

Membro do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. Atua nas áreas de História da Paraíba, Educação em Direitos Humanos, Documentação e Memória. Foi Coordenadora do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional e Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários.



Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Possui graduação em Licenciatura Plena em História (UFPB), Especialização em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo (UFPB), Mestrado em Educação - Ensino de História (UFPB) e Doutorado em Educação - Ensino de História (UFRN). Desde 1993 é docente na Universidade Federal da Paraíba, atuando junto ao Departamento de Metodologia da Educação, ao Programa de Pós-Graduação em História como professora do quadro permanente e no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. Atua nas áreas de História e de Educação, com ênfase em Ensino de História, História Local, Memória, Patrimônio Histórico, História da Paraíba, Currículo, Livro Didático, Teoria da História, Metodologia do Ensino, Saberes Históricos, Cultura Histórica, Metodologia da Pesquisa, Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos.



Estamos numa conjuntura de ataques sistemáticos, racionalizados e apaixonados, aos direitos humanos, aos seus defensores e aos preceitos constitucionais consagrados na Constituição Federal de 1988. Parece que virou moda ser reacionário e violador dos direitos humanos. Justiceiros há por todos os entes federativos. Matadores aparecem nas mídias como heróis da pátria decaída, âncoras do jornalismo opinativo e duvidoso vociferam contra os direitos humanos num diapasão jamais visto na opinião publicada e postada. O racismo ponteia nos campos de futebol, mundos do trabalho e universidades. O fundamentalismo religioso criminaliza os direitos das mulheres e da população homoafetiva. Os direitos humanos se tornaram a “Geni” do Brasil atual.

Mas não desesperemos: não vamos fazer campanhas para matar os matadores e, menos ainda, para chicotear âncoras sedentos de ódio e de sangue ou destruir púlpitos de bispos e pastores criacionistas e miraculosos. Talvez eles representem, e muito bem, a corte de justiça antecipada dos vitoriosos e, sobre isso, Hannah Arendt já definiu o perigo que permeia as sociedades democráticas – apenas as sociedades democráticas – que é justamente a conexão de interesses entre a capacidade destrutiva do fascismo social que elege quem deve viver e quem deve morrer e o desencantamento do cotidiano onde os direitos humanos – apenas os direitos humanos – são acusados de protetores daquelas vidas – apenas daquelas vidas – imersas em crimes. Nem sempre a “Casa da Justiça” consegue fugir do espetáculo quando as mídias e os negócios intensificam os “prazeres de estar sob a luz dos refletores” e que trazem consigo, nas suas veias internéticas, a “Banalidade do Mal”.

COLEÇÃO  DIREITOS HUMANOS



Ministério da
Educação



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS & EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS & EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Elio Chaves Flores
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Organizadores



Elio Chaves Flores

Professor do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do CNPq. Professor dos Programas de Pós-Graduação em História e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Integrante dos Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas-NEABI e de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH.



Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal da Paraíba, desde 1985, atuando no Departamento de História e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e do Curso de Especialização Educação em Direitos Humanos.

**EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS
&
EDUCAÇÃO PARA OS
DIREITOS HUMANOS**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Vice-Diretor JOSÉ LUIZ DA SILVA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

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

Elio Chaves Flores
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Organizadores

**Educação em
Direitos Humanos
&
Educação para os
Direitos Humanos**

Editora da UFPB
João Pessoa-PB
2014

**Direitos autorais 2014 - Elio Chaves Flores - Lúcia de Fátima Guerra
Ferreira - Vilma de Lurdes Barbosa e Melo**

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma
ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais
(Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico	EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica	DANIELLE ABREU - RILDO COELHO
Projeto de Capa	RILDO COELHO

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

- E24 Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos /
Elio Chaves Flores, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Vilma de
Lurdes Barbosa e Melo, organizadores.- João Pessoa: Editora da
UFPB, 2014.
372p. (Coleção Direitos Humanos)
ISBN: 978-85-237-0859-7
1. Educação e direitos humanos. 2. Educação a distância (EAD). 3.
Formação docente – direito. 4. Gestão democrática. I. Flores, Elio
Chaves. II. Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. III. Melo, Vilma de Lurdes
Barbosa e.

CDU: 37:342.7

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

COLEÇÃO DIREITOS HUMANOS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora MÔNICA NÓBREGA
Vice-Diretor RODRIGO FREIRE

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Coordenadora LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA
Vice-Coordenadora MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

Conselho Editorial do NCDH-PPGDH

Adelaide Alves Dias (Educação)
Elio Chaves Flores (História)
Giuseppe Tosi (Filosofia)
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (História)
Lúcia Lemos Dias (Serviço Social)
Maria de Fátima Ferreira Rodrigues (Geografia)
Maria Elizete Guimarães Carvalho (Educação)
Marconi José P. Pequeno (Filosofia)
Maria de Nazaré T. Zenaide (Educação)
Rosa Maria Godoy Silveira (História)
Rubens Pinto Lyra (Ciência Política)
Silvana de Souza Nascimento (Antropologia)
Sven Peterke (Direito)
Fredys Orlando Sorto (Direito)



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
<i>Organizadores</i>	

I PARTE

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, DIREITOS HUMANOS, MEMÓRIA, CURRÍCULO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	17
<i>Vilma de Lurdes Barbosa e Melo e Lúcia de Fátima Guerra Ferreira</i>	

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS SISTEMAS INTERNACIONAL E NACIONAL	33
<i>Giuseppe Tosi e Lúcia de Fátima Guerra Ferreira</i>	

MEMÓRIA E VERDADE: O BRASIL E A DITADURA MILITAR	61
<i>Lúcia de Fátima Guerra Ferreira</i>	

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO	77
<i>Rosa Maria Godoy Silveira</i>	

VIDA QUE TE QUERO VIDA: DIREITOS CULTURAIS E SABERES HISTÓRICOS	93
<i>Elio Chaves Flores</i>	

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO/ TRANSFORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS	109
<i>Luciana Calissi</i>	

MÍDIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NO LIVRO DIDÁTICO	141
<i>Vilma de Lurdes Barbosa e Melo</i>	

IMAGENS (DES) ENCOBERTAS SOBRE POPULAÇÃO NEGRA, POVOS INDÍGENAS E MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS	153
<i>Solange Pereira Rocha</i>	

II PARTE
**FORMAÇÃO DOCENTE, AMBIENTE ESCOLAR, DIVERSIDADE,
MEDIações, PLANO DE AÇÃO E PESQUISA**

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO UM DIREITO	173
<i>Maria Elizete Guimarães Carvalho</i>	

AMBIENTE ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS	203
<i>Rosa Maria Godoy Silveira</i>	

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE SEXUAL: A ESCOLA ENFRENTANDO A LESBO-HOMO-BI-TRANSFOBIA.....	235
<i>José Baptista de Mello Neto e Michelle Barbosa Agnoletti</i>	

ESCOLA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E SUJEITOS DE DIGNIDADE	265
<i>Maria Lígia Malta de Farias</i>	

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA	289
<i>Ana Luísa Nogueira de Amorim</i>	

ESTRATÉGIAS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	307
<i>Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Margarida Sônia Marinho do Monte Silva</i>	

OS FUNDAMENTOS E AS REGRAS ESSENCIAIS DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	337
<i>Adelaide Alves Dias e Marconi José Pimentel Pequeno</i>	

SOBRE OS AUTORES	365
-------------------------------	------------

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS & EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS.

A expressão duplicada “educação em direitos humanos & para os direitos humanos” precisa ser explicada a partir do *ampersand* que expressa a ligadura entre os diferentes campos e concepções do conhecimento que pensam a complexa dimensão cultural e educacional dos direitos consagrados como humanos. O símbolo & que, entre outras coisas, torna polissêmica a conjunção aditiva e permite ligar, costurar, sergir, imbricar, amalgamar reflexões e ações para a tessitura da educação em & para os direitos humanos. Uma das finalidades práticas do *ampersand* seria apressar a escrita para a comunicação e o entendimento das trocas culturais e econômicas. A urgência de uma gramática educativa na dimensão dos direitos humanos parece ser tão evidente que se pode falar mesmo em uma emergência de demandas sociais que passam

necessariamente pelos fundamentos econômicos tanto da educação quanto dos direitos humanos.

Podemos falar pois de uma economia política quando se pensa educação em & para os direitos humanos. Não foi por acaso que, quando perguntaram a Paulo Freire como a educação e os educadores poderiam despertar a noção de cidadania e de como exercê-la no cotidiano, o nosso maior educador foi taxativo: “É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política”. Em seguida, Paulo Freire indaga sobre a população que desconhece direitos e, portanto, não participa da produção social da cidadania.

“Quantos milhões de brasileiros existem no país e quantos não exercem a cidadania?” Pela questão levantada, não basta cogitar e existir. Isso não é tudo. Podemos retirar dessas lições uma ideia para a “alfabetização” em direitos humanos, princípio básico para qualquer ato educativo e, especialmente, para uma educação em & para os direitos humanos. Assim, o “alfabetizador” em direitos humanos não deixa de ser o edificador da cidadania, aquele que, em relação com sujeitos cognocentes e dialógicos ajuda a produzir a economia política dos direitos humanos. A rigor, quem pensa e age através da noção da educação em & para os direitos humanos “tem o dever político de trabalhar no sentido de produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres do cidadão”¹.

Estamos numa conjuntura de ataques sistemáticos, racionalizados e apaixonados, aos direitos humanos, aos seus defensores e aos preceitos constitucionais consagrados na Constituição Federal de 1988. Parece que virou moda ser reacionário e violador dos direitos humanos. Justiceiros há por todos os entes federativos. Matadores aparecem nas mídias como heróis da pátria decaída, âncoras do jornalismo opinativo e duvidoso vociferam contra os direitos humanos num diapasão

1 FREIRE, Paulo. Cidadania é criação política. Entrevista ao jornal *Ação* – Órgão Informativo da Associação dos Funcionários do Banco do Brasil - ANABB, 13 de maio de 1994. In: *Pedagogia da Tolerância* (Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire). Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013, p. 157-161.

jamais visto na opinião publicada e postada. O racismo ponteia nos campos de futebol, mundos do trabalho e universidades. O fundamentalismo religioso criminaliza os direitos das mulheres e da população homoafetiva. Os direitos humanos se tornaram a “Geni” do Brasil atual.

Mas não desesperemos: não vamos fazer campanhas para matar os matadores e, menos ainda, para chicotear âncoras sedentos de ódio e de sangue ou destruir púlpitos de bispos e pastores criacionistas e miraculosos. Talvez eles representem, e muito bem, a corte de justiça antecipada dos vitoriosos e, sobre isso, Hannah Arendt já definiu o perigo que permeia as sociedades democráticas – apenas as sociedades democráticas – que é justamente a conexão de interesses entre a capacidade destrutiva do fascismo social que elege quem deve viver e quem deve morrer e o desencantamento do cotidiano onde os direitos humanos – apenas os direitos humanos – são acusados de protetores daquelas vidas – apenas daquelas vidas – imersas em crimes. Nem sempre a “Casa da Justiça” consegue fugir do espetáculo quando as mídias e os negócios intensificam os “prazeres de estar sob a luz dos refletores” e que trazem consigo, nas suas veias internéticas, a “Banalidade do Mal”.

Nalgum momento de nossas vidas parece que a educação falhou ou não aconteceu se persistirem esses sinais de anomia social. Talvez tenhamos que reinventar a educação justamente na dimensão da **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos** como forma de construir novos caminhos para nós mesmos, os humanos. Hoje, choramos mais a morte dos outros animais do que do homo sapiens sapiens. Os direitos humanos estão sendo condenados no Brasil por suas “verdades autoevidentes” que, a rigor, também colocam à prova o nosso fascismo social.

A historiadora Lynn Hunt, ao discutir a “invenção dos direitos humanos” e demonstrar como, historicamente, os direitos à Vida, Liberdade e Felicidade se tornaram para nós, modernos, “verdades autoevidentes” também não deixa de nos alertar para a metáfora das águas em cascata quando nos deparamos com as

demandas educacionais dos direitos humanos. Lynn Hunt assim escreveu: “A cascata de direitos continua, embora sempre com um grande conflito sobre como ela deve fluir: o direito de uma mulher a escolher *versus* o direito de um feto viver, o direito de morrer com dignidade *versus* o direito absoluto à vida, os direitos dos inválidos, os direitos dos homossexuais, os direitos das crianças, os direitos dos animais — os argumentos não terminaram, nem vão terminar”. Mesmo quando todos os saberes humanos e todas as convicções educativas falharam, ainda assim, é preciso enfrentar o mundo. Para a perspectiva historiadora nada é mais humano do que o próprio crime: “Temos de imaginar o que fazer com os torturadores e os assassinos, como prevenir o seu surgimento no futuro sem deixar de reconhecer, o tempo todo, que eles são nós. Não podemos nem tolerá-los nem desumanizá-los”².

Conscientes disso, os autores do presente livro propõem e, muitas vezes, retomam questões da **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos** nas etapas constitutivas do ato educativo orientado para a vida prática: as estruturas jurídicas e políticas dos territórios do conhecimento, a gestão escolar, o projeto político pedagógico, a formação docente, os materiais didáticos, as estratégias metodológicas, os direitos culturais e os saberes históricos, plano de ação e pesquisa, enfim, a práxis educativa que pode viabilizar uma cultura ordinária em direitos humanos.

Assim, a obra está organizada em duas partes, sendo a primeira com oito capítulos e a segunda com sete. São duas partes, mas que se reconhecem no todo. Lembramos aqui, para essa organização, da metáfora poética de Carlos Drummond de Andrade, “Mãos dadas”, pois “Estou preso à vida e olho meus companheiros/ Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças/ Entre eles, considero a enorme realidade/ Não nos afastemos muito, vamos

2 HUNT, Lynn. Os limites da empatia. In: *A Invenção dos Direitos Humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 215.

de mãos dadas”.³ Somos autores que, no mais das vezes, refletimos nossas próprias experiências na campo da educação superior e na interface com os direitos humanos.

A primeira parte “educação a distância, direitos humanos, memória, currículo e materiais pedagógicos”, contém artigos de Vilma de Lurdes Barbosa e Melo, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Giuseppe Tosi, Rosa Maria Godoy Silveira, Elio Chaves Flores, Luciana Calissi, e Solange Pereira Rocha que, de uma forma ou de outra, expressam as dimensões críticas da construção dos direitos humanos através de um leque de construções discursivas que vão desde o evento fundador, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), passam pelos graus traumáticos da memória e da verdade, insinuam-se nas ordens e práticas curriculares e escorregam-se nas estratégias metodológicas, mídias e materiais didáticos.

Na segunda parte, “formação docente, ambiente escolar, diversidade, mediação, plano de ação e pesquisa”, os artigos de Maria Elizete Guimarães Carvalho, Rosa Maria Godoy Silveira, José Baptista de Mello Neto e Michelle Barbosa Agnoleti, Maria Lígia Malta de Farias, Ana Luísa Nogueira de Amorim, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Margarida Sônia Marinho do Monte Silva, Adelaide Alves Dias e Marconi José Pimentel Pequeno tentam abarcar a interioridade dos direitos humanos através da formação docente, a busca pela diversidade, a mediação de conflitos, a gestão política e pedagógica da escola, o plano de ação para os direitos humanos e as possibilidades metodológicas das pesquisas no campo da educação em direitos humanos.

Quando as primeiras declarações na dimensão dos direitos humanos surgiram para vencer os traumas da guerra, do fascismo e do totalitarismo iniciaram com a expressão “Nós, os povos das nações unidas” que indicava um poderoso preceito educacional,

3 ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos Dadas. In: *Sentimento do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 53.

a educação para a vida prática, a cidadania, a diversidade e a justiça social. A educação em direitos humanos e para os direitos humanos visaria, portanto, a formação dos “sujeitos de dignidade”. E sujeitos de dignidade são todos os humanos. Isso não é tudo.

Antes de convidar o leitor para entrar nos textos desse volume seria necessário lembrar-se de Norberto Bobbio que, num ensaio seminal, advertiu que não devemos separar a “ética das virtudes” (preceitos que nos fazem um humano melhor) e a “ética das regras” (contratos que nos fazem exercer direitos e deveres) nem separar “fatos e valores”. Com efeito, se Bobbio estiver certo — e Bobbio não pensou errado — acreditar na educação em direitos humanos & para os direitos humanos significa pensar que “a cidade ideal não é aquela fantasiada e descrita nos mais minuciosos detalhes pelos utópicos, onde reinaria uma justiça tão rígida e severa que se tornaria insuportável, mas aquela em que a gentileza dos costumes converteu-se numa prática universal”.⁴ Essa é a virtude e a regra dos que se educam na cultura ordinária dos direitos humanos: serenidade.

Elio Chaves Flores
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Organizadores

⁴ BOBBIO, Norberto. *Elogio da Serenidade e outros escritos morais*. São Paulo: Editora Unesp, 2002, p. 45.

I PARTE

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA,
DIREITOS HUMANOS,
MEMÓRIA,
CURRÍCULO E
MATERIAIS PEDAGÓGICOS**



A modalidade de educação a distância (EAD) como possibilidade para a educação em direitos humanos

*Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira*

A utilização dos recursos tecnológicos ligados à informática, a partir da segunda metade do século XX, consolidou o uso de um instrumento que vem sendo popularizado – o computador, neste sentido Figueiredo (2013, p.10), afirma que

Nas suas mais diversas formas de apresentação – da máquina que ocupava salas inteiras de institutos de pesquisa, de órgãos governamentais e de indústrias, aos de usos pessoais – computadores de mesa (*desktop*), *notebooks*, *netbooks* e *tablets*, substituíram as antigas máquinas de escrever com infinitas possibilidades de uso para além de simples editor de texto, incluindo o acesso a rede mundial de computadores, que facilitou sobremaneira a troca de informações e correspondências *on* e *offline*, através de plataformas, *blogs*, correio eletrônico e redes sociais.

Já o século XXI tem radicado as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)¹, na perspectiva da expansão da Educação a Distância como modalidade de ensino. No caso das tecnologias é evidente a renovação de seus produtos, a criação de programas, o manuseio de novos códigos, sistemas operacionais, recursos e plataformas que possibilitam representações diferenciadas na organização de variados setores da sociedade. Entre estes situamos a Educação a Distância – EAD, considerada por muitos como um avanço significativo e necessário para a educação brasileira, mas, por outros, como algo que se traduz em receio e desconfiança.

Enquanto recurso os primeiros podem mesmo ser considerados “novos”, os segundos, nem tanto. Já na primeira metade do século XX, especificamente no ano de 1923, contamos com aquela que pode ser considerada a forma pioneira de relacionar educação a ambientes “a distância”, a exemplo da experiência sonora via as “ondas do rádio”, desta feita, operacionalizada pela Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que na ocasião transmitia programas que abordavam formação em: literatura, línguas, radiotelegrafia e telefonia. Outras experiências, ainda utilizando o rádio – enquanto escolas radiofônicas, nas décadas seguintes foram desenvolvidas pelo Instituto Rádio Monitor (1939)², o Movimento de Educação de Base – MEB (1956)³, o Projeto Minerva (1970)⁴; o Programa Escola Brasil (1997)⁵.

1 A terminologia TIC expressa um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada com um objetivo comum. CORRÊA (2004), MORAN (2001).

2 Mais informações disponíveis em: <http://www.institutomonitor.com.br/>

3 Mais informações disponíveis em: <http://www.meb.org.br/>

4 Mais informações disponíveis em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>

5 Programa do MEC que através do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), em convênio com secretarias estaduais e municipais, apresenta via a Rádio Nacional Amazônica, durante os cinco dias úteis da semana, informações a gestores, professores alunos, pais e comunidade.

Ainda como alternativa para a EAD em um país de dimensões continentais, agora na forma impressa, temos os cursos criados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941)⁶ e projetos governamentais, como foi o caso do LOGOS (1973)⁷. Na TV, podemos apontar outras experiências de ensino a distância, via satélite, especialmente a partir da década de 1970 como por exemplo: o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (1973)⁸; o Telecurso de 1º e 2º graus (1978)⁹, posteriormente Telecurso 2000 (1995)¹⁰; as TVs Educativas¹¹.

Todos estas experiências citadas contemplavam a formação na Educação Básica. Na abrangência do Ensino Superior a distância, podemos nos reportar em termos mundiais ao que nos aponta Briggs e Burke (2006), em registros que datam do ano de 1960, na Universidade Aberta da Grã-Bretanha, instituição precursora em estimular estudantes para o aprendizado à longa distância em uma perspectiva de ampliação do acesso à educação superior e ao emprego de tecnologias da informática. No Brasil esta modalidade, a Educação a Distância voltada para a Educação Superior, contou diretamente com a utilização dos recursos da informática para a formação inicial e continuada de professores, primeiramente em formatos presenciais e posteriormente, no formato que desenvolveremos reflexões neste texto, qual seja – a distância.

De 1995 a 2011, o Ministério da Educação manteve a Secretaria de Educação a Distância (SEED), seguindo o que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

6 Empresa particular que oferecia ensino a distância de caráter supletivo, bem como variados cursos profissionalizantes, através de correspondências. Esta empresa, continua até os dias de hoje ofertando cursos a distância, como se pode ver no seguinte endereço eletrônico: <http://institutouniversal.com.br/index.php?gclid=CNnEjMb3lb0CFSNp7Aodmh0A2A>

7 Direcionado para a formação de professores leigos para a rede pública de ensino.

8 Mais informações disponíveis em: http://www.inpe.br/50anos/linha_tempo/68.html

9 Mais informações disponíveis em: <http://www.frm.org.br/>

10 Mais informações disponíveis em: <http://www.telecurso2000.org.br/>

11 Mais informações disponíveis em: <http://www.abepec.com.br/site/home/>

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e da educação continuada.

§ 1.º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2.º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3.º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Assim, dois anos após prescrita na LDB, a EAD foi normatizada para o Ensino Fundamental e Médio, bem como para o Ensino Superior – formação inicial e continuada, através do Decreto nº 2.494 de 1998, em seu segundo artigo

Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de Graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (...).

O entendimento sobre a distinção entre o que é formação inicial e formação continuada é pertinente, pois, a primeira diz respeito especificamente a formação em cursos de graduação, já a segunda é mais variada e pode se referir à formação em cursos de pós graduação, à participação em eventos temáticos de abrangência local, nacional e internacional, à formação em cursos de curta duração – jornadas, semanas, oficinas, seminários, entre

outros, ofertados pelas redes de ensino públicas e/ou privadas. Segundo Libâneo (2004, p. 227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Com relação aos cursos de formação continuada na categoria de pós graduação *lato sensu* – Especialização, o MEC, através do Parecer nº 908/1998¹² e da Resolução nº 3/1999¹³ da CES/CNE, regulamentou a validade dos certificados de cursos presenciais e baseado em diversos Pareceres, Decretos e Resoluções¹⁴, se estabelece a regulamentação desses cursos, desta feita na modalidade a distância. Para os cursos de pós graduação *stricto sensu* – Mestrados e Doutorados a distância que são mais recentes, apresenta como base legal o Decreto nº 5.622/2005¹⁵, e determina por lei que “os cursos de pós graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem as exigências de autorização e reconhecimento.”

O estreito relacionamento entre educação-informática-internet resulta em ações práticas e hoje imprescindíveis a novas formas e concepções de educar, formar, construir conhecimentos. Em todo o território nacional, se disseminam seja através de

12 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Parecer908.pdf>

13 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf

14 Para maiores informações consultar o portal do MEC no endereço abaixo, nele consta os Atos Normativos para o credenciamento, funcionamento e avaliação dos Cursos de Educação a Distância *lato sensu*: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12928&option=com_content&view=article

15 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf

iniciativas públicas e/ou privadas inúmeras experiências que tem consolidado esta relação que resultou na EAD, através das ferramentas de tecnologia da informação e de comunicação, via plataformas (software) que permitem criar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Tornou-se possível o uso desta tecnologia a partir das expressivas mudanças no mundo da informática, com recursos cada vez mais desenvolvidos e especializados, tendo como expoente a *Internet* que introduziu o mundo corporativo, empresarial e governamental às realidades mais simples, no cotidiano dos indivíduos. Manter-se *online* nos mais diversos lugares – em casa, na escola, no trabalho, nos espaços de lazer e de devoção, no sindicato e nas associações, nos meios de transporte, em lugares públicos e privados – se multiplicou de uma maneira tão rápida que, não é incomum parte dos seus usuários demonstrarem insegurança ao lidar com tamanho avanço tecnológico.

O receio, a insegurança, a resistência e aversão se constituem, na realidade, o entrave que hoje se apresenta para muitas pessoas, especialmente estudantes de graduação e pós graduação no enfrentamento aos desafios deste mundo informatizado em interatividade permanente. Não podemos desconhecer estes elementos, se de fato pretendemos participar e fazer acontecer para parcela considerável da população brasileira a experiência e oportunidade que a EAD disponibiliza a esses sujeitos sociais. Muitos destes, residindo e trabalhando em rincões distantes dos centros urbanos, padecendo de dificuldades de deslocamento, seja para obter uma formação inicial através do acesso a uma graduação e/ou em sua busca por formações continuadas em pós graduações.

A metodologia aplicada na EAD pressupõe o aluno como sujeito do processo de construção do seu conhecimento, neste caminhar, estão envolvidos a instituição, os professores, os tutores, os colegas de turma e o ambiente virtual. O termo “a distância”

significa a separação física e não a ausência de contato entre estes pares. Esta percepção pode ajudar a vencer os desafios de enfrentamento a uma realidade que se torna, por vezes, desconhecida e desafiadora principalmente para os alunos da EAD.

