação em Direitos Humanos na Educação Básica</p> <p>2. EDH: princípios e fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Básica numa visão crítica</p>	<p>07h 09:00 - 10:00h</p> <p>10:00 – 12:00h</p>	<p>1º Dia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Videoconferência de abertura do módulo - Comentários e debates - Discussão de texto - Exposição dialogada 	<p>Exibição em DVD</p> <p>Videoconferência: "A Educação em Direitos Humanos na Educação Básica"</p> <p>Texto: Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito – Nazaré Zenaide.</p> <p>PowerPoint com tópicos da exposição</p> <p>Textos: Democracia e direitos humanos: reflexões para os jovens – Victoria Benevides.</p>	<p>Direito à educação</p> <p>A EDH como direito humano.</p> <p>Papel da Escola na EDH</p> <p>EDH e democracia: Processos e construção</p>
<p>3. A Escola como locus privilegiado de formação teórico-prático em Direitos Humanos</p> <p>3.1 - A escola como espaço de socialização da cultura</p> <p>3.2 - A escola como espaço de construção da cidadania</p> <p>3.3 - A Escola como espaço de emancipação dos sujeitos</p>	<p>14:00- 18:00h</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada sobre os itens 3.1, 3.2 e 3.3 	<p>PowerPoint com tópicos da exposição</p> <p>Textos: . A escola como espaço de socialização da cultura – Adelaide Alves Dias .. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar – Ulisses Araújo . A escola como espaço de emancipação dos sujeitos – Eduardo Bittar</p>	<p>Escola, cultura e socialização em EDH</p> <p>A relação escola-democracia e sua importância para a EDH.</p> <p>O papel da escola na formação de sujeitos autônomos.</p>
<p>4. Currículo em EDH: eixos norteadores da sua construção</p> <p>4.1. Diálogo</p> <p>4.2. Transversalidade</p>	<p>08 h 08:00 – 12:00h</p>	<p>2º Dia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada sobre os itens 4.1, 4.2. 	<p>PowerPoint com tópicos da exposição</p> <p>Textos: . O diálogo na construção do currículo em EDH – José Francisco de Melo Neto. . EDH, currículo e estratégias metodológicas – Vera Candau. . Subsídios para elaboração das Diretrizes Gerais em EDH – Rosa Godoy, Alexandre Nader e Adelaide Dias.</p>	<p>A EDH no currículo da escola: estratégias de inserção, articulação e possibilidades de atuação</p>
<p>5. Práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH</p>	<p>14:00 – 18:00 h</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão e sistematização das metodologias - Plano de ação/intervenção 	<p>PowerPoint com tópicos da exposição</p> <p>Textos: . Formação de educadores em Direitos Humanos – Susana Sacavino. . Metodologias participativas em EDH – José Francisco de Melo Neto.</p>	<p>Metodologias de ensino e de intervenção em EDH</p>

Equipe Nacional:

Adelaide Alves Dias (adelaidedias@oi.com.br)
Aida Monteiro (trevoam@terra.com.br)
Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva (cftav@hotmail.com)
Eduardo Bittar (edubittar@uol.com.br)
José Francisco de Melo Neto (meloneto@hs24.com.br)
José Sérgio de Carvalho (jfscusp@usp.br)
Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes (lurdinhanunes@ufpi.edu.br)
Margarida Sônia do Monte Silva (margaridasonia@yahoo.com.br)
Maria de Nazaré Tavares Zenaide (mntzenaide@uol.com.br)
Maria Victoria Benevides (vic.benevides@globo.com)
Susana Sacavino (s.sacavino@novamerica.org.br)
Ulisses Ferreira de Araújo (uliarau@usp.br)
Vera Maria Candau (vmfc@puc-rio.br)

REDHBRASIL – MÓDULO 3
FECHO DO ITEM 3.2 DO
Tema: DIVERSIDADES E DESIGUALDADES
Dinâmica de Sensibilização

OBJETIVOS: Sensibilizar o(a) participantes para a problemática das Diversidades Socioculturais presentes na Escola e na Comunidade, a partir da percepção e reflexão sobre suas próprias diversidades e as diversidades dos outros.