Enfrentar desafios e revisitar paradigmas é também uma característica da temática e conteúdos pertinentes a Educação em Direitos Humanos, foco dos cursos de Especialização e Extensão, ora em pauta. Quando se fala em Direitos Humanos na nossa sociedade, se fazem presentes algumas críticas, resistências, preconceitos e muito desconhecimento sobre o tema! Superar as opiniões do senso comum e aprofundar as reflexões baseados em estudos é um caminho para disseminar o conhecimento e, aí sim, poder opinar e emitir conhecimentos de maneira apropriada, evitando estereótipos e pontos de vista arraigados em saberes simplistas.

Estudar sobre Direitos Humanos, requer um rigor ético, um compromisso profissional e uma posição política frente à realidade cotidiana, observando valores e princípios democráticos. Nesta oportunidade, a forma encontrada para dar corpo a construção destes conhecimentos é exatamente a realização de cursos de formação continuada como Especialização e Extensão, que consideramos um lócus privilegiado de formação de educadores em Direitos Humanos. Contamos efetivamente que os cursistas podem e devem se tornar multiplicadores de conhecimentos em seus lugares de pertença, contribuindo assim para o enfrentamento a concepções equivocadas e/ou sem bases histórica-filosóficas e político-jurídicas da educação e, na cultura em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos – EDH adquiriu evidência no processo da redemocratização brasileira nas últimas décadas do século XX, na esteira desta evidência a Secretaria Especial em Direitos Humanos elaborou, em 2006 o Plano Nacional e Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que definiu um tratamento específico para nortear as proposições a respeito da EDH. Este

documento esclarece as concepções e caminhos traçados na implantação de uma abordagem consistente na área, e que são necessárias a qualquer proposta de formação de educadores em DH. Destarte, conhecer o que preconiza a legislação brasileira sobre os DH é o primeiro passo, e torna-se imprescindível para traçar metas e diretrizes de ação para alcançar uma educação que valorize o respeito ao ser humano e a cidadania plena. É isso que pretendemos ofertar aos alunos e tutores do curso da EAD em EDH, do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, para tanto, entender como funciona este curso em seus aspectos de modalidade de educação se torna fundamental para o desenvolvimento das atividades e o sucesso nos estudos.

A primeira consideração que destacamos é a visão mais corriqueira que se tem da EAD, qual seja, é uma modalidade de educação que protagoniza a flexibilidade nos horários, a não obrigatoriedade da presença diária dos cursistas, a utilização do computador, da informática e da internet como ferramentas para o processo de ensino e de aprendizagem, a presença de interlocutores entre alunos e professores – os tutores. Um aspecto é evidente e verdadeiro, a EAD consegue alcançar espaços territoriais e pessoas que de outra sorte não seriam contemplados pela educação presencial através de cursos de formação de professores. Destacamos que parece simples, mas para o seu correto funcionamento é necessário observar elementos tais como a dificuldade de lidar com o gerenciamento do tempo (pessoal e profissional) para o cumprimento dos prazos, a execução das atividades, as leituras e estudos individuais, os possíveis momentos em que os cursistas podem se sentir “isolados” e sem as mediações que gostariam de ter com os colegas de curso, o acesso e manuseio das ferramentas de trabalho.

Entender o funcionamento de cursos a distância é portando importante para que possamos cruzar esta ponte entre o nosso cotidiano conhecido e o horizonte que se apresenta por vezes

desconhecido – a EAD e a EDH. A seguir, procuramos tornar este caminho mais simplificado, claro e entendível do ponto de vista dos sujeitos que interagem com as ferramentas das TICs em experiências educacionais de formação de professores e agentes sociais dos diversos espaços de ação. Neste sentido, abordaremos a realidade dos cursos de Especialização e Extensão em Direitos Humanos ofertados pelo Núcleo de Cidadania em Direitos Humanos (NCDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

As instituições...

O NCDH¹⁶, no uso de suas atribuições e em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em Resolução de nº 1 do Conselho Nacional de Educação¹⁷, datada de 30 de maio de 2012, e em cooperação com: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁸; a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica¹⁹; a Unidade de Educação a Distância – UFPBVIRTUAL²⁰, estruturou os cursos *lato sensu* de Especialização e o de Extensão em Educação em Direitos Humanos nas modalidades semipresencial e a distância, respectivamente, aprovados pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB²¹, através das Resoluções nº 66/2013²² e nº 70/2013²³, respectivamente.

16 Site do NCDH disponível no endereço eletrônico <http://ncdhufpb.wordpress.com/>

17 Disponível em: [file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/rcp001_12%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/rcp001_12%20(1).pdf)

18 Informações sobre esta Secretaria disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816

19 Portaria de criação nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/portaria_1328_23_09_2011.pdf

20 Disponível em: <http://www.virtual.ufpb.br/wordpress/>

21 Informações sobre o órgão deliberativo da UFPB (CONSEPE), disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe.html>

22 Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2013/Rsep66_2013.pdf

23 Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2013/Rsep70_2013.pdf

Nestas resoluções temos as deliberações quanto à estrutura e funcionamento dos referidos cursos, estabelecendo carga horária, disciplinas, municípios e parcerias. Portanto, se trata de cursos planejados e regulamentados oficialmente, mantendo vínculos federais, estaduais e municipais, através de Secretarias do Ministério da Educação, da Universidade Federal da Paraíba, da Secretaria Estadual de Educação e, com as sedes dos governos municipais citados.

O coordenador

É o responsável pelo gerenciamento do curso: a sua proposta; resolução de funcionamento; elaboração de editais de seleção de tutores e cursistas; composição da equipe de professores; trâmites burocráticos na instituição formadora e nas agências de fomento que financiam o curso; deliberações junto à coordenação do NCDH; promoção do acesso aos laboratórios da EAD na UFPB; contatos e acordos de cooperação entre a UFPB e as Secretarias de Educação do estado da Paraíba e dos municípios atendidos pelo curso da EAD; acompanhamento da execução do curso junto aos professores, tutores e cursistas.

O professor

Tem a função de mediar o processo de ensino e aprendizagem, fundamentado em ações pedagógicas durante a estruturação, aplicação, acompanhamento dos tutores e cursistas e na execução do que foi planejado observando as necessidades de alteração ao longo da efetivação da disciplina. É o profissional que estará desenvolvendo suas atividades em três momentos distintos: na preparação da disciplina – ementa, plano de curso, seleção de conteúdos, definição de referenciais bibliográficos e documentais, elaboração de atividades e avaliações, disponibilização de recursos e orientações aos tutores; no acompanhamento do cronograma da disciplina junto ao tutor e aos alunos; na conclusão das atividades e registros acadêmicos

junto à Coordenação do curso e a instituição formadora.

O tutor...

É o profissional chave no processo de funcionamento nos cursos de EAD, caracterizam-se como ligação entre os professores e os cursistas, lidam com estes diariamente e tem como atribuições o estabelecido nos Editais nº 07 e 08/2013 do NCDH²⁴, sendo elas: obter capacitação no uso da Plataforma Moodle; mediar a comunicação de conteúdos entre o/a professor/a e os/as cursistas; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o/a professor/a da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Moodle) e dar retorno às solicitações do/a cursista no prazo máximo de 48 horas; estabelecer contato permanente com os/as alunos/as e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos/as estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos/as alunos/as e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do/a professor/a responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

O aluno...

Os cursos de Especialização e de Extensão em Educação em Direitos Humanos objetivam trabalhar com um público definido, prioritariamente de professores de Educação Básica e outros

24 Disponíveis em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/2013/11/edital-ncdh-n%C2%BA-072013-processo-seletivo-simplificado-para-tutora-apoio-ao-curso-de-especializacao-em-educacao-em-direitos-humanos-a-distancia/> e <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/2013/12/edital-ncdh-n%C2%BA-082013-processo-seletivo-simplificado-para-tutor-apoio-ao-curso-de-extensao-em-educacao-em-direitos-humanos-a-distancia/> Acesso em: 01 mar. 2014.

profissionais da educação das redes públicas de ensino estadual e municipais do estado da Paraíba e lideranças comunitárias, membros de Comitês ou Conselhos Estaduais de Educação em Direitos Humanos e profissionais ligados/as às áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (mídia, educação não formal e justiça e segurança). Para além dos destinatários prioritários – os profissionais da rede pública de ensino da Educação Básica, outros sujeitos são contemplados, desde que apresentem alguma vinculação profissional direta em áreas de atuação dos Direitos Humanos.

A Plataforma Moodle...

Idealizado pelo jovem Martin Doudiamas, enquanto realizava seus estudos de doutorado na Universidade de Ciência e Tecnologia de Perth na Austrália, no final da década de 1990, sob a forma de “comunidade virtual”, e posteriormente (2001) disponibilizada publicamente enquanto “**Plataforma Moodle**”, em um breve tempo se transformou em importante ferramenta de aprendizagem e avaliação para a EAD. É fundamentada em um modelo de aprendizagem colaborativa baseada no sócio construtivismo, funcionando com recursos da informática e em ambiente da rede mundial de computadores (Internet), oferece aos seus usuários um espaço virtual de aprendizagem com possibilidade de aplicação de diversificados recursos que, usados didaticamente, favorecem o processo de ensino (para professores e tutores) e de aprendizagem (alunos).

É, portanto um ambiente de trocas e construção de conhecimentos que pode ser utilizado colaborativamente em variadas áreas do conhecimento na constituição de disciplinas e/ou cursos de formação. Concebido para utilizar mecanismos de gerenciamento *on* e *off line*, a Plataforma Moodle possibilita o trabalho digital com a seleção e distribuição

de conteúdos, objetivos, procedimentos e avaliação, inerentes a planos de aula e de curso, para que através de metadados armazene e referencie bancos de dados com o material a ser utilizado por instituições, professores, tutores e alunos.

Através da Plataforma Moodle pode-se: disponibilizar e compartilhar materiais de estudo; manter *chats* e *fóruns* de discussão; aplicar avaliações através de testes e atividades; realizar videoconferências; desenvolver pesquisas; manter uma biblioteca *on line*; coletar, gravar e revisar atividades mensurando notas individuais para os alunos matriculados nos cursos; obter sistematicamente o *feedback* dos grupos de trabalho; contatos em tempo real e em cronogramas estabelecidos de disponibilidade e retorno das atividades propostas.

Segundo seu idealizador Dougiamas (2011), o ambiente ou Plataforma Moodle se estrutura em quatro eixos, sendo eles:

Os usuários do sistema – administradores, professores, tutores e alunos;

Os cursos – espaços colaborativos de prática pedagógica sócio construtivista;

As ferramentas de aprendizagem – através de recursos didáticos digitais variados e mecanismos de acompanhamento da sua aplicação;

As ferramentas de avaliação – recursos utilizados para o acompanhamento das atividades objetivas e subjetivas na perspectiva de mensurar a avaliação dos alunos em seu desempenho acadêmico.

Em sua estrutura o Moodle aglutina em espaço virtual, disponibilizado de acordo com a função do seu usuário – professor, tutor ou aluno, a interação a ser realizada a partir de conteúdos, atividades e avaliações, em tempo estabelecido garantindo assim o fluxo de trabalho e a dinâmica da disciplina.

Os primeiros contatos com a Plataforma Moodle são em geral os mais difíceis, pois vão requerer o conhecimento e a ousadia dos alunos para vencer os desafios e dificuldades

de entendimento do que seja este ambiente virtual e de como interagir nele. Mas, conhecendo como funciona o curso em que está matriculado, os objetos de estudo requeridos por ele, a sua estrutura e, tendo acesso a *internet*, o aluno estará apto a enfrentar o desafio e, principalmente a ousar participar desta modalidade de ensino que, se apresenta em nossos dias como já consolidada e irreversível no contexto educacional brasileiro.

Pensando no que pode ser apresentado aos alunos com relação às **atividades** e **recursos** de trabalho da plataforma, traçamos em linhas gerais **algumas delas**, outras ao iniciar e desenvolver as atividades na Plataforma Moodle, podem ser vistas e observadas as suas aplicações:

a) O Fórum (atividade) – ferramenta destinada a facilitar a comunicação entre os sujeitos da EAD, recebe várias denominações tais como “atividade de fórum”, “fórum de apresentação dos cursistas”, “fórum tira dúvidas”, entre outros. Trata-se na realidade de uma atividade de troca de ideias entre alunos, tutores e professores, através de comentários postados no respectivo ícone indicativo do Fórum na página principal do curso ministrado.

Esta troca de ideias, opiniões e dúvidas se baseia em elaboração de considerações por parte dos seus componentes e a submissão destas a apreciação dos colegas do grupo/disciplina, do professor e do tutor. Não necessita ocorrer de forma *on line*, mas requer a participação de todos e se constitui em espaço para consulta permanente, requer também a atualização das discussões possibilitando, inclusive, a revisão de posicionamentos. Os tópicos que configuram o fórum devem ser criados apenas pelos professores que definem a abordagem do mesmo – se postagem de avisos, se tratando de conteúdos ou mesmo como uma atividade que possa ser mensurada para avaliar os alunos. Os tutores deverão participar durante todo o tempo de exposição do fórum no papel de estimular o debate e encerrar as discussões dos tópicos fazendo uma síntese das reflexões suscitadas no fórum.

b) O Chat (atividade) – é mais uma ferramenta colaborativa para construção de opiniões e conhecimentos. Ocorre em “tempo real”, mantendo os participantes em “locais” denominados de “salas”, tornando a participação visível em tempo real e de forma simultânea entre todos os participantes. Deve tratar de um único tema no sentido de favorecer a discussão e obter a participação de todos os integrantes da disciplina.

c) Tarefa (atividade) – bastante utilizado pelos professores na aplicação de atividades didáticas, significando algo que deve ser feito pelo aluno no intuito de trabalhar determinado conteúdo da disciplina.

d) URL (recurso) – originalmente Uniform Resource Locatot, traduzido em português como Localizador Padrão, é o endereço eletrônico de um recurso do tipo “arquivo” disponível na internet. Geralmente utilizado pelo professor ou tutor para indicar um arquivo ou documento que seja de interesse para o conteúdo didático em questão.

e) Arquivo (recurso) – espaço disponível para agregar documentos escritos, imagéticos, musicais etc. e os disponibilizar aos alunos para o acesso durante a duração do curso/disciplina. Esse recurso é aplicado em relação alguma atividade específica em relação ao conteúdo a ser ministrado.

f) Livro (recurso) – material de consulta disponibilizado na biblioteca digital e de livre acesso aos alunos, tutores e professores, pode-se encontrar nela livros elaborados pelos próprios professores para a disciplina/módulo e ou livros de domínio público, na íntegra ou em parte.

Temos pela frente um longo caminho a percorrer, meses de estudo e produção de conhecimento em Educação em Direitos Humanos, vamos procurar dirimir dúvidas, buscar explicações, trocar conhecimentos, solicitar esclarecimentos, destinar tempo adequado às atividades propostas, fazer a leitura dos textos e materiais didáticos disponibilizados pelos professores e tutores, pesquisar novos referenciais de conhecimento e principalmente

enfrentar os desafios que evidentemente vão surgir neste período. Desafios quanto aos conteúdos a serem trabalhados e desafios também na busca de alcançar a destreza necessária para as interações com a Plataforma Moodle. Pensando nisto, a primeira disciplina a ser cursada trará estudos introdutórios do Projeto do Curso, Metodologia, Cronograma, Avaliação e Ambiente Virtual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. CNE. **Atos Normativos - Súmulas, Pareceres e Resoluções**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12928&option=com_content&view=article. Acesso em: 28 fev. 2014
- _____. **Fundescola**. Disponível em: <http://www.fundescola.org.br> Acesso em 03 mar. 2014.
- _____. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Movimento de Educação de Base - MEB**. Disponível em: <http://www.meb.org.br/> Acesso em: 23 fev. 2014.
- _____. **Parecer nº 908 de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Parecer908.pdf>
- _____. **Projeto Minerva**. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291> Acesso em 01 mar. 2014.
- _____. Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article
- _____. **Resolução nº 3/1999 da CES/CNE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf
- _____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. SECADI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2007.

_____. Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares Disponível em: http://www.inpe.br/50anos/linha_tempo/68.html Acesso em: 13 mar. 2014.

UFPB. **Edital** do processo seletivo para simplificado para tutor na EAD EDH. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/2013/11/edital-ncdh-n%C2%BA-072013-processo-seletivo-simplificado-para-tutora-apoio-ao-curso-de-especializacao-em-educacao-em-direitos-humanos-a-distancia/> Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. **Edital** do processo seletivo para simplificado para tutor na EAD EDH. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/2013/12/edital-ncdh-n%C2%BA-082013-processo-seletivo-simplificado-para-tutor-apoio-ao-curso-de-extensao-em-educacao-em-direitos-humanos-a-distancia>

_____. Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. Disponível em: <http://ncdhufpb.wordpress.com/>

_____. **Resolução nº 66/2013** CONSEPE. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2013/Rsep66_2013.pdf

_____. **Resolução nº 70/2013**. CONSEPE. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2013/Rsep70_2013.pdf

BRIGGS, Asa; Burke, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

CORRÊA. Cybthia Harumy Watanabe. **Comunidades virtuais gerando identidades na sociedade em rede**. UniversiaBrasil.net. Disponível em: http://www.universiabrasil.net/materia_imp.jsp?id=4391> Acesso em: 05 dez. 2013.

DOUGIAMAS. Martim. Moodle. set. 2011. Disponível em; http://docs.modlle.org/22/EN/managing_content. Acesso em 11 dez 2011.

FIGUEIREDO. Alyne Rosiwelly Araújo. Computador e Internet: experiências e possibilidades para o Ensino de História nos primeiros anos do século XXI. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em História. UFPB, 2013. Dig.

FIGUEIREDO, Luciano. CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). História e informática: o uso do computador. Domínios da História. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORAN, José Manuel. Novos caminhos do ensino à distância. Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out/nov/dez 1994, p. 1-3.

RIBEIRO, Mara Rejane, e RIBEIRO, Getúlio. (Orgs.) Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012.

Sites

Rádio monitor. Disponível em: <http://www.institutomonitor.com.br/>

Telecurso 1º e 2º graus. Disponível em:

<http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811D6C7E31011D923D438A695E&lumS=projeto&lumItemId=FF80808122CEED1A0122CF0C4CA33A18&tagId=2815C7F847E348A4A3EE5AA9BC46C232>

Telecurso 2000. Disponível em: <http://www.telecurso2000.org.br/>

TV Educativa. Disponível em: <http://www.abepec.com.br/site/home/>

Unidade de Educação a Distância – UFPBVIRTUAL. Disponível em: <http://www.virtual.ufpb.br/wordpress/>

Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe.html>

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS SISTEMAS INTERNACIONAL E NACIONAL

*Giuseppe Tosi
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira*

A Declaração Universal de Direitos Humanos e o sistema ONU

Após a experiência terrível dos horrores das duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), – que provocaram os massacres indiscriminados de dezenas de milhões de homens e mulheres, o surgimento dos regimes totalitários de direita (fascismo e nazismo) e de esquerda (stalinismo), das tentativas “científicas” em escala industrial de extermínios dos judeus e dos outros povos considerados “inferiores” pelos nazista, época que culminou com o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki –, os líderes políticos das grandes potências vencedoras¹ criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco (Estados Unidos), a Organização das Nações Unidas

¹ As potências vencedoras da Segunda Guerra Mundial foram os Estados Unidos, a União Soviética, a China, a Inglaterra e a França: elas são as mesmas potências membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU com poder de veto.

(ONU) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações.

Vejamos o que está posto no Preâmbulo da Carta de São Francisco:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla...

CONCORDAMOS com a presente Carta das Nações Unidas...

Para alcançar tal objetivo, as potências fundadoras consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição necessária. Por isso, um dos primeiros atos da Assembleia Geral das Nações Unidas foi a proclamação, em 10 de dezembro de 1948 em Paris, da **Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH**.

O primeiro artigo da Declaração afirma: “Todas as pessoas nascem **livres** e **iguais** em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de **fraternidade**”.

Os redatores desse artigo tiveram a clara intenção de reunir, numa única fórmula, as três palavras de ordem da Revolução Francesa de 1789, que representam as contribuições das três principais doutrinas política do Ocidente: o liberalismo (**liberdade**) o socialismo (**igualdade**) e cristianismo social (**fraternidade**).

Desta forma, e pela primeira vez na história, a *Declaração Universal*:

- reafirma o conjunto dos direitos das revoluções burguesas: direitos de liberdade, ou direitos civis e políticos;
- estende tais direitos a uma série de sujeitos que estavam deles excluídos: proíbe a escravidão, proclama os direitos das mulheres, defende os direitos dos estrangeiros, amplia as liberdades democráticas, etc.;
- afirma também os direitos da tradição socialista: direitos de igualdade, ou direitos econômicos, sociais e culturais;
- e, inspirada no conceito de fraternidade, proclama a necessidade de uma nova ordem internacional baseada na solidariedade entre os povos.

A Declaração foi fruto de uma negociação entre os dois grandes blocos geopolíticos do pós-guerra, o **bloco socialista** – que afirmava os direitos de igualdade, mas negava os de liberdade, ou seja, os direitos civis e políticos considerados burgueses; e o **bloco capitalista**, que defendia os direitos de liberdade, mas não os de igualdade econômicos e sociais. Apesar das divergências e da abstenção dos países socialistas, houve certo consenso sobre alguns princípios básicos, uma vez que a “guerra fria” entre as duas superpotências, os Estados Unidos e a União soviética, ainda não estava tão acirrada como o será nas décadas seguintes.

A Declaração Universal possui mais um valor ético que propriamente jurídico, mas a partir dela, a ONU criou vários outros documentos para a atuação dos princípios da Declaração: pactos, acordos, tratados, convenções, protocolos, resoluções e estatutos, cada um com um diferente valor jurídico.

Com efeito, nunca se alcançou a um verdadeiro acordo sobre os direitos fundamentais. Quando, em 1966, se tratou de assinar um pacto sobre os direitos humanos que transformasse os princípios éticos da Declaração Universal em princípios jurídicos,

os dois blocos se separaram e foi preciso criar dois pactos. Grande parte dos países socialistas não assinou o “Pacto dos direitos civis e políticos”, assim como grande parte dos países capitalistas se recusou a assinar o “Pacto dos direitos econômicos e sociais”, entre eles os Estados Unidos que ainda hoje não reconhecem tais direitos como “verdadeiros direitos”.

É oportuno também lembrar que a Declaração Universal foi proclamada em plena vigência dos regimes coloniais, e que, como afirma Damiano Trindade, (2003): “Mesmo após subscreverem a Carta de São Francisco e a declaração de 48, as velhas metrópoles colonialistas continuaram remetendo tropas e armas para tentar esmagar as lutas de libertação e, em praticamente todos os casos, só se retiraram depois de derrotados por esses povos”.

A Declaração Universal guarda as marcas desta ambiguidade no seu artigo II.2, que afirma:

Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Como se fosse possível proclamar direitos universais em países “sob tutela ou limitação de soberania”!

Apesar dessas ambiguidades, a partir da Declaração e dos documentos que a ela se seguiram, o direito internacional dos direitos humanos se desenvolveu em quatro direções ou tendências:

Universalização – Em 1948, os Estados que aderiram à Declaração Universal da ONU eram somente 48; hoje atingem quase a totalidade de nações do mundo, isto é, 192. Inicia-se, assim, um processo pelo qual os indivíduos estão se transformando de cidadãos de um Estado, em cidadãos do mundo (cosmopolitismo).

Multiplicação – Desde a sua fundação, a ONU promoveu várias conferências específicas, que aumentaram a quantidade de bens que precisava ser defendida: a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem, entre outros.

Diversificação – As Nações Unidas também definiram melhor quais eram os sujeitos titulares dos direitos. A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: homem, mulher, criança, idoso, doente, homossexual, pessoa com deficiência, etc. (Ver: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - 1979; Convenção sobre os Direitos da Criança - 1989.)

Positivização – Na medida em que os tratados internacionais são ratificados pelos Estados, os direitos humanos passam a ser “positivados”, ou seja, se tornam direitos positivos do Estado e assumem, segundo os casos, o *status* de direito constitucional ou infraconstitucional. (Ver a Declaração Universal e faça um confronto com os artigos correspondentes na Constituição Brasileira de 1988)

As Gerações de Direitos Humanos

Todos esses processos deram origem a quatro “gerações” de direitos:

a) A primeira geração inclui os direitos civis e políticos. O direito à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública; a proibição da escravidão e da tortura; o direito à igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de *habeas-corpus*, à privacidade do lar e ao respeito da própria imagem pública; a garantia de direitos

iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, à liberdade de ir e vir dentro do País e entre os países; o direito ao asilo político e a ter uma nacionalidade; a liberdade de imprensa e de informação, de associação, de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e as regras básicas da democracia: liberdade de formar partidos, de votar e ser votado em eleições livres; (Ver o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 1966, assinado por 115 Estados)

b) A segunda geração inclui os direitos econômicos, sociais e culturais. O direito à seguridade social, ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, a um salário justo e satisfatório; a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos e também de não pertencer a nenhum, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, à proteção do Estado do Bem-Estar Social, à proteção especial para a maternidade e a infância, à educação pública gratuita e universal; a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, à proteção aos direitos autorais e às patentes científicas; (Ver: Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, assinado por 118 Estados; Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais - 2005)

c) A terceira geração inclui os direitos a uma nova ordem internacional: direito a uma ordem social e internacional, em que os direitos e liberdade estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados: o direito à paz, ao desenvolvimento sustentável, a um ambiente natural sadio, etc. (Ver: Convenção sobre Diversidade Biológica - Rio-92; Convenção-Quadro das Nações Unidas Sobre Mudança do Clima - 1992; Protocolo de Quioto de 1997.)

d) A quarta geração: é uma categoria nova de direitos que se refere aos direitos das gerações futuras. Caberia à atual geração uma obrigação, isto é, um compromisso de deixar para

as gerações futuras um mundo igual, ou melhor, daquele que recebemos das gerações anteriores. Isso implica discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica internacional de tipo cosmopolita. (Ver o mapa das gerações de direitos, no anexo 1)

As dimensões dos direitos

Essa listagem é apenas indicativa, já que existe uma controvérsia sobre a oportunidade de considerar como direitos “efetivos” os de terceira e de quarta geração, porque não existe um poder que os garanta, assim como há divergência quanto à lista dos direitos a ser incluídos nessas categorias. Com efeito, não se trata simplesmente de “direitos” no sentido estritamente jurídico da palavra, mas de um conjunto de “valores” que implica várias dimensões:

Dimensão ética. A Declaração afirma que “todas as pessoas **nascem** livres e iguais”. Isso indica o caráter **natural** dos direitos: eles são inerentes à natureza de cada ser humano pelo reconhecimento de sua intrínseca dignidade. Nesse sentido, tornam-se um conjunto de valores éticos tendencialmente universais, que estão “acima” do nível estritamente jurídico, e devem orientar a legislação dos Estados.

Dimensão jurídica. No momento em que os princípios contidos na Declaração são especificados e determinados nos Tratados, Convenções e Protocolos internacionais, eles se tornam parte do direito internacional dos Direitos Humanos. Esses tratados têm um valor e uma força jurídica quando assinados e ratificados pelos Estados; deixam, assim, de serem orientações éticas, ou de direito natural, para se tornarem um conjunto de **direitos positivos** que vinculam as relações internas e externas

dos Estados, assimilados e incorporados pelas Constituições e – mediante elas – por leis ordinárias.

Dimensão política. Enquanto conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos tornam-se critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores. O Estado assume o compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, tanto do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, quanto do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. Nesse sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos (1,2,3), o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania são todas propostas do governo e do Estado Brasileiro para que os direitos humanos se tornem parte integrante das políticas públicas.

Dimensão econômica. Sem a satisfação de um mínimo de necessidades humanas básicas, isto é, sem a realização dos direitos econômicos e sociais, não é possível o exercício dos direitos civis e políticos. O Estado, portanto, não pode limitar-se à garantia dos direitos de liberdade, mas deve, também, exercer um papel ativo na implementação dos direitos de igualdade.

Dimensão social. Não cabe somente ao Estado a realização dos direitos; também a sociedade civil organizada tem um papel importante na luta pela efetivação dos direitos mediante movimentos sociais, sindicatos, associações, centros de defesa e de educação, conselhos de direitos. É a luta pela efetivação dos direitos humanos que vai levar esses direitos ao cotidiano das pessoas e vai determinar o alcance que eles vão conseguir numa determinada sociedade.

Dimensão cultural. Se os direitos humanos implicam algo mais do que a mera dimensão jurídica, isso significa que é preciso que eles encontrem um respaldo na cultura, na história, na tradição, nos costumes de um povo e se tornem parte, de sua identidade cultural e maneira de ser. A realização dos direitos

humanos é relativamente recente no Brasil e precisa de certo tempo para se afirmar e pôr raízes no contexto brasileiro.

Dimensão educativa. Afirmar que os direitos humanos são direitos “naturais”, que as pessoas “nascem” livres e iguais, não significa dizer que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser que deve ser “educado” pela sociedade. A educação para a cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação.

Essas reflexões pretendem mostrar o caráter complexo dos direitos humanos, que implicam um conjunto de dimensões, que devem estar interligadas. O Código dos Direitos Humanos é uma nova ética mundial, um conjunto de preceitos humanitários, sem mitos, embora inspirado nas grandes ideias das religiões tradicionais do Ocidente e do Oriente e fortalecido pelas contribuições do pensamento filosófico ocidental.

Enquanto autores como Norberto Bobbio (BOBBIO, 1992) afirmam com ênfase a existência de gerações de direitos, outros, como Cançado Trindade (1998) preferem falar em dimensões de direitos.

Acreditamos que podem ser usados os dois termos: “gerações” se referem ao processo histórico de surgimento dos direitos que seguiu, *grosso modo*, a trajetória “canônica” das três gerações. Ao mesmo tempo é preciso afirmar a interconexão, a indivisibilidade e a indissociabilidade de todos os direitos nas suas várias dimensões acima citadas; que não podem ser vistas como aspectos separados, mas como algo organicamente relacionado, de tal forma que uma dimensão se integre e se realize em conjunto com todas as outras; porque, ao final, o homem é um só!

Neste sentido concordamos com a proposta de Cançado Trindade, mesmo continuando a utilizar do ponto de vista da afirmação histórica as gerações de direitos:

Nunca é demais ressaltar a importância de uma visão *integral* dos direitos humanos. As tentativas de

categorização de direitos, os projetos que tentaram – e ainda tentam – privilegiar certos direitos às expensas dos demais, a indemonstrável fantasia das “gerações de direitos”, têm prestado um desserviço à causa da proteção internacional dos direitos humanos. Indivisíveis são todos os direitos humanos, tomados em conjunto, como indivisível é o próprio ser humano, titular desses direitos. (CANÇADO TRINDADE, 1998, p. 120).

A tese da unidade e indissociabilidade dos direitos humanos foi solenemente proclamada pela II Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos realizada em Viena em 1993. (Ver a *Declaração e o Programa de Ação*).

A Organização dos Estados Americanos-OEA e o Sistema Regional de Proteção dos Direitos Humanos

A ONU possui vários organismos que cumprem com as tarefas a ela confiadas e que compõem o “sistema ONU”. Entre esses organismos, há os “sistemas regionais” (como o europeu, o africano e o interamericano), que têm como objetivo monitorar a efetividade da aplicação dos instrumentos de proteção aos direitos humanos e apurar denúncias de violações, realizando visitas, elaborando relatórios e pareceres, e pronunciando sentenças judiciais. No Continente Americano, tal sistema está vinculado à Organização dos Estados Americanos-OEA.

A OEA foi criada na IX Conferência dos Estados Americanos, realizada em 30 de abril de 1948, com a adoção da *Carta da Organização dos Estados Americanos*, o do *Tratado Americano sobre Soluções Pacíficas*, ou Pacto de Bogotá, e a *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*. A OEA se constitui no principal espaço para discussões políticas e de ações multilaterais das Américas, e integra o sistema da ONU.

A OEA, que surgiu com 21 países signatários, entre eles o Brasil, conta, atualmente, com todos os 35 países independentes das Américas, com exceção de Cuba (excluída em 1962 e readmitida em 2009, mas que ainda não retornou para a OEA) e Honduras, cuja adesão foi suspensa em 2009 devido ao golpe militar.

Na área dos Direitos Humanos, o Sistema Regional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos conta com dois importantes órgãos:

- a **Comissão Interamericana de Direitos Humanos-CIDH**, com sede em Washington DC (EUA), criada em 1959. A comissão tem o poder de receber denúncias dos cidadãos dos Estados membros e encaminhar recomendações para os Estados membros; no caso em que essas recomendações não sejam cumpridas, o processo passa para a Corte.

- a **Corte Interamericana de Direitos Humanos**, com sede em San José (Costa Rica), criada em 1979 da qual participam 25 países americanos que assinaram a Convenção Americana sobre Direito Humanos (Pacto de San José) de 1969 (Canadá e Estados Unidos não reconhecem a jurisdição da Corte). As sentenças da Corte são vinculantes juridicamente para os Estados Membros.

A Educação em Direitos Humanos no sistema internacional da ONU

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

Em junho de 1993, logo após o fim da guerra fria, a ONU organizou na cidade de Viena, capital da Áustria, a **II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**, que constitui um dos marcos mais importantes para a afirmação dos direitos humanos no mundo e contou com a expressiva representação não somente dos Estados, mas também das Organizações da Sociedade Civil

Global (*global civil society*). Antes da conferência, e nos mesmos locais, foi realizado o Fórum Mundial das Organizações Não-Governamentais, com mais de 2000 representantes de 1000 ONGs de toda parte do mundo.

Entre as decisões tomadas pela conferência estava a aprovação do **Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia**, que havia sido aprovado em março do mesmo ano no Congresso Internacional sobre a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia, realizado na cidade canadense de Montreal.

Este programa foi retomado em 2004 pela UNESCO, que elaborou um plano de ação para a realização do **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**.

A implementação desse plano foi pensada por etapas, sendo a primeira fase voltada para a educação básica os sistemas escolares primário e secundário, o que corresponde no sistema de ensino brasileiro à educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio. A segunda etapa propõe como prioridade a Educação em Direitos Humanos na educação superior, na formação de servidores públicos e das forças de segurança e justiça.

No Plano de Ação para a Primeira Fase do Programa Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2009, p.7) são destacados cinco componentes:

- elaboração de políticas, de forma participativa, com base legal e estratégias coerentes;
- implementação de políticas, com planejamento, facilitando o envolvimento de todas as partes;
- promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais no ambiente de aprendizagem;
- processos participativos e democráticos na linha ensinando e aprendendo;
- formação inicial e continuada dos profissionais da educação com foco na Educação em Direitos Humanos.

A Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004)3

Como desdobramento da Conferência Mundial de Viena (1993), na Assembleia Geral da ONU, de dezembro de 1994, foi destacado o papel da Educação em Direitos Humanos no âmbito do direito à educação e na promoção de uma cultura de paz em todos os níveis – mundial, regional e local, por meio da promulgação da Década da Educação em Direitos Humanos, para o período de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004.

Entre as ações previstas nas Diretrizes elaboradas e aprovadas, estava a criação de **Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos** e a elaboração de planos de ação. Para tanto, se fez necessário tanto a criação de programas de Educação em Direitos Humanos, como o reforço aos já existentes, a elaboração de materiais didáticos abordando a temática de direitos humanos, a colaboração dos meios de comunicação social, entre outras ações.

Para Maria de Nazaré Tavares Zenaide, a Década da Educação em Direitos Humanos 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 humanos e os modos de defendê-los e protegê-los (2008, p. 128).

Dentre os inúmeros acontecimentos e ações marcantes nesta década, destacamos três:

A Resolução da ONU, de 20.11.1997, que instituiu o Ano Internacional da Cultura de Paz, em 2000, e proclamada a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as crianças do Mundo, de 2001 a 2010, por Resolução de 10.11.1998.

A Conferência Mundial de Durban, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, que tratou da discussão

e implementação de medidas voltadas para o combate ao racismo e a discriminação racial, e de várias formas correlatas de intolerância. ***São reforçadas a realização de campanhas públicas de informação, de programas de Educação em Direitos Humanos, de produção de material didático que promovam a diversidade cultural, étnica, religiosa e a igualdade de oportunidades.***

A Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina, realizada no México em dezembro de 2001, firmou a Declaração do México sobre a Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, tendo como objetivo avaliar a Educação em Direitos Humanos no continente;

O Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, aprovado por Ministros da Educação, em abril de 2010, definem como prioridade impulsionar as ações da Década da Educação em Direitos Humanos.

A partir dessas colocações, percebe-se que a pauta das organizações internacionais – ONU e OEA inclui claramente a Educação em Direitos Humanos, induzindo os estados nacionais na formulação e implementação de políticas públicas nessa área.

O Sistema Brasileiro de Educação em Direitos Humanos

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003)

Entre as decisões tomadas pela Conferência de Viena, foi a de recomendar a cada Estado a criação de Programas Nacionais de Ação em Direitos Humanos, o que foi feito por alguns Estados, entre eles, o Brasil em 1995.

O primeiro **Programa Nacional de Direitos Humanos**, instituído pelo governo brasileiro, em 1996, apresenta propostas

para a formulação e implementação de políticas públicas na área dos Direitos Humanos, e transversalização dos direitos humanos nos campos das políticas públicas, dando relevância especial para a Educação em Direitos Humanos.

O detalhamento dessas propostas aparece sob o título “Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de Direitos Humanos”, com dois eixos – “Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento” e “Conscientização e Mobilização pelos Direitos Humanos” (BRASIL, 2009, p. 256-257). O PNDH 1 amplia a necessidade de capacitação para outros grupos profissionais, tais como policiais, agentes penitenciários, lideranças da sociedade civil, operadores do direito, entre outros.

Seguindo as orientações postas para a Década da Educação em Direitos Humanos, o governo brasileiro, por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, conforme a Portaria N° 98, de 9 de julho de 2003.

As finalidades do CNEDH são, entre outras, as seguintes:

- elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; (...)
- apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à Educação em Direitos Humanos;
- propor e dar parecer sobre projetos de lei que estejam em tramitação bem como sugestões de novas propostas legislativas sobre o tema;
- propor ações a serem desenvolvidas junto às instituições de ensino formal, escolas de governo e aos cursos de formação em carreiras públicas, inclusive a criação de cursos sobre o tema;

- propor capacitação e atividades de Educação em Direitos Humanos junto às entidades da sociedade civil;
- propor e incentivar a articulação com a mídia;
- estimular, nas esferas estaduais e municipais, a criação de instâncias para a formulação de políticas de Educação em Direitos Humanos;
- propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema Educação em Direitos Humanos; (...) (Portaria N° 98, de 9 de julho de 2003).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O CNEDH cumpriu rapidamente a sua primeira finalidade, lançando a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em dezembro de 2003. A partir de ampla discussão em todos os estados da federação, o PNEDH foi revisado e relançado em 2007.

No PNEDH, a Educação em Direitos Humanos “é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2009, p. 25), além de ressaltar a prioridade na formação para a educação formal e não-formal. Espera-se promover a articulação entre os “valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade”; a formação de uma consciência cidadã presentes nos níveis cognitivo, social ético e político; o “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva”, sempre contextualizados; e o “fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.” (BRASIL, 2009, p. 25).

Como está posto no PNEDH, uma das linhas de ação é a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, que por sua vez devem elaborar o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, com ações voltadas para os mesmos eixos do PNEDH, que são:

- Educação Básica,
- Educação Superior,
- Educação Não-Formal,
- Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança;
- Educação e Mídia.

No Programa Nacional de Direitos Humanos 3 a Educação em Direitos Humanos aparece em todos os eixos e temas abordados, assim como se constitui num eixo de ação. A educação apresenta-se na dimensão da informação, da produção de conhecimento, na estruturação de base de dados, na formação inicial e continuada, na produção de mentalidades e de uma cultura de direitos, na produção de materiais educativos e na construção coletiva da memória histórica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica

Segundo o PNEDH, a Educação em Direitos Humanos “deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2009, p. 32), sem perder de vista a transversalidade e a relação dialógica entre os sujeitos e atores sociais.

A Educação em Direitos Humanos na escola brasileira já podia se fazer presente muito antes do PNEDH (2003), por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que é de 1990. Contudo, sabe-se que os sistemas de ensino não incorporaram muitos dos seus elementos. Diante dessa constatação, foi promulgada a Lei n. 11.525/2007, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para tornar obrigatória a inserção das temáticas do ECA no ensino fundamental.

Mas que temáticas são essas que ficaram à margem das escolas?

Esse estatuto trata dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, tais como o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e dignidade, à convivência familiar e comunitária, à profissionalização e à proteção no trabalho. Além de tratar de questões voltadas para as crianças e adolescentes em conflito com a lei e para as medidas de proteção e responsabilização do poder público, da sociedade e da família. (BRASIL, 2000).

Vale ressaltar que a ideia de proteção integral à criança e ao adolescente que permeia todo o Estatuto da Criança e do Adolescente fundamenta-se na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que destaca a educação voltada para o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e habilidades físicas e mentais da criança, além do respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais, à identidade cultural, bem como “o preparo da criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, amizade entre os povos, e entre as diferenças etnias”. (MAIA, 2007, p. 97)

O Ensino Superior e a Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destaca um relevante papel para as instituições de ensino superior nessa área. Assim, a gestão e as ações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão: [...] devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar [...] (BRASIL, 2009, p. 39).

Uma das intencionalidades desse Plano é promover a inclusão da Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de profissionais, em todas as áreas do conhecimento, não só nas licenciaturas, mas também nos bacharelados, para que os preceitos de justiça social e de uma cultura de paz estejam presentes no exercício de todas as profissões.

A educação superior no PNEDH e no PNDH 3 é desafiada a produzir conhecimento e materiais educativos em direitos humanos, estruturar e monitorar bases de pesquisas e observatórios, participar de comitês e conselhos de direitos e defesas, criar núcleos, comissões e centros de referências em direitos humanos, desenvolver ações integradas de ensino, pesquisa e extensão focadas em demandas postas pelo Estado (memória e verdade, tortura, tráfico de seres humanos, exploração sexual e outras) e pela sociedade civil (defensores ameaçados, violência social e criminal, mediação de conflitos sociais, dentre outras).

A inserção da Educação em Direitos Humanos recebeu um reforço com a aprovação da Resolução N^o 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Além de vários elementos importantes presentes nesta resolução, destaca-se a flexibilidade de formatos a serem adotados pelos sistemas de ensino, ou seja:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012)

A Escola e os Desafios da Educação em Direitos Humanos

O Estado brasileiro conta com vários instrumentos legais relacionados, direta ou indiretamente, com a Educação em Direitos Humanos, que tratam tanto de coibir a violação de direitos, quanto da promoção desses mesmos direitos ou de outros. Nesse conjunto, destacam-se aqueles relacionados à criança e adolescente, idosos, mulher, drogadição, pessoas com deficiência, indígenas, ciganos, afrodescendentes, homossexualidade, entre outras questões. Contudo, a existência de legislação que busca proteger grupos vulneráveis que sofrem com a violação de seus direitos é fundamental, mas não é condição suficiente para as mudanças necessárias à nossa sociedade. (ver Anexo 02)

A partir de pesquisas que mostram discriminação, preconceitos, e violência, fortemente presentes no cotidiano escolar (MAZZON, 2009), fica patente a necessidade e a urgência de

ações mais efetivas para a implementação da Educação em Direitos Humanos, no sentido de contribuir para a promoção dos direitos humanos.

O quadro de violência que está posto na sociedade contemporânea é resultado de muitos e complexos fatores, o que torna o desafio de educar em e para os direitos humanos muito grande, mas não impossível. Enfrentar as questões que surgem no cotidiano da sala de aula pode ser o começo do caminho a ser trilhado, com vistas à construção de uma cultura de paz na sociedade, por meio de uma Educação em e para os Direitos Humanos.

Anexo 01: MAPA DAS GERAÇÕES DE DIREITOS

GERAÇÃO	1ª Geração Sec. XVII -XVIII	2ª Geração Sec. XIX-XX	3ª Geração Sec. XX	4ª Geração Sec. XXI
DIREITOS	Civis e Políticos	Econômicos, Sociais e Culturais	A uma nova ordem internacional (meio ambiente, paz e desenvolvimento)	Direitos e responsabilidades para com “os outros”
VALOR ÉTICO	Liberdade LIBERALISMO	Igualdade SOCIALISMO	Fraternidade Solidarie- dade Inter- nacional CRISTIA- NISMO SO- CIAL	COSMOPOLI- TISMO
SUJEITOS	Indivíduos	Indivíduos, grupos e classes	Indivíduos e Estados	As gerações futuras
PODERES	Judiciário	Executivo	Organismos Internacionais e Sistema ONU	Federação Mundial de Estados

EFETIVIDADE STATUS JURÍDICO	Forte, porque podem ser exigidos na Justiça. Imediatamente aplicáveis	Fraca porque, na maioria dos casos, não podem ser exigidos a Justiça. Aplicação progressiva e não imediata	Débil, porque podem ser exigidos diante do sistema das Nações Unidas e as Cortes Internacionais, mas nem sempre com eficácia	Duvidosa ou nula, devido à falta de uma autoridade mundial com poderes para fazê-los respeitas
INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS	DUDH (1948) e Pacto sobre Direitos Civis e Políticos (1966)	DUDH (1948) e Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)	Carta da ONU (1945) e documentos do Sistema ONU	Agenda XXI da ONU

Fonte: Elaboração Giuseppe Tosi

Anexo 2: Marcos Nacionais relevantes para a Educação em Direitos Humanos.

Constituição Federal de 1988
Lei Federal nº 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor
Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Lei nº 9.140/1995 – Reconhecimento de Desaparecimento de presos em razão de atividades políticas
Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Lei Federal nº 9.459/1997 – Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional
Lei Federal nº 9.534/1997 – Gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito
Lei nº 9.503/1997 – Código do Trânsito
Lei nº 9.455/1997 – Tipificação do crime de tortura, com penas severas

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 26.02.1999 – 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
Lei nº 9.804/1999 – Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica.
Lei Federal nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – MEC
Lei nº 10.409/2002 – 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.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC (2003)
Lei 10.741/2003 – Estatuto do Idoso
Portaria nº 98/2003 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)
Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Lei da Acessibilidade)
Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual – SEDH/PR (2004)
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 2.9.1961 e 5.10.1988

Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Lei nº 11.340/2006 – Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha).
Lei 11.343/2006 – Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
Decreto s/nº, de 25.05.2006 – Inclusão do Dia Nacional do Cigano no calendário cívico brasileiro.
Decreto nº 5.948/2006 – Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
Lei nº 11.525/2007 – Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental
Lei nº 11.645/2008 – Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Resolução Nº 1, de 30/05/2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – MEC/CNE.

Fonte: BRASIL, 2012; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, 2008, vol.2, p.135-139;

REFERÊNCIAS

Sobre o sistema da ONU

Online

- Documentos da ONU: <http://www.onu.org.br/documentos/sistema-onu>
- Site da ONU no Brasil: <http://www.onu-brasil.org.br/>
- Site da OEA: <http://www.oas.org/pt>

- Site da Comissão Interamericana de DH: <http://www.cidh.oas.org/comissao.htm>.

- Site da Corte Interamericana de DH: <http://www.corteidh.or.cr>

-BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

- Site da DH-NET: <http://www.dhnet.org.br/>

- Site da “Justiça Global”: <http://global.org.br/> 10(organização não Governamental brasileira, com sede no Rio de Janeiro, que atua na promoção e defesa dos direitos humanos no Brasil e diante da comissão e da Corte Interamericana de Direitos Humanos)

- Site do “Centro por la Justicia y el Derecho Internacional-CEJIL: <http://cejil.org/>.

(organização dedicada à defesa e promoção dos direitos humanos no continente e promovendo ações diante da Comissão e da Corte Interamericana de Direitos Humanos).

Sobre Educação em Direitos Humanos

Online

- BRASIL. SDH-PR. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>

- Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos (onde podem ser encontrados vídeos, documentos e ensaios sobre o tema na biblioteca online): <http://www.redhbrasil.net/>>

- Educação em Direitos Humanos, textos e documentos, no site: <http://www.dhnet.org.br/educar/index.html>>

- Educação no site da UNESCO no Brasil

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/>>

- OEA. Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf

IMPRESSOS

BITTAR, Eduardo C. B. (org.) **Direitos Humanos no Século XXI**. Cenários de

Tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 1992/2004.

Disponível em: <http://direitofma2010.files.wordpress.com/2010/05/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Brasil: Direitos Humanos 2008: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília: SEDH, 2008.

_____. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. **Direitos humanos no cotidiano**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em Direitos Humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 85-101.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Sesenta anos. Sonhos e Realidades. São Paulo: EDUSP, 2008.

MAZZON, José Áfono (Coord.). **Relatório Analítico Final da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escola**. Brasília: MEC/INEP; São Paulo: FIPE, 2009.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; GUIMARAES, Samuel P. (Orgs.). **Direitos Humanos no Século XXI**. Brasília: IPRI-Senado Federal, 2000.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. Brasília: UnB, 1998.

UNESCO. **Plano de Ação para a Primeira Fase do Programa Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: Capacitação de Educadores**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2008, vol.2, p.135-139.

MEMÓRIA E VERDADE: O BRASIL E A DITADURA MILITAR

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Ditadura Militar e Violações dos Direitos Humanos

No período do pós-Segunda Guerra Mundial, com a chamada Guerra Fria entre os blocos capitalista e socialista, a América Latina passou a chamar a atenção com a vitória da Revolução Cubana em 1959, que simbolizava uma aproximação com a União Soviética e um desafio à hegemonia norte-americana. Assim, Cuba se tornou um referencial para as esquerdas e uma ameaça para as elites econômicas e políticas do continente.

O bloco ocidental, liderado pelos Estados Unidos, via a ameaça do comunismo como justificativa para a implementação de políticas de segurança nacional e internacional para enfrentar o inimigo externo e

interno. Governos populares e movimentos reivindicatórios eram vistos como ameaças da infiltração comunista. Lars Schoultz, tratando das relações dos Estados Unidos com a América Latina, cita um comentário do Consultor para Assuntos de Segurança, Henry Kissinger, em uma reunião da Casa Branca sobre a ascensão de Salvador Allende no Chile: “não vejo por que devemos ficar parados assistindo um país tornar-se comunista devido à irresponsabilidade de seu próprio povo”. (2000, p. 398)

Nessa correlação de forças, nos anos sessenta e setenta do século XX, os regimes militares ditatoriais são vitoriosos em quase todos os países latino-americanos, através de golpes militares, apoiados por civis e pelos Estados Unidos da América. O Brasil foi um dos primeiros a desencadear este processo, com o golpe militar de 1964.