PROCEDIMENTOS:

1. A turma será dividida em 07 grupos: 6 grupos de 18 pessoas e 01 grupo de 17 pessoas= 125 pessoas;
2. Os grupos serão numerados, inicialmente, de 1 a 7.
3. Cada grupo tratará de um bloco de diversidades, conforme a seqüência apresentada abaixo:
 Grupo 1- Etno-cultura
 Grupo 2- Gênero
 Grupo 3- Orientação Sexual
 Grupo 4- Diversidade Geracional
 Grupo 5- Pessoas com Deficiências
 Grupo 6- Religião
 Grupo 7- Classe Social
4. Cada grupo irá realizar uma reflexão sobre as Questões Geradoras sobre a sua respectiva Diversidade. O grupo 7 responderá as Questões Geradoras sobre Desigualdade.
5. Cada grupo deverá anotar as respostas em tópicos, dado o tempo disponível para a atividade.
6. Cada grupo deverá sintetizar o resultado das percepções e reflexões em algumas (poucas) frases-síntese e anotá-las em uma cartolina.
7. Os resultados de cada grupo serão apresentados para todo(a)s o(a)s participantes, por um(a) pessoa escolhida pelo grupo.
8. Todos grupos responderão a questão geradora conclusiva, procedendo do mesmo modo: anotar e sintetizar em uma cartolina.
9. A partir das respostas, será feita uma exposição dialogada.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Cartolinas
 Pincel atômico
 Papel
 Adesivo para afixar a cartolina no quadro ou parede

o.o.o.o.o.o.o.o.o.o.o.o.o.o.o.o

QUESTÕES GERADORAS

ETNO-CULTURA

- Qual o seu pertencimento étnico: branco, afrodescendente, indígena ou outro?
- Você já sofreu alguma discriminação étnica?
- Você é preconceituoso ou racista?
- O Brasil é um país preconceituoso ou racista?
- Por que a cultura branca é (considerada) superior às culturas dos demais grupos étnicos?
- Você acha que a sociedade brasileira tem uma dívida social para com os negros e indígenas?
- Você sabe a diferença entre raça e etnia?

GÊNERO

- Qual o seu gênero? O que o caracteriza?
- Você considera a mulher inferior ao homem? Justifique a sua resposta.
- Você concorda que as mulheres são predestinadas para determinadas atividades e os homens, para outras?
- Na pergunta anterior: em caso de resposta positiva, quais seriam as atividades exclusivamente femininas e as atividades exclusivamente masculinas? Em caso de resposta negativa: por que não?
- O fato de ser marido ou namorado ou amante justifica poder exercer violência contra o(a) companheira?
- Qual a diferença entre sexo e gênero?

ORIENTAÇÃO SEXUAL

- Em seu entendimento, a questão de orientação sexual é biológica ou sexual?
- Você considera o homossexualismo um desvio de comportamento, doença ou falta de moral?
- Você tem pessoas homossexuais em sua família? Ou amigos? Ou conhece alguma?
- A homossexualidade o(a) incomoda? Em que?
- Uma pessoa homossexual pode ser um(a) cidadão(cidadã) de caráter, cumpridor(a) de seus deveres?
- A pessoa homossexual tem direitos?

DIVERSIDADE GERACIONAL

- Você acha que a criança é um adulto em miniatura?
- Você acha que um adolescente tem maturidade social e psicológica plena?
- Quais as dificuldades que você tem em tratar com crianças e adolescentes?
- Você é a favor da maioridade pessoal abaixo de 18 anos?
- Você, de fato, tem respeito pela pessoa idosa? Por que? Como?
- A sociedade brasileira respeita as pessoas idosas?

PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

- O que é ser uma pessoa deficiente?
- As pessoas portadoras de deficiências são incapazes?
- Na sua família, há alguma pessoa deficiente? Ou você conhece alguma?
- Você tem visto muitos deficientes em lugares públicos?
- Você já teve que se relacionar com uma pessoa deficiente? Como foi este relacionamento?
- Com quais tipos de deficiências vocês convivem?
- Como acha que o(a)s deficientes devem ser tratados?
- Por que as pessoas discriminam os deficientes?

RELIGIÃO

- Todos aqui são religiosos?
- Religião é um assunto a ser discutido? Qualquer que seja a resposta, por que?
- Existe uma religião superior à outra? Se existe, em que ou por que é superior? Sua religião é superior às outras?
- Você conhece ou já teve contato com outras religiões além da sua?
- Uma pessoa tem o direito de impor a sua religião a outra pessoa ou desqualificar a religião diferente da sua?
- Existe um único caminho para buscar o sentido da existência? Quem criou as religiões?

CLASSE SOCIAL

- O que é classe social?
- Por que existem desigualdades socioeconômicas? A desigualdade entre as pessoas é um fenômeno natural ou sócio-histórico?
- Você acha que o princípio constitucional “Todos são iguais perante a lei” garante igualdade efetiva?
- Como você define igualdade social?

QUESTÃO GERADORA CONCLUSIVA: Vocês conhecem o fenômeno *bullying* nas escolas? O que acham disso?