Elio Gaspari, ao analisar a Ditadura Militar no Brasil identificou três fases¹, quais sejam: a ditadura envergonhada; a ditadura escancarada; e a ditadura derrotada, respectivamente, correspondendo, respectivamente, aos governos do General Humberto Castelo Branco (1964-1967) e General Arthur da Costa e Silva (1967-1969); Junta Militar (1969)² e General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); e General Ernesto Geisel (1974-1979) e General João Baptista Figueiredo (1979-1985).

Apesar do apoio de parte da sociedade civil ao golpe militar, a resistência ao novo regime foi imediata e recrudescceu no período de 1969 a 1976 com a edição do Ato Institucional n. 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, e parte da esquerda aderindo à luta armada. Ao longo do período da Ditadura Militar, a ação violenta do Estado

1 São os títulos de 3 volumes da coleção intitulada “As ilusões perdidas”, de sua autoria, resultado de pesquisas em acervos do Brasil e dos Estados Unidos: *A ditadura envergonhada*; *A ditadura escancarada*; e *A ditadura derrotada*. Todos lançados pela editora Companhia das Letras, sendo os dois primeiros volumes em 2002 e o terceiro em 2003.

2 Esta Junta militar assumiu o governo por dois meses, entre o afastamento de Costa e Silva, por motivo de saúde, e a eleição de Garrastazu Médici.

promovendo prisões arbitrárias, torturas, desaparecimentos de presos e exílios, era justificada pela ideologia da segurança nacional, que contava com aparelho complexo e articulado para eliminar o inimigo interno e suas formas de expressão³. Não por coincidência, este período é identificado como os “anos de chumbo”, pela radicalização das ações do estado autoritário.

Na segunda metade da década de 1970 começam a surgir movimentos na sociedade civil pela anistia, a exemplo do Movimento Feminino pela Anistia (MFPA), criado em 1975 na cidade de São Paulo, por Terezinha Zerbini, e se espalhando com núcleos em vários estados brasileiros, mais precisamente na Bahia, Minas Gerais, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Sul, Sergipe, Pernambuco, além do próprio estado de São Paulo. Em 1978, surgiu o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), na cidade do Rio de Janeiro e, nos moldes do MFPA, com núcleos espalhados pelo Brasil. As ações desses movimentos, com foco na anistia aos perseguidos pela Ditadura Militar, também discutiam a superação do regime de exceção e o fim das violações aos direitos humanos. Os integrantes desses movimentos eram familiares dos presos políticos e pessoas ligadas a partidos políticos.

Em 1979, tem-se a aprovação da Lei n. 6.683, em 28 de agosto, que concede anistia aos que cometeram crimes políticos, e que haviam sido cassados, presos, torturados, exilados, perseguidos, mortos e desaparecidos. Quanto aos agentes da repressão que cometeram crimes de assassinato, estupro, tortura, desaparecimento de cadáver, nenhuma referência, ficaram no anonimato e na impunidade.

Diferentemente de outros países da América Latina, no Brasil o fim do regime militar foi gradativo, com várias forças em disputa pelos encaminhamentos a serem dados aos destinos do país, e não só os que queriam a manutenção do controle militar

3 Para buscar informações em todo território nacional foi criado o SNI – Serviço Nacional de Informações, em 13 de junho de 1964, e em seguida uma rede foi sendo constituída com setoriais de informações nos ministérios e demais órgãos da administração pública (FICO, 2001).

versus os que queriam o retorno dos civis ao poder, mas também a presença daquelas forças que estavam na chamada “zona cinzenta”⁴. Este último elemento é ressaltado por Rollemberg e Quadrat, constituindo “o enorme espaço entre os dois polos – *resistência e colaboração/apoio* – e mais, o lugar da *ambivalência* no qual os dois extremos se diluem na possibilidade de ser um e outro ao mesmo tempo.” (2010, p. 102) (grifos das autoras).

Mesmo com fim da Ditadura Militar em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, iniciando-se um processo de fortalecimento da democracia brasileira, as limitações da Lei de Anistia e as consequências da ditadura militar ainda continuam presentes no cotidiano dos brasileiros.

Ao final deste período da história nacional o esforço para se reencontrar um sistema de governo que promovesse a cidadania no país, fez com que os direitos humanos aparecessem como uma alternativa para os que estavam nas prisões, nas comunidades de base, na renovação dos sindicatos, na reconstrução dos movimentos sociais, na luta dos familiares de mortos e desaparecidos, e nos grupos de resistência, em geral, no sentido de construir um caminho de transição para a democracia.

Por que relembrar o passado? A função educativa da memória

A memória histórica é um terreno de luta ideológica e política fundamental para a construção das identidades coletivas (LE GOFF, 1994). No caso do Brasil, três grandes episódios coletivos que são parte constitutiva da sua história, cujas

4 Rollemberg e Quadrat (2010) trazem essa noção a partir dos estudos de Pierre Laborie para a história da França, durante o período da Segunda Guerra Mundial, mas que se aplica ao Brasil da Ditadura Militar.

consequências ainda estão presentes no cotidiano de algumas pessoas e grupos sociais, são envolvidos numa penumbra para favorecer o esquecimento de graves violações aos direitos humanos, no passado e no presente:

a conquista da América e o genocídio dos povos indígenas que aqui viviam,

o tráfico e a exploração do trabalho escravo,

os períodos autoritários marcados pelos golpes e as ditaduras.

Neste momento, será dado destaque ao período da ditadura militar que vigorou no Brasil, de 1964 a 1985, como exemplo da importância do resgate da memória histórica e da sua função educativa, tomando-se por base o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 - PNDH 3⁵, no seu Eixo Orientador VI: *Direito à Memória e à Verdade*.

O PNDH 3 destaca que o exercício do direito à memória e à verdade depende de vários elementos que superem o silêncio e o esquecimento, a exemplo do acesso pleno à documentação, da presença dessa temática na sala de aula em todos os níveis de ensino, pois está claro que

O Brasil ainda processa com dificuldades o resgate da memória e da verdade sobre o que ocorreu com as vítimas atingidas pela repressão política durante o regime de 1964. A impossibilidade de acesso a todas as informações oficiais impede que familiares de mortos e desaparecidos possam conhecer os fatos relacionados aos crimes praticados e não permite à sociedade elaborar seus próprios conceitos sobre aquele período (BRASIL, 2010, p.209).

A reconstituição da memória de processos traumáticos resulta em possibilidades de compartilhamento de experiências de dor, que partem do pessoal e familiar e se amplia para grupos e

5 O PNDH-3 foi aprovado em 21 de dezembro de 2009, pelo Decreto do Presidente da República n. 7.037, assinado por todos os Ministros do governo Luiz Inácio Lula da Silva, e publicado em formato de livro em 2010.

segmentos sociais. Entendendo-se que somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual (BRASIL, 2010, p.209).

O PNDH 3 apresenta alguns dados quantitativos referentes às vítimas da ditadura militar no Brasil (BRASIL, 2010, p.213), quais sejam:

- 50 mil pessoas foram presas somente nos primeiros meses de 1964;
- 20 mil brasileiros foram submetidos a torturas;
- 400 cidadãos foram mortos ou estão desaparecidos;
- 130 foram banidos do país;
- 4.862 tiveram seus mandatos políticos cassados;
- ocorreram milhares de prisões políticas não registradas;
- uma cifra incalculável de exílios e refugiados políticos.

Vale ressaltar que alguns desses números estão aumentando com o acesso a documentos, até então não pesquisados, e pelo pronunciamento de pessoas que foram perseguidas, ou de seus familiares, que só agora estão tendo a oportunidade de falarem sobre acontecimentos do período da Ditadura Militar.

Dados como esses não podem ser esquecidos, para que ações como estas não se repitam. Nesse sentido, a memória se constitui em instrumento educativo fundamental para as gerações de hoje e do futuro, que não viveram esses acontecimentos e não têm ideia das barbáries ocorridas no passado.

A construção da memória também se inclui entre uma das dimensões da justiça de transição, fundamentais após experiências autoritárias, ao lado das medidas de “reparação”, da “regularização da justiça” e da “reforma das instituições

perpetradoras de violações contra os direitos humanos” (ABRÃO, 2012, p. 197). Como afirma Paulo Abrão, “o Brasil possui estágios diferenciados na implementação de cada uma destas dimensões e muitas medidas têm sido tardias em relação a outros países da América Latina (2012, p. 197). Em uma avaliação preliminar é possível afirmar que entre as quatro dimensões citadas, as da regularização da justiça e a da reforma das instituições são as que mais enfrentam condições adversas para a implementação.

Os esforços no sentido da construção da memória já estão produzindo frutos, que seja na identificação, preservação e difusão da memória arquivada em suportes materiais, quer pelo amplo registro dos testemunhos. E nesse sentido, merece ressaltar uma afirmação de Paul Ricoeur:

Será preciso, contudo, não esquecer que tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, se não às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos. (2010, p. 156)

Caminhos do processo de democratização: justiça, reparação, memória e verdade

Um dos passos para o fim da Ditadura e início da abertura política foi a extinção do AI-5 em 1978 e, em seguida, a Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, que concedeu a anistia, referente ao período de 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, àqueles que cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos

suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. (Art. 1º.)

Foram excetuados aqueles que haviam sido “condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal” (Art. 1º, § 2º). Meses depois, os que continuaram presos por força deste dispositivo, conseguiram também a liberdade.

O movimento das “Diretas Já” conseguiu ampliar a mobilização nacional para o fim da Ditadura Militar, mas não conseguiu a vitória esperada e a eleição do primeiro presidente civil, após 21 anos, foi indireta por meio do colégio eleitoral em 15 de janeiro de 1985.

O processo de democratização e definição de políticas no sentido da justiça, reparação, memória e verdade sobre o período da Ditadura Militar teve como grande marco a Constituição de 1988, que, estabeleceu, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o seguinte:

Art. 8º. É concedida anistia aos que, no período de 18 de setembro de 1946 até a data da promulgação da Constituição, foram atingidos, em decorrência de motivação exclusivamente política, por atos de exceção, institucionais ou complementares, aos que foram abrangidos pelo Decreto Legislativo nº 18, de 15 de dezembro de 1961, e aos atingidos pelo Decreto-Lei nº 864, de 12 de setembro de 1969, asseguradas as promoções, na inatividade, ao cargo, emprego, posto ou graduação a que teriam direito se estivessem em serviço ativo, obedecidos os prazos de permanência em atividade previstos nas leis e regulamentos vigentes, respeitadas as características e peculiaridades das carreiras dos servidores públicos civis e militares e observados os respectivos regimes jurídicos.

Mas esta disposição só veio a ser regulamentada em 2001, após pressão da sociedade civil organizada e, sobretudo, dos parentes das vítimas, quando em 24 de agosto, foi criada, pela Medida Provisória nº 2151-3, a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça. Esse marco legal foi reeditado pela Medida Provisória nº 65, de 28 de agosto de 2002 e convertido na Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002. Esta lei regulamenta os direitos do anistiado político e as condições para que ocorra a declaração da condição de anistiado político, a reparação econômica, de caráter indenizatório, a contagem de tempo de serviço, correspondendo ao afastamento das atividades profissionais; a conclusão do curso a partir do período letivo interrompido, ou registro do diploma para os que concluíram curso em instituições de ensino no exterior; e reintegração dos servidores públicos civis e dos empregados públicos.

Até este ano de 2013, a Comissão de Anistia já realizou mais 700 sessões de julgamento e promoveu, desde 2008, 60 caravanas em cidades brasileiras, possibilitando a participação da sociedade nas discussões e a divulgação do tema no país.

Para além dessa reparação moral e material, existe a expectativa de que se faça Justiça com a revisão da Lei de Anistia para punir os agentes públicos que cometeram os crimes de assassinato, estupro, tortura, desaparecimento de cadáver, entre outros.

Dentre as ações que provocaram debate sobre a interpretação das leis e apuração de responsabilidades estão as movidas por familiares dos participantes da Guerrilha do Araguaia, que entre outras finalidades buscam obter informações sobre a localização dos restos mortais. Diante da demora dos resultados, em agosto de 1995, o Centro de Estudos para a Justiça e o Direito Internacional e a *Human Rights Watch - America*, em nome de um grupo de familiares, apresentaram petição à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, denunciando o desaparecimento de integrantes da Guerrilha do Araguaia.

Em 14 de dezembro de 2010, foi divulgada a sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que condenou o Estado brasileiro no Caso Gomes Lund e outros, a pedir desculpas às famílias dos mortos no Araguaia; investigar os fatos que envolvem cerca de 70 pessoas da Guerrilha e camponeses da região; julgar e punir os culpados pelas torturas, mortes e desaparecimentos forçados; bem como a determinar os meios para a localização dos desaparecidos.

Além desse caso, existem várias ações de familiares, do Ministério Público Federal em São Paulo, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil para o reconhecimento das torturas, homicídio e desaparecimento forçado de dezenas de cidadãos, indicando o responsável pelas sevícias.

Em maio de 2010, o Supremo Tribunal Federal, apreciou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), proposta pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, que solicitava um posicionamento formal para saber se, em 1979, houve ou não anistia dos agentes públicos responsáveis pela prática de tortura, homicídio, desaparecimento forçado, abuso de autoridade, lesões corporais e estupro contra opositores políticos, considerando, sobretudo, os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e a anistia do crime de tortura.

A corte negou o pedido da OAB encerrando assim as possibilidades internas de fazer justiça às vítimas da ditadura militar, porém ainda é possível a reabertura do processo pela Corte Interamericana de Direitos Humanos da OEA, com sede em San José da Costa Rica.

Nos caminhos do processo de democratização a abertura dos arquivos da ditadura, sobretudo para saber o que aconteceu com os desaparecidos, se torna um elemento chave. Alguns passos estão sendo dados, a exemplo de arquivos da Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) que foram entregues ao Arquivo Nacional (2005), onde passaram a ser organizados e digitalizados; lançamento do livro-relatório “Direito à Memória e à Verdade” (2007), registrando

o trabalho da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos com dados da história das vítimas da ditadura no Brasil; lançamento do projeto Memórias Reveladas (2009), sob responsabilidade da Casa Civil, que interliga digitalmente o acervo recolhido ao Arquivo Nacional com vários outros arquivos federais sobre a repressão política e com arquivos estaduais.

Apesar das limitações nas normas de acesso aos documentos, a Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal, trouxe alguns avanços na redução dos longos prazos de sigilo, a exemplo do seu Art. 24, que trata da “informação em poder dos órgãos e entidades públicas, observado o seu teor e em razão de sua imprescindibilidade à segurança da sociedade ou do Estado, poderá ser classificada como ultrassecreta, secreta ou reservada”, com os seguintes prazos: “I - ultrassecreta: 25 (vinte e cinco) anos; II - secreta: 15 (quinze) anos; e III - reservada: 5 (cinco) anos”.

No que tange às informações pessoais com “respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, bem como às liberdades e garantias individuais”, conforme seu Art. 31, § 1, inciso I, “terão seu acesso restrito, independentemente de classificação de sigilo e pelo prazo máximo de 100 (cem) anos a contar da sua data de produção, a agentes públicos legalmente autorizados e à pessoa a que elas se referirem”. Apesar desse longo prazo de sigilo, a lei possibilita o acesso em situações especiais:

§ 4º A restrição de acesso à informação relativa à vida privada, honra e imagem de pessoa não poderá ser invocada com o intuito de prejudicar processo de apuração de irregularidades em que o titular das informações estiver envolvido, bem como em ações voltadas para a recuperação de fatos históricos de maior relevância. (Art. 31)

Uma ação relevante para a preservação e difusão da memória da resistência à ditadura, é o projeto de implementação do Memorial da Anistia Política do Brasil, em Belo Horizonte- MG, reunindo e disponibilizando todo o acervo da Comissão de Anistia. Este memorial será instalado em prédio da Universidade Federal de Minas Gerais, cuja reforma e instalação tem previsão para inaugurar em meados de 2014.

Conforme previsto no PNDH-3, na sua Diretriz 23 – Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado, a criação da Comissão Nacional da Verdade, ocorreu por meio da Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011, e foi instalada em maio do ano seguinte, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, com os seguintes objetivos (Art. 3º.):

- I - esclarecer os fatos e as circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos mencionados no caput do art. 1º;
- II - promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior;
- III - identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de violações de direitos humanos mencionadas no caput do art. 1º e suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade;
- IV - encaminhar aos órgãos públicos competentes toda e qualquer informação obtida que possa auxiliar na localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos, nos termos do art. 1º da Lei nº9. 140, de 4 de dezembro de 1995;
- V - colaborar com todas as instâncias do poder público para apuração de violação de direitos humanos;
- VI - recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover a efetiva reconciliação nacional; e
- VII - promover, com base nos informes obtidos, a re-

construção da história dos casos de graves violações de direitos humanos, bem como colaborar para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações.

A Comissão Nacional da Verdade vem desenvolvendo seus trabalhos recebendo testemunhos, informações e documentos que lhes são encaminhados espontaneamente por pessoas interessadas em colaborar com esse processo de esclarecimento dos fatos ocorridos durante a Ditadura Militar, além requisitar informações, dados e documentos de órgãos e entidades do poder público, independente do grau de sigilo que os documentos estejam classificados.

Esta Comissão tem o poder de “convocar, para entrevistas ou testemunho, pessoas que possam guardar qualquer relação com os fatos e circunstâncias examinados”, além de “determinar a realização de perícias e diligências para coleta ou recuperação de informações, documentos e dados” (Art. 4º, incisos III e IV). Nesse sentido, agentes do estado citados como torturadores estão sendo convocados para prestarem depoimentos.

Vale ressaltar as limitações da Comissão Nacional da Verdade, a exemplo do que determina o seu Art. 4º, inciso VIII e seus parágrafos:

§ 2º Os dados, documentos e informações sigilosos fornecidos à Comissão Nacional da Verdade não poderão ser divulgados ou disponibilizados a terceiros, cabendo a seus membros resguardar seu sigilo.

(...)

§ 4º As atividades da Comissão Nacional da Verdade não terão caráter jurisdicional ou persecutório.

Nesse sentido, as suas funções maiores de “examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas” e

“de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (Art. 1º) ficam prejudicadas pois a manutenção de sigilo pode se fazer necessária apenas no decorrer das investigações mas não indefinidamente. No que tange a “reconciliação nacional”, esta dificilmente será realizada sem o julgamento dos torturadores.

O exemplo da CNV tem sido seguido e vários estados já criaram as suas comissões da verdade, além de outras criadas pelo poder legislativo, por órgãos públicos e organizações da sociedade civil.

No estado da Paraíba, registram-se várias iniciativas como o pioneiro Comitê pela Verdade, Memória e Justiça, com efetiva participação de ex-presos políticos e perseguidos pela Ditadura, ao lado de representantes de organizações como MST, Levante Popular da Juventude, Memorial das Ligas Camponesas, entre outros. O poder executivo criou a Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória, pelo Decreto nº 33.426, de 31 de outubro de 2012, instalada em março de 2013. A CEVPM-PB conta com 10 grupos de trabalho, a saber:

- 1.Mortos e desaparecidos políticos do regime militar
- 2.Mapa da Tortura
- 3.Perseguição dos órgãos de segurança ao setor educacional
- 4.Cassação de mandatos eletivos e a magistrados
- 5.Demissão de servidores públicos federais, estaduais e municipais
- 6.Ditadura e Gênero
- 7.Estrutura de repressão na Paraíba
- 8.Intervenção nos sindicatos e em outras entidades da sociedade civil
- 9.Repressão do Estado e de milícias privadas aos camponeses
- 10.A bomba estourada no Cine-Teatro Apolo II Além de comissões em universidades, na Câmara Municipal da capital do estado, no Sindicato dos Jornalistas, entre outras iniciativas.

Os trabalhos das Comissões e Comitês da Verdade ainda estão em curso, e espera-se que consigam ter acesso a todos os arquivos dos aparatos repressivos durante a ditadura e que seus relatórios cumpram um papel relevante nesse processo a caminho da construção da verdade e da reconciliação nacional.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo. **A Lei de Anistia no Brasil**: as alternativas para a verdade e a justiça. In: RUIZ, Castor Bartolomé (Org.). **Justiça e Memória**. Para uma crítica ética da violência. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2009.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil**: Nunca Mais. Um Relato Para a História. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à verdade e à memória**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. (Reimpressão) Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

_____. **Lei Nº 6.683**, de 28 de agosto de 1979. **Lei da Anistia**.

_____. **Lei Nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações.

_____. **Lei n. 12.528**, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade.

FICO, Carlos. **Como ele agiam**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Além do Golpe**: Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3 ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

PARÁIBA. **Decreto nº 33.426, de 31 de outubro de 2012**. Cria a Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP,

2010.

ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Viz (orgs.) **A construção social dos regimes autoritários**. Legitimidade, consenso e consentimento no século XX. Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SCHOULTZ, Lars. **Estados Unidos: poder e submissão**. Uma história da política norte-americana em relação à América Latina. Bauru: EDUSC, 2000.

TELES, Edson e SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura**. A exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO

Rosa Maria Godoy Silveira

A Educação em/para os Direitos Humanos é um campo de estudos bastante recente. A sua introdução no currículo escolar está apenas começando. É importante compreender porque e como esse campo de estudos foi/está se constituindo e como se relaciona com a organização curricular.

O objeto da Educação em Direitos Humanos - EDH sendo os Direitos Humanos, por definição, é interdisciplinar. De início, não foi assim, pois a EDH guarda relação direta com a história dos Direitos Humanos e seus princípios. Vamos recapitular, em linhas gerais, alguns acontecimentos importantes para entendermos essa trajetória histórica.

A Educação em Direitos Humanos: o seu processo instituinte como campo de estudos

Originalmente, o processo constitutivo dos direitos, da Cultura de Direitos, no embate contra o Estado absolutista moderno, teve uma dimensão mais política, enquanto **luta pela liberdade**, contra a opressão. Inauguravam-se, então, bases dessa nova cultura, propiciada por essas novas experiências históricas, nos marcos do pensamento iluminista, tendo como sua ideia-força, ou ideia-matriz, a problemática do alcance da **emancipação** humana.

Com os desdobramentos dessa cultura insurgente, a partir do século XIX, outras experiências foram ocorrendo e abrindo novas dimensões para os direitos, no campo da economia e das relações de sobrevivência/reprodução material dos seres humanos. Assim, emergiram lutas por **direitos a melhores condições de trabalho, de salário e de vida**, como demandas por políticas de saúde, moradia, educação. A Cultura de Direitos se expandiu, demarcada, na 2ª metade do século XIX e na 1ª metade do século XX, por pensamentos, movimentos sociais e organizações socialistas, o que desencadeou uma reação do campo político capitalista, formulando políticas públicas de garantia de direitos às classes trabalhadoras, atendendo, em termos, a suas reivindicações. O chamado **Estado de Bem Estar Social**, na Europa Ocidental, sobretudo na Escandinávia, e, em parte, nos Estados Unidos, vigorou desde fins da 2ª Guerra Mundial até a década de 1970.

Com os múltiplos processos sócio-históricos do pós-guerra, a Cultura de Direitos passou por mais alargamentos em suas dimensões: no campo político, aos direitos civis e políticos constituídos desde as revoluções liberais burguesas, somava-se agora o **direito à autodeterminação dos povos**, resultante das lutas anticolonialistas na Ásia e na África; no campo econômico e social, aos direitos de políticas públicas de diversas naturezas, somava-se o **direito ao desenvolvimento**, que fosse extensivo

a todos os países. Mas, sobretudo, naquele momento, com as fraturas ainda expostas do genocídio cometido pelos nazistas e as bombas atômicas arremessadas pelos Estados Unidos contra Hiroshima e Nagasaki (Japão), a Cultura de Direitos sofre uma forte inflexão, com a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948), no sentido de ser concebida, formulada e institucionalizada de forma abrangente, para a espécie humana como um todo, extrapolando de suas delimitações territoriais de origem (a Europa Ocidental).

Essa inflexão qualitativa na Cultura de Direitos, tornada, então, de Direitos Humanos, deu-lhe os contornos das suas cláusulas pétreas: a imprescritibilidade, a inalienabilidade, a irrenunciabilidade, a inviolabilidade, a universalidade, a efetividade e a complementaridade dos direitos.

Outras experiências, outros alargamentos: as problemáticas étnico-raciais (África do Sul – lutas contra o *apartheid*; Estados Unidos – lutas contra a segregação racial); de Gênero (ascensão do movimento feminista); de orientação sexual (ascensão dos movimentos LGBT); de mercado (movimento de consumidores); e, ainda, das problemáticas relacionadas à sobrevivência não só de grupos sociais/sociedades, mas da própria espécie humana – como a questão ambiental e a fome – explicitaram a **dimensão sociocultural** dos direitos. Tornaram mais explícito, também, **o sentido da sua universalidade**. E, ao fazê-lo, colocaram em pauta uma outra dimensão: a universalidade *contextualizada* dos direitos, ou seja, a necessidade de sua universalidade nas diversidades.

É este o momento que estamos vivendo na história da Cultura dos Direitos Humanos (SILVEIRA et al., 2007).

Em todo esse percurso, a Cultura dos Direitos Humanos foi se consolidando como uma visão de mundo muito além da perspectiva jurídico-política formal do momento de sua fundação. Tornou-se uma perspectiva multidimensional, pois que essa multidimensionalidade se inscreve no próprio ser humano; e

transversal, pois permeabiliza os mais diversos campos das atividades humanas.

Essa cosmovisão foi sendo manifestada como intenções e atos políticos em inúmeros documentos exarados pela Organização das Nações Unidas – ONU. E, também, foi incorporando uma compreensão de que, para se efetivar uma Cultura dos Direitos Humanos, tornava-se necessária uma educação nesse sentido, desconstruindo e revertendo culturas, longa e profundamente arraigadas, lastreadas na violência e no aviltamento dos seres humanos, sob as mais diversas formas (MAIA, 2007).

Vamos a uma **síntese**: à medida que se constitui e se institui a Cultura de Direitos e a Cultura dos Direitos Humanos, vai se constituindo e instituindo uma pedagogia dos Direitos Humanos, imprescindível para que estes sejam socializados.

No Brasil, essa institucionalização cresce, mais vigorosamente, nas lutas contra o último regime militar (1964-1985), durante a sua vigência e após o seu encerramento, com o processo de redemocratização da vida política. A Constituição Federal de 1988 se inscreve na Cultura dos Direitos Humanos e a inscreve em seu texto.

Durante os recentes anos noventa, esse direcionamento se consolida com o **Programa Nacional de Direitos Humanos**, em suas três versões, a última, de 2010. No campo educacional, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996) e o **Plano Nacional de Educação** (2001) são elaborados neste marco cultural referencial dos Direitos Humanos. Emergem as políticas afirmativas. Em 2007, é aprovada a versão final do Plano Nacional de Educação em/para os Direitos Humanos.

Na esteira desse movimento, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, respectivamente, normatizam e implementam um sistema educacional bastante reformulado, sinalizando Diretrizes e Parâmetros para as diversas etapas de ensino e suas modalidades.

As agências formadoras de professores/as – as Instituições de Ensino Superior – são instadas a equacionarem as suas políticas programas, projetos, cursos de formação docente, sob essa perspectiva de EDH. Direitos Humanos têm sido incluídos como disciplina em vários cursos. Surgem Cursos de Pós-Graduação em Direitos Humanos, a exemplo do Mestrado em Ciências Jurídicas/Áreas de Concentração em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, com homônimos na Universidade Federal do Pará e na Universidade de São Paulo. E muitos cursos de Educação em/para os Direitos Humanos, presenciais e à Distância, envolvendo os cinco eixos do PNEDH: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança pública.

Uma pedagogia de e para a emancipação humana: a EDH

O que vem a ser a EDH?

Em primeiro lugar, antes de mais nada, uma **socialização cultural regulada pela Ética**, por valores centrados na dignidade de todo ser humano. Não é demais reiterar isso, pois todos/as nós precisamos internalizar, subjetivar essa cultura.

Em outros termos, **trata-se de uma nova** regulação social, bastante distinta de experiências históricas passadas e ainda vigentes, cujos eixos de regulação são o *poder* (Estado) e o *lucro* (mercado). Estes dois eixos reguladores têm dado sobejas provas de que não promovem o ser humano como sujeito de dignidade; ou melhor, só conferem esta condição a uma minoria de seres humanos. Apesar dos belos discursos em contrário, dos agentes da regulação estatal e da regulação do mercado, os seus próprios condicionantes constitutivos (as suas origens e formação) impedem a sua expansão para uma socialização cultural emancipacionista: o poder e o mercado excluem a maioria porque

são vinculados a grupos sociais cuja afirmação histórica se fez exatamente com base nessa exclusão.

Propondo-se a realizar a emancipação humana, a EDH socializa uma concepção abrangente e de universalidade, daí a sua transversalidade, que não se circunscreve a nenhum campo disciplinar específico, não pertence a nenhuma área do conhecimento exclusiva. Caso assim seja concebido e implementado, a EDH estará confinada e tolhida em suas finalidades de construir um novo modo de pensar e agir dos e para os indivíduos/grupos e sociedades.

A sua dimensão ética é a multidimensão, o conjunto de dimensões, que deve atravessar todas as áreas do conhecimento, o que significa injetá-las de uma cultura bastante diferente tanto daquela de puro *abstracionismo* quanto aquela de mero *pragmatismo*. A EDH implica desconstruir a ótica do conhecimento apenas pelo conhecimento e a ótica apenas utilitarista do conhecimento: considera a relevância do conhecimento para a nossa vida prática, concreta, mas também a imprescindibilidade da reflexão crítica dos seres humanos acerca de sua existência e suas experiências, em todos os sentidos. Mais do que isso: a EDH recoloca algo que tem sido perdido, secundarizado, banalizado: a **importância, o valor, maior do que tudo, da vida humana**.

Ao fazê-lo, a EDH supera o dilema, posto historicamente, sobretudo desde o século XVIII, entre a **liberdade** e a **igualdade**, articulando esses dois ideais/horizontes de expectativa, com o anel de um terceiro ideal/horizonte: a **fraternidade**.

A **liberdade** é recuperada naquilo que se pretendia no ideário liberal: como uma garantia indispensável para a autonomia de pensamento e ação, sem cerceamentos, interdições, censuras, opressões. Porém, é reinterpretada, recontextualizada, alargada e empunhada como uma condição e direito indispensáveis a todos os seres humanos – não só os burgueses e uma minoria.

A **igualdade** é recuperada naquilo que se pretendia no ideário socialista: como uma garantia indispensável de sobrevivência humana material e imaterial, sem coações de fome, sede, desabrigo, doenças, de desaculturação etc. Porém, é reinterpretada, recontextualizada, alargada e empunhada como uma condição e direito indispensáveis a todos os seres humanos – não só o proletariado.

A **fraternidade** não é apenas recuperada naquilo que tanto o ideário liberal quanto o ideário socialista pretendiam, sob perspectivas diferentes. A fraternidade estava presente na Revolução Francesa, mas não vingou no campo iluminista e liberal, substituída pelo lema “Liberdade, Igualdade, Progresso”, e o seu limite foi uma cidadania apenas jurídico-formal. A proclamada fraternidade socialista internacionalista, por outro lado, sucumbiu frente ao poder comunista monopartidário e ao nacionalismo soviético. Com a Cultura dos Direitos Humanos, a fraternidade vem se instituindo mais fortemente como ideal/horizonte de expectativas: reinterpretada, recontextualizada, alargada e empunhada como uma condição indispensável a todos os seres humanos, como garantia da sua própria existência em sociedade, como *iguais nas diferenças*, sem os fronteamentos das desigualdades e sem hegemonias econômicas, políticas e socioculturais.

A EDH e o/a Professor/a: recuperar a sua autoestima e a sua importância social

Costumeira, e usualmente, se diz que, se um médico ou um engenheiro forem mal formados, em sentido técnico/cognitivo, isso é uma ameaça à vida humana porque o médico pode matar pacientes e o engenheiro também, construindo um viaduto que desabe. Estes exemplos já aconteceram/acontecem muitas vezes –

basta ler e/ou ouvir o noticiário –, o que nem sempre se explica pela má formação profissional.

Vamos questionar outro aspecto dessa afirmação acima. Costuma ela vir acompanhada de uma outra, comparativa: um/a professor/a, se ministrasse um ensino ruim, não causaria danos aos/às alunos porque não mataria ninguém.

Afirmação incongruente. Afinal, se um sujeito mal formado, técnico-cognitivamente, provoca danos, foram professores/as que o formaram (mal). **Então, má formação escolar causa danos, sim!** Em segundo lugar: para além de formação apenas técnico-cognitiva, o/a professor/a [e a Escola] forma(m) pessoas. Esta é a finalidade da Educação. Formam não apenas técnico-cognitivamente, repita-se. Mesmo quando não se dê conta disso, o/a professor/a [e a Escola] está(ão) formando pessoas em valores, atitudes, comportamentos.

Este é um ponto crucial do processo educativo: a **formação**.

O pior da história do médico e do engenheiro é a questão do seu caráter, se, hipoteticamente, na morte de um paciente ou no desabamento de um viaduto, for constatado negligência por parte desses profissionais. **Pois aí está em jogo a dimensão ético-política de suas profissões.** Diga-se: de todas as profissões.

O/A professor/a tem, desse modo, um papel relevante.

Se a Escola (e aqui estamos denominando as instituições escolares das mais diversas etapas e modalidades de ensino) e o seu corpo docente tiverem consciência de sua centralidade no processo de socialização cultural, para a formação de sujeitos participativos, de dignidade, autonomia, reflexividade crítica; se a Escola e o corpo docente tiverem consciência do muito que podem fazer, em parceria com a comunidade, nessa direção, serão valorizados e se autovalorizam. E causarão temor a muitos, sem empunhar uma única arma, exceto a do conhecimento e inteligência.

Mas não é o que acontece.

Será por isso que a Educação não é política prioritária de nossos governantes?

Desvalorizado como categoria pela sociedade, que não reconhece, de fato, a sua real importância, o professorado se auto desvaloriza, nutre uma baixa auto-estima e, às vezes, destila ressentimentos contra os/as alunos/as. Briga a briga errada.

Então, o primeiro passo para promover-se a EDH é o/a educador/a educar-se nesta cultura.

A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas. (Marcel Proust, 1871-1922).

Um professor não educa indivíduos. Ele educa uma espécie. (George Lichtenberg – cientista e satírico alemão, 1742-1799).

Se procurar bem você acaba encontrando, não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida. (Carlos Drummond de Andrade 1902-1987).

A Educação em Direitos Humanos (EDH) e o Currículo Escolar

Como concretizar a EDH na Escola?

Primeiramente, instaurando-a como a atmosfera que se deve respirar. Todos nós desejamos um meio-ambiente saudável. Para que este se concretize, não é possível dispensar um meio-ambiente social também saudável. De alto abaixo da hierarquia escolar, do/a Diretor/a ao/à servente, entre todos/as os/as alunos/as, docentes, técnico/as > EDH, EDH, EDH... Trata-se da importância do “clima escolar”.

A EDH deve constar, ainda, no Projeto Político-Pedagógico da Escola, assim como uma Declaração Universal dos Direitos Humanos Escolares. A inclusão da EDH no PPP significa uma declaração de intenções de natureza ético-política cidadã que a Escola manifesta querer implantar na instituição.

Em um terceiro patamar, a EDH deve permear o currículo formal, em todas as suas disciplinas. Para tanto, cada uma delas deve refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre o seu modo de vinculação com a EDH, e formalizar os “ganchos” identificados. Portanto, isso não quer dizer que todas as disciplinas vão ministrar todos e os mesmos conteúdos de EDH. Mas também não quer dizer que umas o farão e as demais vão ignorá-los. Precisa ficar claro que a EDH está presente nos processos naturais, nos processos sociais e nos processos de linguagem.

No começo dessa nova prática, estabelecer essas relações disciplinas- EDH não vai ser fácil, entre outros motivos, porque o/a professor/a dificilmente teve preparo nessa Cultura em/para os Direitos Humanos, em sua formação inicial. Mas o percurso vai ser mais ameno se a Escola toda se mobilizar nesse intuito, e houver uma partilha de entendimentos acerca da EDH, entre os seus vários sujeitos.

Para apoiar esse trabalho, é preciso aprofundar a compreensão sobre as diretrizes orientadoras da EDH.

Diretrizes Curriculares para a EDH

As Diretrizes da EDH se expressam em várias dimensões. Para maior clareza didática, elas estão abaixo representadas em um quadro que você pode utilizar em sua Escola, na discussão com seus/suas colegas, com os/as alunos/as:

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS

Diretrizes Curriculares

Diretrizes Éticas	
Diretriz	Significado
Dignidade da pessoa humana	O atributo maior de nossa Humanidade.
Respeito às diversidades culturais	A vivência de toda pessoa como sujeito de direitos se processa no tempo e no espaço, em um contexto cultural. Vários são os eixos de suas diversidades: classe social, etnia, gênero, orientação sexual, faixa etária, condições físicas e mentais, territorialidade, religião, opção política etc.
Tolerância entre diferentes e solidariedade entre iguais	É preciso desnaturalizar diferenças e desigualdades e mostrar que foram construídas socialmente, historicamente. Portanto, podem ser transformadas. Não há justificativa ética para considerar certos seres humanos superiores e melhores do que outros.
Igualdade	Garantia de equanimidade no tratamento a cada pessoa e de universalidade dos direitos para todos.
Cultura de paz	Caminho para a construção de uma vivência sem violência.
Diretrizes Políticas	
Diretriz	Significado
Todas as pessoas ou sujeitos de uma coletividade são cidadãos	Todas as pessoas de uma comunidade compartilham uma vivência em comum; têm nela direitos e deveres.
Participação com autonomia	Cada pessoa tem o direito de escolha de seus governantes, de forma livre e em igualdade de condições; tem o direito e o dever de acompanhar e fiscalizar a vida da <i>polis</i> e a atuação de seus dirigentes.
Liberdade com autonomia	Toda pessoa tem o direito de expressar-se, locomover-se, com e para os outros, relacionalmente. Posturas hierarquizantes e dominantes de sujeitos sobre outros e de individualismos, acima dos interesses coletivos e do bem comum, devem ser combatidas.

Responsabilização	Observância, por parte de cada um/a, das leis e normas da coletividade, com o bem comum preponderando sobre o bem do Estado. Mas, também, responsabilidade de cada um/a no e pelo coletivo.
Justiça social	Os Direitos Humanos devem ser defendidos, garantidos e preservados. A sua violação deve ser denunciada e reparada.
Dialogicidade	O diálogo deve ser a base de entendimento entre os sujeitos, mediante processos comunicativos (intersubjetivos).
Diretrizes Educacionais (em sentido específico)	
Diretriz	Significado
Educação como direito humano, subjetivo e inalienável	JA Educação é um direito humano-meio para o acesso a outros direitos e direito humano-fim. É o poder de ação assegurado pela ordem pública. Nenhuma pessoa pode abrir mão dele.
A existência humana como conteúdos da EDH	A EDH não compreende apenas conhecimentos na esfera cognitiva: tais conhecimentos + memórias, valores, atitudes, comportamentos, práticas sociais cotidianas constituem os conteúdos da EDH.
Compromisso dos processos educativos com práticas emancipatórias	A Educação deve promover o desenvolvimento pessoal e social de cada ser humano para que possa <i>viver sobre si</i> .
Formação de pessoas compreensíveis e sensíveis	Na EDH, inteligibilidade e sensibilidade devem ser articuladas, em especial em relação ao Outro (<i>fraternidade</i>).
Processos de conhecimento contextualizados e diversificados	Os conhecimentos devem ser contextualizados, eles próprios, e no contexto dos/as alunos/as, contra um ensino padronizado, abstrato e sem significação para os/as educandos/as.
Articulação teoriaprática	Ao patrimônio cultural herdado de outras gerações, deve-se incorporar o <i>patrimônio das experiências vividas</i> pelos sujeitos dos processos educativos e os problemas e dilemas do mundo atual.

Processos educativos coletivos e participativos	Os processos educativos devem promover o diálogo e a interatividade entre os sujeitos, desconstruindo o “argumento da autoridade”.
Garantia do exercício da discursividade a todas as pessoas	Todas as pessoas são produtoras de cultura e têm direito à sua expressão, rompendo-se os silenciamentos e ocultações. Deve-se promover a troca de saberes entre conhecimentos acadêmicos e saberes da vida cotidiana e dos segmentos populares.
A interdisciplinaridade como paradigma do conhecimento	Esse paradigma propõe-se a dar conta da complexidade dos problemas da vida de forma abrangente, holística.
Reflexão crítica	A criticidade responsável do sujeito sobre si, o Outro, o mundo, é um componente Fundamental para a construção de sujeitos autônomos. É o suporte para a desconstrução de uma cultura anti-Direitos Humanos, a exemplo de estigmas, estereótipos, preconceitos, discriminações, que resultam na subalternização das pessoas.
Centralidade do trabalho humano nos processos educativos	O <i>trabalho</i> é um componente indispensável nos processos educativos, compreendendo toda e qualquer atividade humana, o agenciamento da potência humana.
Vários espaços de EDH, mas a centralidade da Escola	Há vários espaços educativos na sociedade, mas a centralidade da Escola de ensino formal se deve a várias razões: - a Educação é a sua finalidade precípua e mais nenhuma outra; - a Escola promove uma socialização cultural mais prolongada, mais sistemática e reflexiva;
Formação dos próprios agentes - sujeitos formadores de EDH na cultura da EDH	Para ensinarmos, devemos conhecer. Mas para ensinar a EDH, devemos vivê-la e acreditar em suas possibilidades educativas.
EDH como educação permanente e contínua	O fazer-se humano é de incompletude: não há nenhuma cultura e nenhuma pessoa auto-suficiente e nem pronta e acabada. Sempre estamos a aprender.

Promoção e formação em e para processos de <i>empoderamento</i>	Os sujeitos devem ser agenciados no e para o <i>protagonismo</i> , na e para a participação no mundo da vida, de modo a serem sobre si.
---	---

Fonte: SILVEIRA, NÁDER, DIAS (2007).

Uma Despedida Educativa

Com certeza, dirão: “Mas é muita coisa!” “Não é pouca”, respondemos; mas Educação em Direitos Humanos é uma trama:

O nosso modo de pensar, aquele no qual fomos e ainda somos formados e socializados, continua a ver tudo separado, fragmentado. Todas essas dimensões da EDH formam um todo complexo. O que isso significa? É complexo porque é “tecido junto”. Se puxar um fio, o novelo se desenrola (Rosa Maria Godoy Silveira).

REFERÊNCIAS

MAIA, Luciano. **Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos**. In: ____ et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007, p. 85-101.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira. **Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007, p. 245-273. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php>. Biblioteca Online.

____NÁDER, Alexandre Antônio Gíli; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php>. Biblioteca Online.

Créditos das frases do texto sobre ensino:

Marcel Proust

<http://www.pensador.info/saber_e_sabedoria/2/>.

Georg C. Lichtenberg

<www.portaldoespirito.com.br/.../coletanea-02.html>.

Carlos Drummond de Andrade

<http://www.pensador.info/frases_de_carlos_drummond_de_andrade/3/>.



VIDA QUE TE QUERO VIDA: DIREITOS CULTURAIS E SABERES HISTÓRICOS

Elio Chaves Flores

As guerras, as fomes, as discussões dentro dos
edifícios
provam apenas que a vida prossegue
e nem todos se libertaram ainda.
Alguns, achando bárbaro o espetáculo,
prefeririam (os delicados) morrer.
Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.

Carlos Drummond de Andrade. Os ombros supor-
tam o mundo, 1940.

Tanto na didática tradicional (o que se deve ensinar)
quanto na didática moderna (o que se deve aprender) os
conteúdos para uma cultura em direitos humanos devem ser

buscados nos documentos jurídicos que, a rigor, são memórias sociais de proteção à vida. Nesse caso, ganham especial relevância as Declarações por sempre trazerem às nossas vidas “verdades autoevidentes”. Por isso, os materiais pedagógicos a serem trabalhados em sala de aula precisam estar alicerçados no método da autonomia de “ser e estar no mundo”. Com efeito, ser e estar no mundo significa conhecer as instituições humanas (família, escola, comunidade, Estado), as responsabilidades jurídicas nacionais (União, estados e municípios), os órgãos internacionais (ONU, UNESCO, OEA,) e os sistemas escolares que se fazem presentes na sala de aula, local de conhecimentos sistemáticos (currículos, conteúdos e disciplinas). Então, é o momento de saber por que temos direitos culturais a defender e por que os saberes históricos são importantes para a cultura dos direitos humanos.

Logo após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ainda sob o impacto das arquiteturas de destruições dos campos de concentração nazistas e do lançamento da bomba atômica sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Alguns artigos desse importante documento sobre os “destinos do mundo” refletem preocupações sobre os direitos culturais inerentes à concepção que se criava sobre os direitos humanos. No artigo 19, ficou determinado que todo indivíduo “tem direito à liberdade de opinião e expressão” e que se trata de um direito que não pode ter interferência, pois se assenta na liberdade de “ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”. Portanto, se vislumbrava que a realização dos direitos humanos não aconteceria fora das expressões culturais, vistas como um patrimônio comum da humanidade. Entretanto, essa mesma humanidade possui fluxos e conjuntos organizativos nas pessoas, famílias, comunidades, nações e territorialidades amplas onde acontece a vida social e cultural. Por isso, no artigo 27 da mesma Declaração foi necessário escrever

que “toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. Com efeito, são os saberes históricos, nas formas de conhecimentos herdados, difusos e sistemáticos, que permitem o pleno exercício do que estamos designando como “direitos culturais”.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1966, reitera as garantias culturais da Declaração de 1948 em defesa das liberdades de comunicação, expressão e educação. O documento redigido e que deu forma jurídica ao Pacto enfatiza, especialmente no seu artigo 22, que os direitos econômicos, sociais e culturais são “indispensáveis à dignidade”. Um dos maiores historiadores do século XX, Eric Hobsbawm, lembra que por essa mesma época ele viajava muito para dar aulas, realizar conferências e participar dos lançamentos de seus livros por vários países, antigos e novos, sendo ele mesmo um dos divulgadores dos saberes históricos sistematizados, para quem “a comunicação é a essência tanto do ensino como da escrita”. Nunca a vida no século XX deixou de ser interessante, mesmo que às vezes insatisfatória, afinal “o mundo não vai melhorar sozinho”.¹ Comunicar-se em direitos humanos significa reconhecer os diálogos culturais que não começam nas assembleias da ONU, mas nas salas de aula do Brasil, da África do Sul ou dos Estados Unidos. Portanto, as garantias e os conhecimentos pactuados nos organismos internacionais nem sempre se universalizaram para povos e comunidades submetidos à negação de direitos. As pessoas comuns, subalternizadas por algum tipo de opressão (política, econômica ou cultural) continuam à margem dos saberes históricos sobre os direitos humanos e os direitos culturais, embora resistam nas suas práticas cotidianas de ganhar a vida e representar o mundo a partir de tradições herdadas ou inventadas.

1 HOBBSAWM, Eric. *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 455.

Isso faz com que velhas perguntas ressoem sobre a validade pedagógica de nossos patrimônios culturais. Quem são os sujeitos dos direitos humanos e dos direitos culturais quando se está numa sala de aula ou em qualquer outro território de saber? Quais as relações entre os universais propostos (a educação) e a particularidades existentes (o aluno que faz piada racista na sala de aula)? Qual o valor da humanidade vivente (direitos humanos) e o valor da natureza culturalizada (o branco europeu, o negro africano)? Qual o significado para a orientação da vida cotidiana das verdades autoevidentes e dos fundamentos humanos dos nossos patrimônios culturais?²

Nesse momento, o importante é destacar que a história da segunda metade do século XX, em que pese a Guerra Fria entre os blocos capitalista e comunista e as diversas guerras regionais, civis e étnicas, foi uma duração histórica rica em projetos e propostas para a concretização efetiva dos direitos humanos e dos direitos culturais. Ações práticas e reflexivas para diminuir a cultura da violência na escola e na sala de aula requerem a observância de pactos, isto é, regras e regulações amplamente divulgadas no ambiente escolar de aceitação recíproca. Esses pactos podem ser costurados na sala de aula e contaminarem positivamente a escola.

Desde a década de 1970, as organizações internacionais, especialmente a UNESCO, que trata da educação, ciência e cultura, passaram a enfatizar a necessidade de salvaguardar as diversidades culturais e a criticarem a homogeneidade cultural baseada nas relações produtivas e na suposta cidadania de *shopping center*. O que faz com que numa sala de aula norte-americana exista um computador para cada aluno ao passo que numa sala de aula no interior da Paraíba não exista computador

2 Noutro curso que gerou o livro *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (2007), os professores Paulo César Carbonari, Marconi Pequeno, Eduardo Rabenhorst, Theophilos Rifiotis e Rosa Godoy Silveira deram importantes contribuições a essas questões. Para uma abordagem clássica ver COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2005.

na escola? Professores e alunos não podem achar isso natural, pois implica direito à educação e aos bens culturais.

Outro grande foco de discussão ocorria em transversal e versava sobre a vida na terra, a exploração econômica dos recursos naturais e a biodiversidade. Em outras palavras, a ecologia passou a se constituir num campo de saber e de experiências ancestrais que alerta para a necessidade de tornar os ecossistemas e os biomas naturais, isto é, a biodiversidade, como um patrimônio comum da humanidade. Nas duas últimas décadas do século XX cresceu o consenso mundial de que a civilização ocidental, com seu alto grau de capitalismo e tecnologia industrial, poderia eliminar a vida na terra. No que concerne aos direitos culturais, importa destacar as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MUNDIACULT), realizada no México, em 1982, da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, em 1995, enfatizando a “nossa diversidade criadora” e, finalmente, os trabalhos da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento, realizada em Estocolmo, em 1998. Essas deliberações mundiais fazem parte de algum conteúdo de sala de aula? Como os alunos poderiam praticá-las entre turmas ou mesmo entre escolas do mesmo bairro ou cidade?

Desses esforços políticos, diplomáticos e científicos a UNESCO conseguiu aprovar por consenso e aclamação a Declaração Universal da Diversidade Cultural, assinada por 185 países (Estados-membros), que passou a ser considerado o primeiro instrumento capaz de preservar e promover a diversidade cultural e o diálogo entre as diferentes culturas. No seu preâmbulo a Declaração reafirma que “a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”. Se no artigo 4º, os direitos humanos são vistos como a garantia da diversidade cultural, no artigo seguinte a Declaração menciona

pela primeira vez os direitos culturais que, sendo integrantes dos direitos humanos, são também universais, indissociáveis e interdependentes. Identidade, diversidade e pluralismo, já aponta o primeiro artigo do documento, como sendo “a diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade”. Qual seria a diversidade cultural que eu, como professor, encontro nas salas de aula? Os alunos negros conhecem as culturas africanas? Os alunos indígenas chamam seus pais e avós de selvagens? As propostas didáticas e as escolhas dos materiais pedagógicos podem ajudar os alunos a encontrarem as respostas para essas questões.

A aprovação da Declaração Universal da Diversidade Cultural permitiu que, nos quatro anos seguintes, se discutisse nos fóruns internacionais a economia cultural e a produção de bens culturais no âmbito das “indústrias criativas”. Essa perspectiva implica discutir serviços culturais, produções audiovisuais, propriedade intelectual e direito autoral. Evidentemente que um pacto declaratório não tem força de lei para os Estados-Membros, mas foi importante para se pensar e se estruturar o documento definitivo sobre as expressões culturais no direito internacional. Estamos falando da aprovação, em 2005, da Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade e das Expressões Culturais. A diplomata Vera Cíntia Álvarez, autora de importante estudo sobre a diversidade cultural em relação à liberdade de comércio e informação, assim sintetiza o conteúdo normativo dos direitos e obrigações da convenção: a) afirmar os direitos na área cultural, promoção da liberdade de expressão cultural e o direito de participar da vida cultural na comunidade de origem ou de empréstimo; b) promover o desenvolvimento cultural e as culturas nacionais; c) preservar e promover os intercâmbios e as trocas culturais em termos globais. Assim, foi estabelecida a ligação entre a preservação da diversidade cultural e os direitos humanos, através dos direitos culturais. Foi mérito da Convenção de 2005

colocar os direitos culturais em evidência em torno do tripé das práticas patrimoniais contemporâneas: ciência, cultura, educação.³ A questão agora é colocá-los em evidência na sala de aula e nas práticas escolares.

A Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade e das Expressões Culturais, que teve apenas dois votos contrários na Assembleia Geral da UNESCO (Estados Unidos e Israel) expressa, na verdade, uma moderna tradição de legislação avançada em meio às indústrias culturais degradantes e poluentes das espiritualidades e das culturas vitais. Um dos aspectos positivos é que a Convenção celebra a importância da diversidade cultural para a realização plena dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e demais instrumentos universalmente reconhecidos como protetores da humanidade vivente. Talvez o maior avanço esteja no fato de que a Convenção convence que as atividades, bens e serviços culturais possuem dupla natureza: por um lado são constitutivos da economia cultural porque necessita de trabalho e matéria prima e capitalização e, por outro lado, são portadores de identidades, valores e significados intangíveis que plasmam visões de mundo. Essas visões de mundo devem inundar a sala de aula (conteúdos, disciplinas, práticas e pactos), porque somente assim professores e alunos vão “ser e estar no mundo”.

Mas para que esse desafio seja enfrentado é preciso se preparar para as leituras do mundo e da história, talvez o maior patrimônio para uma cultura em direitos humanos. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire tem sido reconhecido no mundo contemporâneo como um grande patrimônio educacional nem sempre reconhecido no seu país de nascimento. Paulo Freire

3 Neste link você pode acessar os “Instrumentos da UNESCO em Cultura”:<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/international-instruments-clt/#c154809> Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural – 1972 (PDF, 80 Kb). Declaração Universal sobre Diversidade Cultural – 2001 (PDF, 43 Kb). Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial – 2003 (PDF, 63 Kb). Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais – 2005 (PDF, 385 Kb).

produziu legados e inspirações que nos fazem pensar nos desafios das ambientações educacionais para a germinação de uma cultura em direitos humanos e suas expressões culturais na sala de aula.⁴ O alfabetismo em direitos humanos (no ambiente familiar e escolar) parece necessitar daquilo que Paulo Freire discutiu muito em seus livros, aulas e palestras em vários países do mundo, a saber, as leituras do mundo transformado pelo ato do conhecimento compartilhado: a caminhada, os caminhantes e os processos da viabilidade histórica. Em todas as salas de aula existem caminhantes (professores e alunos) que projetam no início do ano letivo a caminhada (conteúdos e práticas curriculares) e a viabilizam em termos didático-pedagógicos (aprendizagem). Nesse caso a didática é pensada como “a forma mais elevada de historiografia”, constitutiva da “formação histórica” de um cotidiano em direitos humanos.

O historiador alemão Jörn Rüsen explica que formação, no seu sentido didático, significa “o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento”. Essa é a “história viva” que permite a “apreensão de contextos abrangentes”, isto é, que torna possível organizar “os acervos do saber”. Ainda segundo Rüsen, essa “formação organizadora”, de ser e estar no mundo se assenta de três maneiras: a determinação de sentido do agir humano, a representação do mundo a ser apreendido e, por fim, a orientação da vida prática. Assim, falar em cultura de direitos humanos é admitir um necessário “aprendizado da formação histórica” sem o qual os instrumentos jurídicos não se realizam na vida cotidiana.

Falemos, então, dos conhecimentos para além dos processos didáticos e científicos. No livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Paulo Freire aponta os

4 Uma primeira versão dessa parte do ensaio foi publicada com o título Nossos Patrimônios: diversidades culturais e direitos humanos. In: *TV Escola/Salto para o Futuro*. Ano XXIII. Boletim 24. Novembro 2013 (Educação com ênfase em Direitos Humanos). MEC/SEB, p. 10-23.

necessários elementos para a apreensão dos conhecimentos: “O conhecimento é algo que deve ser ‘comido’ e não feito e re-feito”. Deve-se partir da “valoração, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade”. O trabalho educacional deve ser fundado “na prática de pensar a prática”. Em vários momentos Paulo Freire enfatiza o trabalho em educação, o fazer e a especificidade do processo educativo: é preciso não idealizar as relações entre educação e produção. Não se pode dicotomizá-las. A “leitura do mundo” na acepção dos direitos humanos precisa estar atenta ao princípio de realidade: “é possível que uma comunidade se engaje, durante algum tempo, numa séria prática reflexiva sobre sua realidade, discutindo temática geradora significativa, ligada aos seus interesses concretos, indagando-se em torno, por exemplo, de sua experiência produtiva, de caráter coletivo, de como produzir melhor”. Com efeito, o pensamento freireano reitera que “as experiências não se transplantam, se reinventam”. Por isso, que professores e alunos não devem apenas receber materiais didático-pedagógicos, eles devem também fabricar artefatos e coisas no ambiente escolar.

Por isso, Paulo Freire talvez seja o educador mais importante quando se discute os patrimônios culturais da humanidade e suas relações com os direitos humanos. Quando falamos de educação, ciência e cultura no ambiente escolar adotamos a ideia de que professores e alunos podem realizar leituras compartilhadas do mundo e da história. Dentre todos os ambientes sociais, a escola processa de forma mais sistemática as leituras do mundo. Paulo Freire sempre apostou nisso: “Considerando que a educação, a ação cultural, a animação, não importa o nome que se dê a este processo, implica sempre (...) numa certa teoria do conhecimento posta em prática”. Podemos designar isso como “o método de conhecer”. Portanto, a teoria do conhecimento que busca transformar uma realidade e posta em prática nos ambientes educacionais “se constitui na constatação

de que o conhecimento, sempre processo, resulta da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade objetiva que, por sua vez, os condiciona”.

O que não se deve fazer também é um ensinamento para os que atuam nos campos educacionais e científicos, como por exemplo, dicotomizar e dualizar a leitura do mundo: a) dicotomizar prática de teoria, elas são inseparáveis; b) dicotomizar o ato de conhecer o conhecimento existente do ato de criar o novo conhecimento, isto é, herdar e revolucionar; c) dicotomizar ensinar de aprender; educar de educar-se, ambos são constitutivos do ato educativo. Paulo Freire enfatiza, ainda, a educação como prática da liberdade: “implica a apreensão crítica das relações entre os seres humanos e o mundo natural, de cuja transformação resulta o mundo especificamente humano – o mundo da cultura e da história”.⁵

Paulo Freire que se encontra fascinado pelas visões culturais da África negra aponta o conhecimento como a chave para a eficácia escolar: “como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer são questões teórico-práticas”, isto é, o “ato de conhecimento” pleno. Quando pensamos os nossos patrimônios culturais (educação, religião, economia, política) à luz dos direitos humanos poderíamos refletir a partir de palavras geradoras, mesmo que sejam de início, carregadas de negatividade: violência, preconceito, racismo, intolerância, etc. Tempo e espaço são

5 Jörn Rüsen produziu reflexão semelhante ao afirmar que as formas e funções do saber histórico devem ser evidenciadas “nos produtos culturais da vida humana prática”. Essa razão não é instrumental, mas científica no sentido profundo, isto é, de alavancar “os processos com os quais os homens se esforçam por viver humanamente”. Estamos, portanto, na dimensão da “força cognitiva da cultura histórica” assim expressa por Rüsen: “A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo”. RÜSEN, 2007, p. 121.

fundamentais para que a leitura do mundo seja alcançada no ambiente escolar. Paulo Freire assim situa a questão: “a temática implica em que cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal”. Os territórios de saberes e identidades passam pela dimensão das escalas e das cartografias dos espaços. O local na escola é a sala de aula; o local na cidade é o bairro; o local no estado é o município; o local no nacional é o regional; o local no global é o nacional; o universal só pode ser o humano (da sala de aula à assembleia da ONU). Somente assim as próprias “fraquezas da cultura” – expressão do pensador africano Amílcar Cabral – poderiam ser confrontadas junto à “experiência existencial da população”. Pois, é inegável, assim nos ensina Paulo Freire, que “é pensando a prática que aprendemos a pensar certo”.

Noutro livro, mais conversado do que escrito, *A África ensinando a gente*, Paulo Freire, ao enfatizar o aprendizado a partir das vivências culturais alude ao trabalho transformador do mundo pelo ato de conhecimento: “cultura como resultado do trabalho, como criação realmente do ser humano, mas a transformação do mundo significando, então, a transformação do ser humano também”. Ora, se a sala de aula não transformar professores e alunos, então é preferível investir na paz dos cemitérios. Paulo Freire foi leitor e aprendeu com Amilcar Cabral que a própria poesia é ação cultural para a vida. Vide um fragmento poético da juventude desse notável pensador africano: “Vai, Poesia/Toma os meus braços para abraçares o mundo/dá-me os teus braços para que abrace a Vida/ A minha Poesia sou eu”⁶.

Mas se o ato de conhecimento é agir e pensar, a partir da e na sala de aula, então, “o que é pensar certo?” Com a pergunta, entramos no contexto teórico que Paulo Freire explicou no livro, *Ação cultural para a liberdade*, associando educação, ciência

⁶ O poema consta na íntegra em CABRAL, Amilcar. *Poemas da Juventude*, p. 72. Disponível: <http://www.familcabcabral.org.cv/images/poemas.pdf> Acesso: 15 Dez 2012.

e cultura para a leitura do mundo. Pensemos nessas palavras: “No *contexto teórico, tomando distância* do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles”. Pode-se perceber que, no ambiente escolar, as ações e os procedimentos precisam de orientações metodológicas ou, como disse Jörn Rüsen, “orientação para a vida prática”. Vale dizer que os conhecimentos partilhados somente podem se desenvolver quando os projetos são estruturados e realizados. Temos, assim, o sentido da história nas nossas próprias escolhas: “Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto”. Nossos patrimônios são evidenciados a partir de nossas expressões culturais que são sinais de nossa expressividade. Paulo Freire coloca em evidência o fato de que a educação, enquanto “ação cultural para a liberdade” delimita os seres humanos como portadores dos direitos humanos. Para ele “a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. Portanto, os atos de conhecimento implicam nas expressividades culturais e comunicativas que se não ocorrerem entre sujeitos que se ensinam, também não estarão no mundo. Isso não é tudo.

O ato de conhecimento, que pode ser a alfabetização em direitos humanos, indutora de uma cultura em direitos humanos, precisa ser considerado em torno do “viável histórico”, expressão que Paulo Freire explica como a dialética entre as determinações econômicas e culturais e os anseios e as necessidades de liberdade. O ambiente escolar não é, portanto, diferente do mundo da vida, assim como a sala de aula não é diferente do meu quarto de dormir, pois “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura,

da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade”. Não existimos para a escola – assim como a sala de aula não é o quadrado que existe ao lado do corredor – a escola é que existe para dar sentido à cultura e à ciência e à própria existência do mundo. Paulo Freire afirma que homens e mulheres vão além do “mero estar no mundo”. Para ele, “existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se”. A rigor, quando pensamos em “ser e estar no mundo” algumas verdades são autoevidentes, como diriam os que escreveram a Declaração da Independência dos Estados Unidos, em 1776, numa sociedade em formação: “Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade”.⁷

Entramos, assim, no campo da história e dos conhecimentos históricos que nos ajudam a definir os nossos bens patrimoniais. As temporalidades, nas quais existimos, marcam os nossos conhecimentos. Na verdade não se pode desconsiderar que uma das expressividades humanas é justamente a condição autobiográfica, a capacidade de narração daquilo que nos afetou e marcou as nossas vidas. Nossas histórias individuais e coletivas rendem materiais pedagógicos se formos inventivos na sala de aula. Uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar pode se desenvolver pela palavra e pela arte de contar experiências e projetos compartilhados. Essa é uma grande contribuição de Paulo Freire para os saberes históricos que podemos desenvolver: “Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo

7 HUNT, Lynn. Três Declarações: 1776, 1789, 1948. In: *A Invenção dos Direitos Humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 219.

fazer”. Parece evidente que uma cultura de direitos humanos não prescinde da positividade do conflito e das tensões que geram cidadania, conhecimento e ciência. Não é possível pensar direitos culturais e direitos humanos, como nossos legados e patrimônios, sem a necessária dimensão das lutas coletivas. Os territórios de ensino e de identidade nunca foram espaços para freiras e monges ou o lugar da “paz dos cemitérios”, ao contrário, deve ser expressividade da cidadania republicana e laica. Assim Paulo Freire se posiciona naquilo que os cétricos em relação aos direitos humanos muitas vezes admitiram como a sua ideologia, a paz pela paz, sem o devido contexto da “cultura do silêncio”, violência admitida nas comunidades escolares: “Dentro da história, é impossível pensar na instauração de um reino de paz imperturbável. A história é devenir, é acontecimento humano”. Assim, como também argumentou Jörn Rüsen, as experiências históricas (e memorizadas) acarretam “aumento da competência da orientação”. Orientar-se para os direitos humanos implica em reconhecer, conforme lembrou o historiador alemão, que “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência”.

Para concluir, enfatizamos a percepção de Paulo Freire de que a leitura do mundo exige presença e protagonismo, não basta viver, é preciso construir e não receber os direitos dos quais temos os deveres de portabilidade. Para o nosso principal educador, somente na medida em que “assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço uma *presença*, consciente no mundo”. Assim, está descartada a condição de espectador e da passividade diante da história, pois, “a dramática tensão entre passado e futuro, entre a morte e a vida, entre a esperança e o desespero, entre ser e não ser, já não existe como uma espécie de beco sem saída, mas é percebida como realmente é: um permanente desafio ao qual devo responder”. Portanto, o esforço do educador para ser “historicamente viável” precisa realizar a ultrapassagem da crua realidade (a rotina

da sala de aula, a degradação do ambiente escolar, a violência estrutural, o salário constrangedor), enfrentando-a com a sua própria humanidade portadora de direitos humanos: “que a realidade seja apreendida não como algo *que é*, mas como *devenir*, como algo *que está sendo*”. Com efeito, se está sendo, “no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos sobre ela”. É dessa realidade dos direitos humanos que nasce a didática da vida. Assim também pensou a historiadora Lynn Hunt, ao concluir um dos mais bonitos livros sobre a história dos direitos humanos: “conhecemos o significado dos direitos humanos porque nos afligimos quando são violados. As verdades dos direitos humanos talvez sejam paradoxais nesse sentido, mas apesar disso ainda são autoevidentes”.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Vera Cíntia. **Diversidade Cultural e Livre-Comércio**: antagonismo ou oportunidade? Brasília: UNESCO, Instituto Rio Branco, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimento do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CABRAL, Amílcar. **Poemas da Juventude**. Disponível em: <http://www.familcabcabral.org.cv/images/poemas.pdf>. Acesso em: 15 dez 2012.

CEDIC. **Coleção Paulo Freire**: biografia, educação, legado, inspirações. DVD Vídeo, 4 Discos. Belo Horizonte, s/d.

FLORES, Elio Chaves. Nós e Eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo. In: ZENAIDE, Maria Nazaré T. et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. Vol. 2 (Fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 21-30.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **A África Ensinando a Gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos Interessantes**: uma vida para o século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MJ/SEDH/UNESCO/USP. **Direitos Humanos no Cotidiano**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília; João Pessoa: Ministério da Justiça/SEDH; Editora Universitária/UFPB, 2007.

UNESCO. **Declaração Universal da Diversidade Cultural**. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org>

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade e das Expressões Culturais**. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org>

A Escola como espaço de formação/ transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os Direitos Humanos

Luciana Calissi

O crescente debate sobre a importância dos Direitos Humanos em nossa sociedade, e a luta travada por diversos grupos sociais e instituições para que estes se concretizem, nos levam a refletir sobre o papel da Escola para efetivação destes Direitos. Esta representa um lugar de socialização de saberes, e como tal, um espaço político-pedagógico formadora de crianças e jovens que, se educados sob os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade, respeitando a diversidade e defendendo a dignidade humana, ajudarão a construir uma sociedade mais justa. A comunidade escolar (professores/as, alunos/as, funcionários/

as, pais, responsáveis, moradores/as do bairro onde a Escola se insere), se consciente de suas funções pode desenvolver ações positivas para o tipo de educação aqui proposta.

O/A professor/a, agente imprescindível desta comunidade, deve ser ator/a, criador/a de atividades, mediador/a da aprendizagem que viabilize e desenvolva a Educação em Direitos Humanos. Pensar o/a educador/a como profissional que possa compreender o contexto histórico em que se insere e assim ser agente de formação e transformação é considerá-lo/la também sujeito de direitos e, conseqüentemente, valorizá-lo/la não só como professor/a, mas como pessoa cidadã.

Para que o/a professor/a e a Escola consigam exercer ações que produzam mudanças significativas na vida da comunidade escolar, os profissionais da educação precisam constantemente pesquisar instrumentos que os capacitem a enfrentar desafios. A cultura dos Direitos Humanos representa, em certa medida, algo ainda novo para ser compreendida e socializada, e que, portanto, demanda investigação, estudo e proposição de caminhos a serem seguidos. Neste sentido, pretende-se aqui contribuir para que os/as educadores/as reflitam sobre este campo do saber e descubram e desenvolvam possibilidades metodológicas adequadas para a educação em e para os Direitos Humanos.

Princípios e Competências em e para os Direitos Humanos

A educação tem como uma de suas belezas, a capacidade de *ensinar a ver*; ou melhor, mostrar outras formas de ver o mundo, além da que já possuímos. Portanto, o “ensinar” a ver, não seria no sentido de visão manipulada, induzida, segmentada e sectária. Mas uma visão livre, interdisciplinar, democrática, sensível e acima de tudo, plural. Ensinar a ver é uma atividade complexa e exige um aprendizado constante, diário. Neste sentido, *aprender a ver* é um direito humano. E este aprendizado na escola, tem como base os

princípios gerais da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser¹, a partir dos quais se vislumbra um/a educando/a capaz de pesquisar, compreender, elaborar suas ideias de forma autônoma e comportar-se de forma coerente com o seu aprendizado e, no caso do aprendizado em Direitos Humanos, um/a educando/a capaz de atitudes que defendam estes Direitos.

De uma maneira geral, aprender a conhecer, é aprender a buscar conhecimento; aprender a fazer é se apropriar e expressar este conhecimento; aprender a conviver é fazer deste conhecimento algo significativo para a vida, a ponto de desenvolver atitudes que representem mudanças positivas em seu cotidiano particular e público. Neste sentido, o principal objetivo da educação **em** Direitos Humanos, *aprender a conhecer e a fazer*, é para *aprender a ser*; ou seja, deve ser uma educação **para** os Direitos Humanos. Formar em e para os Direitos Humanos, pressupõe procedimento metodológico crítico e consciente e estratégias adequadas pra que o/a aluno/a compreenda, reconheça, reelabore, expresse e utilize os seus direitos como cidadãos/ãs. Pressupõe ainda que o/a educando/a seja capaz de compreender o *ressignificado* das lutas por estes direitos no processo de globalização em que vivemos, onde as transformações de valores morais são rápidas e constantes.

As mudanças ocorridas no mundo, a partir, principalmente, da segunda metade do século XX, se revela, em todas as dimensões da vida humana; social, política, econômica, cultural. As relações entre as pessoas e os lugares se modificaram. Os avanços tecnológicos, relacionados à informática e à comunicação, por exemplo, em certo sentido aproximaram, mesmo que

¹ Estes princípios foram apresentados em um relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI, coordenado por Jacques Delors, e intitulado *Educação um Tesouro a Descobrir*, 1996. In: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/educacao_um_tesouro_a_descobrir_relatorio_para_a_unesco_da_comissao_internacional_sobre_educacao_para_o_seculo_xxi_7th_rev_ed_for_sale/#.UpvHdeLy2a4, acessado em 01/12/2013

virtualmente, as pessoas e os lugares. As formas de comunicação com o avanço das tecnologias se modificam substancialmente cotidianamente. As informações estão cada vez mais acessíveis. Assim, esta reorganização mundial tem um forte efeito sobre a forma de se organizar e se apreender conhecimento.

A *reterritorialização* representa novas formas de se fazer e conceber o mundo e as culturas, cada vez mais próximas e ao mesmo tempo mais conflitantes. Os jovens que estão na escola vivem também fora dela; vivem num mundo real/virtual. Vislumbra-se assim, uma nova geração de educandos, que podemos denominar de audiovisuais, com formas de pensar e aprender diferentes, com novas necessidades. Estes jovens revelam uma cultura cognitiva emergente, com certas habilidades que a geração da escrita não teve a oportunidade de desenvolver, visto que foi formada em um sistema educacional que privilegiou habilidades convencionais dentro da escola. Neste sentido, cada vez mais são evidentes as discussões sobre a adequação e renovação de metodologias de ensino-aprendizagem.

Para educar, sempre foi necessário estudar, conhecer, aprender. Mas agora, este processo *tornou-se* mais complexo, ou pelo menos, exige de nós educadores uma reflexão e reelaboração constantes sobre as metodologias de ensino. Por isto uma diretriz específica para o ensino de Direitos Humanos se refere à formação de nós educadores. Buscar alternativas para *ensinar a ver*, representa a busca de diversas respostas/soluções para as demandas escolares da atualidade. A busca da concretização de uma sociedade mais justa e democrática, onde os Direitos Humanos sejam de fato e não apenas de direito no papel, é um dos principais objetivos do aprimoramento de indicações metodológicas adequadas a cada realidade vivida. Assim, algumas questões se colocam: como estes Direitos podem ser trabalhados no cotidiano da escola? Será que ensinamos apenas os conteúdos convencionais, ou vamos além deles? Ensinamos os conteúdos

procedimentais e atitudinais? Qual a metodologia adequada para a educação em Direitos Humanos?

Existe um debate, tanto quantitativo quanto qualitativo, acerca das metodologias adequadas para as escolas e educandos. Os educadores, em geral, baseiam-se em diversas teorias psicocognitivas ao adotar uma linha educacional. Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferrero, Perrenoud, Bourdieu, Morin, são apenas alguns teóricos mais conhecidos que nos ajudam a refletir sobre a escola e o processo educacional no Brasil. Cada um deles embasa metodologias e abordagens específicas e variadas. Diante de tantas possibilidades e reflexões, algumas discussões são mais correntes e às vezes, comuns a diversos teóricos e educadores. Tanto para Piaget quanto para Vigostsky, a escola tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que, como mediadora ou como desafiadora, de acordo com a abordagem metodológica adotada, ela propicia a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos.

Cada metodologia adotada pressupõe procedimentos metodológicos de acordo com a sua concepção educacional. Procedimento metodológico é aqui entendido como o conjunto de ações que geram o processo de ensino-aprendizagem; compreende as etapas, as dimensões e as estratégias para o desenvolvimento de competências ou habilidades do/a aluno/a. Cada elemento destes procedimentos, não se dissocia. Para se desenvolver as competências, temos que realizar diversas etapas deste processo através de estratégias metodológicas coerentes, tendo em vista que, as dimensões do processo de apreensão do conhecimento, correspondem às competências a serem desenvolvidas, as quais se baseiam nos princípios educacionais aqui considerados. Os procedimentos positivos podem ser percebidos de diversas formas, como quando o/a aluno/a reconhece sentido no seu estudo e na sua vida como cidadão sujeito de direitos.

Neste primeiro momento, vamos discutir aqui as competências consideradas importantes a serem desenvolvidas pelo educando para que este se aproprie dos seus direitos. Estas

competências são também aquelas consideradas como base de desenvolvimento educacional por educadores/as e órgãos nacionais e internacionais que se debruçam sobre a educação no mundo.

O que é competência?

Competência aqui é compreendida não como o desenvolvimento de habilidades para a resolução apenas de problemas imediatos, tecnicista. Não está reduzida à competitividade e nem à eficiência no sentido de aquisição de conhecimento mecânico para responder apenas às necessidades de mercado, como colocam alguns críticos deste conceito educacional. Mas é compreendida como uma capacitação para aquisição do conhecimento de forma crítica e criativa; “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD:1999, p.7). Esta ação representa uma mobilização de recursos cognitivos para enfrentar diversas circunstâncias. A circunstância ou situação a ser enfrentada, varia; da mais pragmática à mais filosófica ou política. Um exemplo seria o necessário discernimento entre direitos e deveres, e a prática destes no cotidiano, como quando o/a educando/a consegue se expressar e defender seu direito a saúde, à educação, à moradia, à terra, ou à dignidade no trabalho.

Outro aspecto a considerar é que muitas competências são desenvolvidas fora da escola, como “calcular” as necessidades de uma casa, “calcular” o ângulo de uma bola ao gol, comparar preços, aprender caminhos. Mas a escola se propõe a desenvolver outras competências. Isto não quer dizer que as competências mais comuns desenvolvidas no cotidiano devem ser consideradas menos importantes; não, pois muitas vezes a escola parte de habilidades mais cotidianas para desenvolver outras mais complexas. A proposta na escola é mobilizar saberes em situações mais abrangentes e abstratas, que requerem recursos, conhecimentos pertinentes adquiridos através de estudos mais elaborados.

Vamos pensar uma situação de desenvolvimento de competência a partir de objetivos atitudinais: quando, por exemplo, o professor, a partir da elaboração de questões referentes à política no Brasil, leva os alunos a pensar sobre o seu fazer político e sua atuação como sujeito de direitos, move o/a educando/a à *investigação e compreensão* sobre o direito político dos jovens. Instiga assim, a leitura de forma investigativa e crítica, e este/a educando/a descobre por si e com a orientação do/a educador/a a importância da participação política consciente (objetivo atitudinal). Neste momento, o professor está desenvolvendo uma das competências deste/a aluno/a. E esta competência se relaciona com o princípio do *aprender a conhecer*, o que representa o primeiro passo para mudança do olhar.

A partir de suas experiências e da mediação do professor/escola, o/a aluno/a passa a compreender e se aprofundar em um assunto, o que lhe possibilita desenvolver a *representação e comunicação*, a qual consiste basicamente, na capacidade de analisar diversas formas de expressões/representações, elaboradas em diferentes linguagens como texto, vídeo ou música que discutam o assunto em questão. Faz parte deste processo a elaboração de suas próprias representações, que expressem as suas interpretações/conclusões sobre o objeto estudado, também através de diversas linguagens, da oral à computacional. Esta etapa da comunicação é de extrema importância, pois permite ao grupo de estudantes a visualização do outro, de outras interpretações.

Se o/a aluno/a, por exemplo, compreende mais profundamente, a partir de leituras e debates, a memória política e os seus direitos, ele tem a possibilidade de aprender a se expressar a este respeito, revelando o seu conhecimento e o seu significado a partir de diversos tipos de representações, como texto sobre o assunto, uma música, um cartaz reivindicatório. A expressão como resultado de uma compreensão, e não apenas como reação, à falta de liberdade de expressão, por exemplo, tornam as conquistas mais próximas deste/a aluno/a. A expressão

consciente é diferente da expressão reacional que, muitas vezes chega a ser mais violenta e improdutiva.

Esta expressão representa o princípio do *Aprender a fazer*, pois, ao se expressar e se posicionar, o/a aluno/a terá a oportunidade, por exemplo, de debater, de ouvir outras opiniões ou argumentações, de comparar a sua leitura do problema com a dos outros alunos e professores, de fazer, de elaborar o seu conhecimento. Neste momento, ele pode elaborar uma *contextualização* sociocultural e, conseqüentemente, terá uma maior oportunidade de perceber-se não como sujeito isolado e atípico, mas como sujeito histórico, pertencente a um grupo ou sociedade e passível de transformar-se e de transformar; ou seja, *aprender a ser*.

Como será que os/as alunos/as desenvolvem estas capacidades?

Primeiramente, a organização curricular convencional deve ser repensada. É indispensável que os conteúdos convencionais sejam revistos e, quando necessário, superados. O que se pretende ensinar deve ser selecionado a partir de temas ou problemas relevantes para cada comunidade escolar, tendo em vista uma abordagem metodológica que imprima significado ao estudo proposto. Faz-se necessário perceber que, sob esta nova perspectiva, o currículo deve abrir espaço para novos tipos de conteúdos, novas formas de estudo e novos objetivos a serem alcançados.

Os Direitos Humanos como conteúdo escolar perpassa diversas problemáticas sociais, e exige um conhecimento não fragmentado, imprimindo ao processo de ensino-aprendizagem a relação entre saberes. Convencionalmente, estes saberes na escola são organizados numa espécie de divisão e distribuição de especializações; as disciplinas escolares. Na prática, estas disciplinas se tornam muitas vezes incomunicáveis. A concepção sobre o que é e qual a função das disciplinas escolares é diversa.

Circe Bittencourt, na primeira parte de seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, discute o que é disciplina escolar, e o histórico das concepções sobre a construção do

conhecimento escolar, expondo algumas questões importantes a este respeito. Alguns pesquisadores consideram que o conhecimento escolar é dependente do conhecimento acadêmico, e que a função do professor é transpor didaticamente este conhecimento de forma direta, mas simplificado, vulgarizado. Esta concepção, como sabemos, já é bastante ultrapassada. Hoje, cada vez mais, temos consciência de que o conhecimento escolar não é reprodução direta do conhecimento acadêmico, e sim conhecimento relativamente autônomo, onde o professor, junto ao/a aluno/a o (re) elabora.

Neste contexto de novos paradigmas e transformações nas concepções educacionais, existem diversas discussões acerca das relações entre campos de saberes ou disciplinas. Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade ou Transversalidade, são termos ou conceitos cada vez mais veiculados nos espaços educacionais. Com exceção da multidisciplinaridade que corresponde a organização disciplinar tradicional, todas as demais, têm em comum, o contraste entre abordagem disciplinar e uma abordagem que envolve várias disciplinas de forma integrada e/ou conteúdos que vão além do conteúdo curricular disciplinar, e portanto, conteúdos que vão além da transposição didática de um conteúdo acadêmico simplificado.

A educação em Direitos Humanos, como já foi discutida em outros textos, significa promover processos educacionais que contribuam para a construção da cidadania; a qual é constituída e compreendida a partir do conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e às diversidades. Para se trabalhar este tipo de conteúdo, é imprescindível a comunicação entre diferentes áreas de saberes, pois este tipo de educação se desenvolve em diferentes dimensões, como a sociopolítica, jurídica e cultural. Além disto, trata-se de um conteúdo que não se aprende “de memória”, mas através da vivência, da contextualização de direitos; este tipo de aprendizado exige a

ação e, conseqüentemente, necessita relacionar os conteúdos convencionais com a realidade. A realidade dos alunos torna-se objeto de estudo, e os conteúdos formais são fundamentais para a sua compreensão e transformação. Neste sentido, pode-se considerar os Direitos Humanos nas escolas como tema transversal e interdisciplinar.

A transversalidade e a interdisciplinaridade se interagem, mas são diferentes. O que chamamos aqui interdisciplinaridade pode ser entendida como uma prática de relações de conhecimentos específicos, cujo fruto representa uma fusão ou integração de saberes disciplinares; ou como “resultado de varias disciplinas tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (JAPIASSU, 1976, p. 32 APUD O Rio que une as pedras, p.14).

Cada disciplina representa uma área de conhecimento com objetivos, conteúdos e métodos específicos, mas com alguns conceitos ou esquemas comuns. Por exemplo, o conceito de cultura, utilizado pelos historiadores, foi discutido e sistematizado pela Antropologia. A pesquisa sobre o espaço, a sistematização de mapas geográficos entre outros, também são indispensáveis à localização espacial do historiador. Mas vai além disto, representa a interpenetração entre várias áreas do conhecimento, como Biologia e Física; ou História e Geografia, exigindo uma comunicação entre elas, inclusive no que se refere à metodologia de trabalho. A interdisciplinaridade se refere a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento teoricamente sistematizados, através dos quais se estuda sobre a realidade, questionando a segmentação entre diferentes campos de conhecimento.

A transversalidade estabelece a relação entre os conhecimentos sistematizados, de forma interdisciplinar, e questões da vida real e de sua transformação. Os temas

transversais expõem problemas abrangentes, como Cidadania e Direitos Humanos, dando sentido social a procedimentos e conceitos das áreas convencionais. Na prática, a transversalidade representa não apenas um objeto de estudo, mas a inter-relação entre vários objetos que podem ser estudados nas diferentes áreas de saberes. Tanto o/a professor/a de Ciências quanto o/a professor/a de História, devem contemplar, no desenvolvimento de seus conteúdos, uma metodologia que vislumbre a capacidade, por exemplo, da reivindicação do direito à saúde, ao voto etc.

Os Direitos Humanos, portanto, compreendem conteúdos múltiplos e metodologia interdisciplinar e transversal, com o objetivo de desenvolvimento de capacidades para a mobilização e materialização de sujeitos de direito. Para isto, outros elementos devem ser discutidos. Como realizar isto didaticamente? Quais são os procedimentos e etapas na Educação para os Direitos Humanos? Assim, outro elemento intrínseco a educação em Direitos Humanos, se refere às etapas do procedimento metodológico a serem elaboradas. Estas etapas indicam estratégias didáticas que viabilizam o conhecimento e a prática da educação em e para os Direitos Humanos, as quais serão estudadas a seguir.

Etapas e Dimensões do processo metodológico para os Direitos Humanos

Como colocado anteriormente, os procedimentos metodológicos compreendem, de forma indissociável, as **etapas**, as **dimensões** e as **estratégias** para o desenvolvimento de competências ou habilidades do/a aluno/a. As quatro etapas aqui propostas; *ativação e problematização do conhecimento prévio, mediação e aprofundamento do conhecimento, execução e aplicação do conhecimento e síntese: mobilização de saberes*, estão

relacionadas aos demais elementos constitutivos da educação em e para os Direitos Humanos. Elas podem ser definidas como momentos diferenciados, mas não necessariamente dissociados, no processo ensino-aprendizagem. A divisão é somente didática, para percebermos cada uma delas.

Para Vygotsky, o foco do processo ensino-aprendizagem está no aluno. Neste sentido, educar não deve se limitar ao modelo da *transposição didática* de conteúdos acabados, mas a favorecer a atividade mental do aluno que, para tal, deve ser estimulado com questionamentos que verifiquem a sua bagagem e perspectivas; a ativação e problematização do conhecimento prévio do(a) educando(a) consiste, portanto em diagnosticar de que o aluno/a é portador(a) por sua vivência e/ou sistematização de outro momento do ensino escolar, as suas concepções, conceitos e perspectivas, construídos dentro e fora da escola. Lembremos que o desenvolvimento das competências também se processa dentro e fora dela. A questão é que a escola deve aprimorar as competências a partir da bagagem do/a educando/a.

(...) o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (...) De fato, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1998. p.110).

Uma situação para ajudar esta reflexão, seria, por exemplo, sobre o comportamento de alunos na escola, quando estes aparentemente não reivindicam seus direitos. Muitas vezes, o comportamento de um/a educando/a não reflete de forma direta a concepção que ele/a tem sobre seus direitos e deveres, mas pode refletir uma reação àquilo que percebe, mesmo que inconscientemente, como violação a seus direitos, à sua dignidade. Em muitas situações, uma reação violenta de um educando,

pode refletir sua indignação. Nesta perspectiva, o/a aluno/a não pode ser considerado/a a priori uma pessoa desprovida de conhecimento ou, no caso da Educação em Direitos Humanos, desprovida de direitos ou de conhecimentos sobre seus direitos e outros conhecimentos igualmente importantes.

A garantia aos Direitos Humanos tem como uma de suas principais bases, o respeito ao outro e, conseqüentemente, respeito aos alunos, ao que pensam e ao que trazem consigo na convivência escolar. Para o/a educador/a o primeiro passo é buscar apreender o conhecimento que os/as educandos/as já têm; o que sabem sobre um determinado assunto ou problema levantado em sala, o que pensam a respeito deste problema, o que conhecem de seus direitos e deveres etc. Isto é importante, pois contribui para que se perceba novas problemáticas a serem estudadas.

Assim, *a ativação e verificação do conhecimento prévio* de alunos/as, representam, primeiramente, o exercício de ouvi-los de forma adequada e, ao ouvi-los, levantar problematizações reais, e não apenas teóricas. Isto não significa que a teoria/conteúdo esteja em segundo plano, mas que se torna inútil se não contextualizada. Isto porque, devemos lembrar, a educação em Direitos Humanos pressupõe a relação dos conteúdos convencionais com a realidade, onde não se prescinde a ação consciente e reflexiva. A proposta aqui é evidenciar o papel do professor neste caminho do conhecimento.

Neste sentido, os jovens, todos os dias ao chegarem à escola, levam consigo sua concepção sobre um conjunto de coisas que a própria escola representa (ou não). Carregam suas expectativas em relação ao acesso a oportunidades, espaço de comunicação, de liberdade de expressão. Ou ainda, uma determinada noção de seus direitos e deveres em relação às normas da comunidade escolar, ou à autoridade do/a professor/a, mesmo que muitas vezes inconscientemente ou inadequadamente. O papel do professor é verificar estas noções e trabalhá-las juntamente com a (re)

elaboração dos conteúdos disciplinares. Em todas as disciplinas isto pode ser realizado. Ao propor um assunto, o professor pode (e deve) fazer uma relação com a realidade do aluno. Por exemplo, um professor de Biologia ao propor o estudo do corpo humano, pode perceber como as pessoas da sala de aula vêm o seu próprio corpo, o direito de cada um/a sobre seu corpo. E, a partir disto, fazer com que o/a aluno/a perceba e respeite as diversidades étnicas e constitucionais (“gordinho” ou magro/a demais), pois trabalhar para os Direitos Humanos é trabalhar com os conflitos das diferenças, sejam elas físicas ou relacionadas a concepções culturais.

A forma como se conduz um procedimento metodológico, revela o tipo de concepção que se tem sobre o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a forma de comunicação que o educador estabelece com o educando. Até pouco tempo atrás e, ainda hoje, em muitos espaços escolares, o que prevalecia/e é a prática de uma comunicação autoritária, vertical entre professor/a aluno/a. Muitos/as educadores/as, mesmo que de forma não consciente, ainda enxergam o/a estudante que chega a sua sala de aula, como uma pessoa totalmente ignorante em determinado assunto ou problema, ou por não terem cursado determinada série escolar, ou por não apresentarem, a princípio, algum tipo de comportamento esperado pela escola. A pedagogia chamada dialógica busca quebrar este tipo de concepção sobre as relações de poderes/saberes escolares. Freire nos faz colocações acerca da concepção “bancária” da educação, ressaltando que este tipo de prática educacional, que pensa o jovem como “depósito de conhecimento” passivo e não reflexivo, é uma prática

[...] antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele; na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que

se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1987, p.102).

A concepção bancária para Freire tem diversas características, entre elas, a que o professor pensa pelos e para os alunos, e pressupõe que estes nada sabem e, portanto, não concebem nenhum tipo de conhecimento prévio. Muitas vezes sem perceber, o/a professor/a tolhe a liberdade e capacidade de comunicação, de expressão dos alunos. Por isto, a primeira etapa proposta para a construção do conhecimento a partir das novas concepções educacionais, é primordial para se elaborar um conhecimento significativo, aquele que estabelece uma ponte entre as disciplinas e a vida do/a educando/a, que possibilite a verificação de dúvidas e problemas para que, a partir deles, se desenvolva as competências atitudinais destes/as educandos/as; o direito de expressão consciente e reflexiva, para que possa reivindicar e exercer seus direitos e compreender seus deveres.

Esta primeira etapa, que compreende uma pesquisa do professor, pode ser feita a partir de algumas atividades simples, em um diálogo dentro da sala de aula, leitura de alguma imagem, ou outra estratégia escolhida pelo/a professor/a, que podem verificar o que existe já acumulado pelo/a educando/a ou grupo de educandos/as para potencializar ou problematizar este tipo de conhecimento. A partir do questionamento sobre, por exemplo, o que o(a)s educando(a)s compreendem por Direitos Humanos, ECA ou Diversidade, o professor tem a possibilidade de detectar de onde pode partir, de forma a transformar o conhecimento prévio em um conhecimento que se articule com o tema a ser estudado e, assim, atribuir significado ao conteúdo proposto. Isto deve ser feito através de uma problematização da realidade da escola ou de grupo de alunos/as. O próprio tema a ser analisado, deve ser fruto de uma situação-problema.

Já nesta primeira etapa do processo ensino-aprendizagem se verifica que tipos de conceitos, relativos ao tema estudado, os

educandos têm. A percepção de que os conceitos são construções históricas, é de extrema importância para a discussão em Direitos Humanos. Ao se trabalhar, por exemplo, os direitos dos/as jovens (crianças e adolescentes), percebe-se que os conceitos sobre a infância e a adolescência se consolidam no século XX, pois em outros tempos, como na Idade Média europeia, por exemplo, a ideia predominante era de que as crianças eram adultos em miniatura. Ou seja, o conceito de infância é importante para se compreender a discussão sobre estes direitos.

A elaboração de conceitos não se estabelece apenas na primeira parte do trabalho, mas constantemente. Perpassa todo o processo de aprendizagem, ampliando, progressivamente, as referências conceituais de princípio, mediante a análise do tema, de modo que, ao final do estudo, o/a estudante tenha uma compreensão mais aprofundada das discussões propostas. Assim, para cada tema/assunto, o/a professor/a propõe alguns conceitos considerados relevantes, mas, à medida que a discussão avança, outros conceitos poderão ser identificados e trabalhados.

A partir desta aferição do conhecimento prévio do/a aluno/a, e da discussão dos primeiros conceitos sobre o tema/problema relativo, no caso, aos Direitos Humanos, o/a professor/a estará já iniciando a etapa seguinte que se refere à mediação e aprofundamento do que se pretende conhecer. O aprofundamento do conhecimento sobre um objeto, passa pela articulação entre conceitos prévios e conceitos científicos. Neste caso, o professor deve promover esta articulação, mediando os conhecimentos prévios com novos saberes. A apropriação de novos conceitos científicos começa com procedimentos analíticos, ou seja, com a análise e pesquisa de diversos tipos de produções de conhecimentos sistematizados ou acadêmicos, para que esta produção se articule com a problemática inicialmente levantada. Para Vygotsky (1984, p.33),

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Assim, um dos aspectos mais importantes do processo cognitivo, é a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, onde o professor seria um mediador ativo.

O importante neste tipo de ensino-aprendizagem, não é o ensino, mas a maneira como o professor possibilita o aprendizado autônomo do aluno; como o professor ativa e desenvolve as competências do/a aluno/a a ponto deste/a se beneficiar das experiências de aprendizagem para a sua vida. O professor precisa mediar processos intrapessoais, precisa interagir com seus alunos para que eles possam aprender por meio dessa interação. Na educação em Direitos Humanos, esta interação é de extrema importância, na medida em que as pessoas carregam muitos preconceitos ou conceitos equivocados sobre direitos e deveres sociais. A mediação através da interação permite um aprendizado menos hierarquizado e mais rico.

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo aluno/a. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o/a aluno/a de forma a modificar, alterar, organizar os estímulos provenientes de um objeto estudado. O/a educador/a deve quebrar o equilíbrio, o comodismo do/a estudante perante o objeto. Ou seja, trazer desafios estimulantes a fim de que o/a mediado/a construa sua própria aprendizagem, passe a buscar seus direitos de forma autônoma.

Esta mediação pode ser feita de diversas formas e sob uma variedade de fontes e estratégias. Os professores podem também trabalhar de forma corporativa e interdisciplinar, ou podem utilizar-se de metodologia de outras áreas. Um professor de

História, por exemplo, pode mediar o aprofundar a compreensão de um tema estudado a partir de uma obra literária, estabelecendo, por exemplo, a metodologia comparativa entre os dois tipos de produção sobre uma mesma época. Na educação para os Direitos Humanos, o professor, como mediador entre o aluno e seus direitos e deveres, deve objetivar a mediação e aprofundamento deste tipo de conhecimento a partir de documentos oficiais, de textos que façam a ponte entre a teoria e a prática e a vivência destes alunos. Ou seja, o/a professor/a atua como mediador/a entre o/a aluno/a, os conhecimentos que este/a possui, e o mundo.

No processo de sistematização e análise crítica de dados/informações e interpretações e conceitos extraídos das leituras propostas (imagem, depoimentos, filme etc), os conhecimentos agregados devem ser expostos, explanados e debatidos coletivamente na sala de aula para que se amplie a compreensão do tema, mediante a escuta das várias vozes (educandos/educandas e professor/a) que participam deste processo educativo. Esta etapa corresponde principalmente à competência da representação e comunicação proposta neste tipo de metodologia. Neste momento se consolida a etapa da aplicação do conhecimento.

A **execução e aplicação do conhecimento** representam, portanto, uma etapa em que se verifica a apropriação do conhecimento. Ou seja, é quando se percebe mais claramente o que o/a educando/a apre(e)endeu a partir do conjunto de ações realizadas nas duas fases anteriores, mediante a elaboração de suas próprias representações, ou seja, da organização do que foi discutido com as suas “próprias palavras”, podendo utilizar-se de várias formas de linguagens. Ainda nesta fase, se processa o confronto entre as informações prévias e o conhecimento agora sistematizado, apreendido, construído.

Nesta fase o (a) educando é requisitado (a) a refletir, de forma contextualizada, sobre os valores e atitudes extraídos dos conhecimentos sistematizados e sobre os significados que

determinados valores/conhecimentos têm para ele/a, para a comunidade escolar, para a sociedade. Quando se consegue desenvolver esta etapa, a utilização deste conhecimento para a vida fica mais simples; é quando os educadores chamam a atenção para a necessidade da mobilização dos conhecimentos adquiridos para a resolução de problemas sociais; é neste momento que se verifica em que sentido determinado estudo é significativo. É importante lembrar que, nem todo conhecimento tem “utilidade” imediata, e que nem sempre o educando/a consegue perceber todas as dimensões daquilo que é discutido. Por isto, é importante que o/a educador/a ou mediador/a, tenha a compreensão do que significa cada competência a ser desenvolvida.

A Síntese ou mobilização de saberes completa, portanto a trajetória para o conhecimento proposto. Nesta etapa de “fechamento” do tema, o(a) educando(a) estabelece relações entre as diversas concepções anteriores e a construída ao longo destes estudos, e percebe qual a diferença que este conhecimento adquirido/apropriado faz em sua vida e na vida da comunidade escolar. Ou ainda, em que medida as discussões estabelecidas possibilitam novas perspectivas e novas ações na sociedade. Como a compreensão dos Direitos Humanos interfere na vida de cada um? Esta é uma questão que aos poucos deve ser respondida e deve levar à novas práticas sociais; este aprendizado e mobilização positiva dos saberes representam a Educação em e para os Direitos Humanos.

As dimensões consideradas imprescindíveis para a apreensão/apropriação do conhecimento passam por três dimensões básicas; **conceitual, procedimental e atitudinal**. As conceitual e procedimental relacionam-se com as etapas relativas a ativação do conhecimento prévio e a consequente construção conceitual sobre o problema/objeto de estudo, e a mediação e aprofundamento deste conhecimento, onde o sujeito deste processo cognitivo aprende procedimentos para analisar, interpretar e refletir sobre um problema específico, como por

exemplo, os direitos e deveres dos/as jovens de uma comunidade escolar. A etapa da *mobilização dos saberes* corresponde à dimensão atitudinal na construção do conhecimento. O objetivo principal é movimentar/*utilizar* saberes (significativos) para a ação (vida). Em Direitos Humanos, por exemplo, os significados inscritos nos conhecimentos e dos conhecimentos para os Direitos Humanos, são construídos no processo educativo e constituem os procedimentos atitudinais dotados de conteúdo ético.

Assim, as **dimensões** também podem ser consideradas conteúdos a serem desenvolvidos e elaborados pelos/as educandos/as. Neste caso, o professor deve ter claro que, os conteúdos a serem construídos vão além dos conteúdos disciplinares dos livros didáticos. Deve já ter discutido, a partir da elaboração do próprio currículo e planejamento escolar, que tipos de conteúdos serão estudados para se cumprir os objetivos propostos para a educação em e para os Direitos Humanos. Percebe-se nas novas propostas curriculares da educação um novo conceito sobre conteúdo escolar. Os conteúdos se ampliaram em termos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ou seja, a forma como se adquire, se expressa, se contextualiza e se mobiliza saberes são também parte dos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, se um determinado estudo tem como objetivo o desenvolvimento da participação política dos alunos na escola, além dos conteúdos e conceitos relacionados a política e participação social, normalmente ministrados predominantemente na grande área das chamadas Ciências Humanas, outros conteúdos mais gerais, que perpassam todas as áreas de conhecimento, também são importantes, como por exemplo, realização de uma pesquisa (com orientação de procedimentos), mobilização para o cotidiano daquilo que a teoria coloca; ou, ação consequente ou coerente com o tema discutido.

O que se considera conteúdo escolar não é, portanto, apenas as teorias ou os conhecimentos sistematizados e

considerados científicos; outros tipos de conteúdos como, a atitude a se desenvolver, os procedimentos a serem adquiridos, também são conteúdos importantes a serem apreendidos. Ensinar a conhecer, vai além do estudo da Grécia Antiga ou das fórmulas matemáticas. Ensinar a ver percebe conteúdos atitudinais em geral, compreende uma formação mais global do estudante. Não que isto não fosse considerado anteriormente, mas a maneira como se coloca a formação global hoje, é diferente do que décadas atrás. A formação geral (cívica, política) não está apenas no professor ou diretor como exemplos de bom comportamento, nos sermões de educadores, ou especificamente nas aulas sobre Ética ou, como antes se fazia, na aula de Educação Moral e Cívica. A formação global está junto com a formação teórica propriamente dita, faz parte dos conteúdos a serem apreendidos através de estratégias específicas para que se estabeleça a ponte entre teoria e prática, para que se alcance os objetivos propostos.

Percebam que, cada etapa, está diretamente relacionada com os princípios e as dimensões do processo ensino-aprendizagem. Quando o professor media o aprofundamento de um determinado assunto ou subtema relativos aos Direitos Humanos, ele está desenvolvendo a competência da **investigação e compreensão** sobre este tema; quando propõe a discussão e explanação coletivas do resultado da pesquisa, e a execução e aplicação do conhecimento desenvolve a competência da **comunicação e expressão** destes/as jovens em processo de educação em e para os Direitos Humanos, e assim por diante. A **execução** se relaciona com a expressão e a **contextualização** dos saberes. Neste momento as competências se complementam e se inter-relacionam na construção de um conhecimento interdisciplinar. Assim, cada uma destas etapas é importante e, como já colocado, requer estratégias para seu desenvolvimento. Estas estratégias se relacionam a diversos tipos de propostas didáticas, materiais e instrumentos utilizados pelos/as educadores/as as quais, serão sugeridas e discutidas na próxima aula deste módulo.

Uma outra questão, que também será abordada na próxima aula, que acompanha o processo ensino-aprendizagem, é a avaliação. Embora aqui este não seja o foco, deve-se ressaltar um dos principais sentidos do processo avaliativo dos/as alunos/as; o de acompanhamento, na verdade, de todas as pessoas envolvidas neste processo de ensino-aprendizagem. Avaliar significa observar e perceber cada etapa metodológica proposta pelo/a professor/a. Neste sentido, a chamada avaliação contínua, indicada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que privilegia os aspectos qualitativos da aprendizagem, é a que se pode realizar a partir destas etapas metodológicas aqui propostas.

Estratégias Metodológicas: atividades para o desenvolvimento das etapas e princípios da educação em Direitos Humanos

Os Direitos Humanos representam uma luta mundial pela sociedade democrática e justa. Nosso esforço é para que possamos ir além da discussão teórica, viabilizando o acesso e a efetivação dos Direitos Humanos a partir da escola, pois esta, como já anteriormente mencionado, é um importante espaço de socialização de conhecimento e, portanto, do estudo e prática destes Direitos. Para tanto, faz-se necessário falarmos sobre o último aspecto metodológico proposto neste texto; as **estratégias metodológicas** para a concretização do ensino aprendizagem em Direitos Humanos. Esta discussão partirá de situações hipotéticas na comunidade escolar, e abordará atividades pedagógicas como parte destas estratégias. Mas afinal, qual a diferença entre atividade e estratégia?

Situações de conflito em sala de aula e na escola são frequentes, e apresentam-se sob diversas formas de violência, seja física, psicológica, sexual etc. Assim, estratégias metodológicas que possam ajudar enfrentar estas situações devem fazer parte

do planejamento escolar. Algumas delas se referem ao tipo de estímulo que podemos proporcionar para que um estudo se torne importante para o indivíduo ou grupo de indivíduos, lembrando-se sempre que a importância do assunto está relacionada com a relevância do tema para a comunidade escolar.

A leitura de um conto, de uma notícia, ou ainda desafios a serem cumpridos, como jogos e outros tipos de brincadeiras (dependendo da faixa etária dos estudantes); a leitura de alguns Direitos, ou a utilização de estatísticas sobre a violência nas escolas no Brasil, ou ainda a utilização de um vídeo documentário ou filme, são atividades que podem ajudar a problematizar e construir conhecimento significativo sobre os Direitos Humanos na escola. Como vemos, aqui, **atividade** é uma ação; **estratégia** é como se pensa a ação. Uma atividade pode ter mais de uma estratégia. Assim, as formas como se orienta a atividade, através, por exemplo, da discussão ou da interpretação de um conto lido, ou um filme assistido, constituem estratégias para atingir os objetivos propostos pela atividade.

As atividades escolhidas, portanto, materializam-se nas sugestões que constituem o *como fazer acontecer* as etapas do processo ensino-aprendizagem, para se alcançar os objetivos propostos. Possibilitam, pois, o desenvolvimento de competências ou capacidades em e para os **Direitos Humanos**. A diversidade de atividades e estratégias que podem viabilizar uma proposta de estudo compreende inúmeras possibilidades e, muitas delas, já são conhecidas e desenvolvidas por muitos professores em suas práticas docentes cotidianas. Na verdade, as estratégias aqui sugeridas, baseiam-se em experiências vividas em sala de aula e em diálogos com educadores da Educação Básica em diversas oportunidades de trabalho conjunto. Portanto, muitos professores já realizam atividades parecidas como as aqui sugeridas, embora, devido ao acúmulo de aulas e encargos, lhes falte tempo para a percepção de seu próprio exercício profissional. O objetivo é

expor e discutir estas estratégias para melhor compreendê-las e aprofundá-las na prática cotidiana na comunidade escolar.

As atividades pedagógicas não devem se restringir à sala de aula, uma vez que, a socialização deste tipo de conhecimento deve se estender a todas as pessoas envolvidas na educação escolar, do merendeiro aos pais e coordenadores. Além disso, deve-se reiterar que as estratégias devem contemplar atividades participativas e de construção coletiva, superando aquelas meramente expositivas, através da utilização de diversidade de linguagens e materiais de apoio, e tendo como eixo orientador mudança de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas.

Estas atividades compreendem, segundo Delia Lerner (2002), situações didáticas que ela denomina de independentes, permanentes, sequenciais e de sistematização. Cada uma delas utiliza-se de estratégias diferenciadas. O primeiro tipo, **independentes**, como a denominação já indica, independe de um planejamento prévio, e surge de uma necessidade eventual e cujo objeto de estudo foge ao conteúdo programático; como por exemplo, uma situação de violência extrema na escola, ou alguma notícia externa, mas que se relaciona e atinge a comunidade escolar, e que deve ser discutida à luz dos **Direitos Humanos**. Neste caso, as estratégias devem ser pensadas conjuntamente, mas podem ser desenvolvidas por etapas na sala de aula.

As situações **permanentes** são aquelas que se repetem de forma sistemática, podendo ser quinzenais ou mensais. Podem ser atividades como a organização de pesquisas com os educandos em bibliotecas, sites etc., sobre Direitos em geral, como o estudo sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), para que aprendam a pesquisar e compreender os seus direitos e deveres. Neste caso, as estratégias se referem a como pesquisar. Algumas estratégias como, montar um roteiro de pesquisa com problematizações, questões que direcionem a pesquisa, orientação para a síntese do estudo, podem ser finalizadas com discussões em grupo, jogos,

desenhos, criação de um gibi etc. Este processo de pesquisa pode, por exemplo, ser uma preparação para palestras referentes ao objeto em questão, que podem ser previstas periodicamente na comunidade escolar.

Por fim, as atividades sequenciadas e de sistematização são aquelas referentes a estratégias desenvolvidas em sala de aula, e compreendem sequências didáticas que têm como estratégia a avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem. São mais comumente realizadas no cotidiano da sala de aula, onde as atividades sequenciadas são planejadas mais especificamente por disciplina (podendo ser interdisciplinares), levando-se em consideração conceitos e conteúdos específicos. A sistematização destas atividades se utiliza de estratégias de organização e verificação do conhecimento, e verificação das próprias estratégias utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Complementam as sequenciadas, pois avaliam os diversos tipos de conteúdos trabalhados ao longo de um determinado período, através, por exemplo, de estratégias de autoavaliação, como quando o/a professor/a propõe um debate ou a redação de um texto que sintetize uma etapa das discussões. Neste momento, os educandos podem ser orientados para estabelecerem critérios de verificação de seus próprios estudos. Além disso, as atividades desenvolvidas em sala podem se relacionar com as demais atividades e ainda com trabalhos com projetos.

Os **projetos** são situações didáticas que partem de um desafio, de um questionamento, muitas vezes, levantado em sala de aula, tanto pelo educando quanto pelo professor, que deve despertar a curiosidade por novos conhecimentos, e têm como principal objetivo, discutir e tentar resolver situações-problemas da comunidade escolar. No caso de Direitos Humanos, os projetos se relacionam ao estudo de direitos e deveres dos educandos, professores, pais, enfim, da comunidade escolar. Para a efetivação deste tipo de atividade as estratégias são plurais, compreendem

uma gama de possibilidades normalmente maior do que as desenvolvidas em sala de aula.

Os elementos que devem ser contemplados no trabalho com projeto, são: problema, justificativa, objetivos, capacidades a serem desenvolvidas com os educandos, metodologia, disciplinas e conteúdos envolvidos, síntese, avaliação, estratégias de atividades e continuidade da ação. É importante que a escola considere o trabalho com projeto uma das atividades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, lembrando-se que um de seus pressupostos é a aproximação da escola com o educando, e a articulação entre teoria e prática. Ou seja, um projeto para gerar resultados deve contemplar esta articulação, assim como a maior parte das atividades desenvolvidas na escola.

As estratégias são muitas, e englobam as utilizadas em sala de aula, as que envolvem outros espaços escolares, ou até as que o extrapolem, como o estudo de meio.

Normalmente os projetos são interdisciplinares, mesmo que muitas vezes, a situação-problema surja a partir do estudo de uma determinada disciplina. Esta situação, ao exigir um aprofundamento e ampliação de conteúdos a serem estudados, demanda o diálogo com disciplinas que possam contribuir com esta discussão, pois através da troca de conceitos e métodos entre os campos dos saberes, o estudo se enriquece e tem mais chances de atingir seus objetivos, além de possibilitar o envolvimento de vários setores da comunidade escolar. Neste momento, os objetivos gerais e os conteúdos atitudinais devem ser comuns, assim como a avaliação do processo.

As estratégias que envolvem este tipo de atividade compreendem uma diversidade de procedimentos que os educandos desenvolvem, fazendo com que estes se percebam como sujeitos do seu próprio aprendizado. “O resultado é que se constrói uma situação de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de criação, pois buscam resposta às suas dúvidas. Isso é o projeto de trabalho.” (Hernandez, 2006). Vale salientar que estas atividades

(independentes, permanentes, sequenciadas, sistematizadas e de projeto) se entrecruzam, e os procedimentos e estratégias se correlacionam. Existem vários exemplos de trabalhos com projetos pelas escolas brasileiras. Um tema recorrente para este tipo de trabalho é o da violência na escola.

A apresentação de um resultado, ao término da primeira fase de um projeto, elaborado pelos próprios alunos, ou o desenvolvimento de atitudes diferenciadas positivas a partir do desenvolvimento do trabalho, tem como estratégia básica o aluno como sujeito de seu conhecimento, o que o torna significativo. Além de que, um tema como a violência deve ser tratado a médio e longo prazo, prevendo-se a sua continuidade enquanto for necessário. Neste momento, o trabalho deve criar atividades aqui denominadas de permanentes, e deve partir da síntese do conhecimento elaborada pelos próprios educandos. Vamos imaginar a seguinte situação-problema: agressão entre alunos de uma sala de aula. Imaginemos que este tipo de comportamento seja recorrente e que envolva preconceitos arraigados no nosso cotidiano.

Qual a estratégia comum nestes tipos de situações cotidianas? Quais Direitos Humanos podem ser discutidos a partir desta situação-problema? Estamos preparados para estas situações? Se isto acontecer na sua aula (professores de diversas áreas), qual a estratégia possível a ser adotada para trabalhar este tipo de conteúdo? Os “sermões” sempre funcionam para que esta situação não se repita, ou para que os alunos de fato se respeitem?

Para cada situação, um planejamento com suas estratégias e ações. Como vimos, a pesquisa é uma das estratégias apontadas para o desenvolvimento de capacidades dos alunos. A base destas atividades é a análise de materiais didáticos, e compreendem principalmente cinco etapas: **primeira**, o questionamento, que orienta os objetivos e o tipo de material didático a ser trabalhado (fontes de informação). **Segunda**, a indicação de fontes ou materiais didáticos a serem estudados/pesquisados pelos alunos, afinal, estas devem ser fidedignas; o professor deve chamar a atenção, por exemplo, que não é qualquer site da internet que tem conteúdos confiáveis. Em **terceiro lugar**, orientações para leitura

e interpretação das fontes (material didático); como já colocamos nas aulas anteriores, o professor como mediador e, também interventor, no sentido de ação para o aprendizado, deve orientar metodologicamente a pesquisa. **Em quarto**, a orientação da produção escrita; não adianta “mandar escrever”, faz-se necessário, mesmo não sendo professor/a de Língua Portuguesa, ajudar na construção da escrita. Não basta colocar os alunos em contato com textos e depois pedir para escreverem, a leitura e escrita são construções contínuas, vão sendo construídas e reconstruídas ao longo do processo de diálogo com as fontes de conhecimento.

“Por fim, é importante reafirmar que a simples exposição dos alunos à escrita na sala de aula não é suficiente para que eles se alfabetizem. Se assim fosse, os adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade urbana, imersos no mundo letrado, com certeza já saberiam ler, pois as cidades expõem a escrita em todos os cantos. Isso é algo que depende da criação do maior número possível de situações de uso real da escrita na escola.” (FREIRE; MENDONÇA, 2006, p. 37).

De que forma os professores de todas as áreas do conhecimento contribuem para esta prática do ensino-aprendizagem? Por exemplo: a partir das primeiras questões, peça para que os alunos busquem no material indicado, conteúdos que discutam estas questões, e peça para que primeiramente escrevam os tópicos ou apontem em seus cadernos; ou que reescrevam uma outra versão do mesmo texto e coloquem a sua opinião, ou ainda, dependendo da faixa etária, pedir uma ilustração sobre o texto estudado. (também é uma forma de expressão e reelaboração do conhecimento, que pode, posteriormente, ser descrito na forma de texto).

A **última etapa** é aquela em que os/as alunos/as socializam os conhecimentos de forma mais sistemática, elaborando estratégias de debates, de trabalhos complementares

com os outros alunos ou grupos, ou a elaboração de um texto comum. Também pode ser o momento em que os/as alunos/as contextualizam e transferem conhecimentos. Existem experiências, inclusive, de construção de material didático por estes/as educandos/as.

Mas afinal, o que podemos compreender como material didático? É todo material, escrito ou não escrito (imagético, sonoro etc.), elaborado especificamente para o trabalho de sala de aula, como manuais e livros paradidáticos; como também, não produzidos especificamente para este fim, como jornais, música, filmes, revistas e sites da internet. Estes últimos podem ser materiais didáticos, pois também contêm informações, e são representações de certo tipo de conhecimento, e passíveis de serem utilizados pelos professores para criarem situações de ensino. Podem ser utilizados como instrumento metodológico e/ou como material didático, ao se elaborar, a partir deles, atividades com estratégias para o desenvolvimento de capacidades que permitam alcançar objetivos atitudinais propostos.

Como se pode perceber, ao longo deste texto, buscou-se apresentar e discutir possibilidades de trabalho para o desenvolvimento de uma educação mais significativa para a comunidade escolar. O principal objetivo aqui proposto foi o de indicar caminhos do como viabilizar a educação em e para os Direitos Humanos. Buscou-se apontar tanto aspectos teórico-metodológicos, quanto possibilidades práticas para esta educação. São muitos caminhos possíveis para se fazer da escola um lugar de construção de homens e mulheres, cidadãos e cidadãs fraternos, responsáveis e respeitosos dos direitos e deveres de cada um/a. A viabilização/inação da educação em Direitos Humanos reside no como cada um pretende utilizar e desenvolver as discussões e sugestões aqui colocadas.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi A. Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** In: Revista Cielo. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. vol.2 no.2 Botucatu Feb. 1998.
- Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008 acesso em 30/06/2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- FERNANDES A.; GUIMARÃES, F. R.; BRASILEIRO, M. do C. E. (Org.). **O Fio que Une as Pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação**. São Paulo: Editora Biruta Ltda., 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 19^o.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HERNANDEZ, Fernando. Entrevista concedida a Cristiane Maragon. **Revista Nova Escola** – On-line. Disponível em: www.novaescola.abril.br. Acesso em agosto/2006/In: <http://www.terezinhamachado.com/artigos.php?id=225>. Acesso em: nov. 2010.
- LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais. Brasília, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, Philipe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Artigo publicado originalmente em Résonance Mensuel de L'école Valaisarme, no. 3. Dossier et competences, nov. 1998. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html>. Acesso em: 01dez.2013.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA PARAÍBA. **Referenciais para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias – História**. João Pessoa: [s.n], 2006.

SILVEIRA, R. M. G. **Epistemologia da História e sua reterritorialização no ensino**. Anais XXIV Simpósio Nacional da ANPUH, São Leopoldo/RS, p. 1-9, 2007.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



MÍDIAS E MATERIAL DIDÁTICO NO ESPAÇO ESCOLAR – A ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NO LIVRO DIDÁTICO

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Um conceito para mídias

Mídias para efeito de definição deste texto é a forma de comunicar conteúdos através de variados instrumentos de difusão conhecidos como *meios ou instrumentos de comunicação*. Comumente utilizamos a palavra mídia numa relação mais direta com a comunicação de massa que se dá através de jornais, periódicos, revistas, panfletos, rádio, televisão, cinema e internet. Esta última, especialmente, com toda a sua diversidade, é nomeada de hipermídia ou produtora de hipertextualidade, integrando escrita e audiovisual

(Internet, TV Digital, CD-ROM, NTICs², Podcast³). Mas, o que caracteriza estes instrumentos como midiáticos?

Os instrumentos midiáticos implicam para a sua elaboração e difusão uma organização complexa, envolvendo diversos sujeitos – diretores, editores, autores, jornalistas, redatores e técnicos tais como: tradutores, revisores, *copy desk*⁴, diagramadores, fotógrafos, ilustradores, design gráfico e, materiais – câmeras, programas de computador, softwares de sistemas e de aplicativos, manuais e especificações, checklists⁵, máquinas e aparelhos mecânicos e/ou eletrônicos; que permitem variadas elaborações de mensagens escritas e audiovisuais, seus registros e reproduções e, por fim, a capacidade de alcançar um número expressivo de usuários.

Um conceito para material didático

Material didático é designado como qualquer elemento ou instrumento que, intencionalmente, podemos utilizar para favorecer a aprendizagem de conteúdos específicos. Sua função é auxiliar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Podemos citar, entre outros:

- Livros didáticos e paradidáticos;
- Obras de referência: dicionários, enciclopédias, livros de consulta como gramáticas, atlas etc;
- Obras de divulgação científica e literárias;
- Jornais, revistas e periódicos;
- Materiais de áudio e vídeo: jogos, músicas, fotos, gravuras, filmes, documentários e séries de TV;

2 Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

3 Linguagem de computador interpretada que age sobre a interface do sistema operacional – iPOD.

4 Profissional responsável pela correção de erros gramaticais e adaptação de textos em meios de comunicação escrita, de acordo com normas e estilos em vigor.

5 São listas de tarefas a cumprir na definição de providências a tomar na resolução de formatação de textos escritos ou visuais.

- Espaços específicos: laboratórios de informática e de ciências, salas de leitura, bibliotecas e didacotecas;
- Meios tecnológicos: radiofônicos, televisivos e digitais;
- Kits didáticos, variados materiais de sucata, banner, representações do globo terrestre, retroprojeter, datashow, slides etc.

Como podemos ver, existe uma quantidade imensa e uma variedade indeterminada de recursos à disposição dos professores e alunos, que podem ser utilizados no cotidiano do processo educativo em casa, na escola, em outros espaços públicos e em instituições não governamentais.

Destacamos, para nossa reflexão, entre esses, os **livros didáticos**.

Um conceito para livro didático como mídia

O livro didático ou manual didático tem se constituído como uma peça central nas escolas públicas e privadas, pode ser reconhecido como um poderoso recurso de letramento, já que, em situações frequentes, este artefato é, muitas vezes, o único recurso de leitura e de conhecimento sistematizado que considerável parcela da população brasileira possui em suas atividades escolares e mesmo em suas casas.

Segundo Choppin (1992), reconhecido estudioso da temática de caracterização e usos dos livros didáticos, podemos apontar os livros escolares conforme sua organização e função que se fazem presentes no ambiente escolar. Para o autor os livros didáticos são obras produzidas seguindo conteúdos dos currículos para cada disciplina/área do conhecimento na perspectiva de apoio didático para usos individuais de professores e alunos (em casa) e coletivos (na sala de aula). Apresentam conteúdos de forma progressiva em unidades e/ou lições.

O que garante a inclusão do livro didático como mídia é a possibilidade de atingir uma grande tiragem e circulação,

alcançando um universo considerável de leitores/usuários. Sabemos que no Brasil o mercado editorial mais expressivo se apresenta na produção e comercialização de livros didáticos e pelos mais recentes números que envolvem a compra destes artefatos⁶, só por parte do governo, para a distribuição dos mesmos nas redes estaduais e municipais de educação, temos a confirmação de que se trata de uma produção para comunicação de massa. Os números são astronômicos, basta considerar que para atender as cinco regiões brasileiras em seus 26 estados mais o Distrito Federal, o Brasil através do Censo Escolar da Educação Básica, divulgou em 2010 o número de 45.270.710 matrículas na rede pública⁷. Já, segundo um relatório divulgado em 2008 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco⁸, o Brasil é o quinto país do mundo com maior índice de matrículas em escolas particulares. Considerando essas informações podemos concluir que, pela abrangência alcançada pelo livro didático, seja na rede pública (adquirido pelo Estado), seja na rede privada (adquirido pelo próprio usuário), este pode ser colocado, indubitavelmente como um produto direcionado para uma comunicação de massa, portanto, adquire um caráter midiático.

Outro importante elemento a considerar é que com a universalização da Educação Básica e, atento ao caráter de massificação que ganhou o livro didático, o estado brasileiro

6 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia do Ministério da Educação responsável pelos Programas do Livro Didático, adquire os exemplares que têm durabilidade prevista de três anos, mas precisa anualmente repor em torno de 16% das publicações compradas para serem distribuídas a alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas do país. Pelos últimos valores apresentados, para o ano de 2011, foram disponibilizados R\$ 87 milhões, para esta reposição. Informações disponíveis em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/02/14/fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao-repoe-livros-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 02 jul. 2011.

7 Com a ressalva de que esses números apresentados podem sofrer alterações para mais, já que cerca de 300 cidades disponibilizaram informações incompletas ao sistema.

8 Informações disponíveis em <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/> Acesso em: 30 jun. 2011

através do Ministério da Educação, tem paulatinamente desenvolvido um acompanhamento sistemático dessa produção através de diversos programas, a exemplo do: Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, destinado ao Ensino Fundamental de nove anos; Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio – PNLEM; Programa Nacional da Biblioteca na Escola - PNBE, responsável pela aquisição e distribuição livros paradidáticos, de literatura e obras de referência, para os alunos, professores e para bibliotecas escolares da rede pública de ensino.

Estes programas desempenham a função de, no caso específico dos livros didáticos, procederem: análise das obras, elaboração do Guia dos Livros Didáticos, consulta às escolas e professores para a sua escolha, aquisição junto às editoras e acompanhamento na distribuição dos livros por todo o território nacional.

Como mensageiros ou veículos de textos variados, chamamos a atenção para dois elementos de que o livro didático é portador e que são considerados nesses Programas. Primeiro é a materialidade, desde aspectos como brochura, formato, distribuição de textos e de imagens até a paginação e cores utilizadas. Segundo, são os **conteúdos** propriamente ditos e que vão diretamente interessar a nossa reflexão, presentes na introdução do autor; abordagem do texto escrito; sumário; documentos utilizados; imagens (reprodução de fotografias, pinturas, mapas, gráficos, infográficos); *boxes* explicativos e/ou ilustrativos; leituras complementares; exercícios propostos; materiais literários, publicitários, jornalísticos, científicos e na referência bibliográfica e documental.

Assim, o livro didático é um artefato entre tantos outros que pode ser utilizado nas escolas por professores e alunos da Educação Básica⁹ nas suas variadas modalidades¹⁰ e, para um

9 Compreende a Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio – que corresponde a mais de 12 anos de escolaridade.

10 Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação

público diversificado¹¹ alcançando distintas populações. Nada mais diverso! Por ter essa considerável abrangência o livro didático torna-se de fundamental importância para possibilitar o protagonismo dos seus usuários, na perspectiva dos direitos humanos, visando à construção coletiva de um conhecimento escolar pautado pela ética e cidadania.

Respeitando as diversidades e a valorização do ser humano em suas possibilidades de aprendizagem no livro didático

Como vimos, existe uma grande variedade de recursos didáticos que podemos utilizar em sala de aula, porém sabemos que apesar disto, o livro didático continua imperando de maneira evidente no cotidiano das escolas públicas e privadas. Nas primeiras, constitui-se, em muitos casos, no único material disponível tanto para professores quanto para os alunos; já na rede privada, essa realidade se distingue, especialmente nas escolas de grande porte, pois muitas delas internamente são responsáveis pela produção de matérias didáticos próprios em substituição/complementação aos manuais comercializados nas livrarias.

Como princípio, todo processo de ensino deve ser pautado por conteúdos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e normas. Na elaboração e usos dos livros didáticos estes princípios devem ser considerados, ou seja, devemos ter em mente para os estudantes os seguintes aspectos: o que aprender e conhecer; como devem aprender a fazer; o que esse conhecimento corrobora para se apreender a ser e viver em sociedade (BARBOSA e FERNANDES, 2010).

Quilombola, Educação Profissional.

11 Afrodescendentes, indígenas, ciganos, mulheres, homens, ricos, pobres, homossexuais, pessoas com necessidades especiais (por exemplo: Surdos – Libras e Deficientes Visuais – Braile) etc.

Assim, o que de pronto queremos apreender é a possibilidade de inclusão em todas as disciplinas/anos, reflexões sobre as diversidades da pessoa humana no sentido do respeito e importância individual e coletiva inerente a todos os sujeitos históricos, isto tanto na composição dos livros didáticos, quanto nas abordagens empreendidas pelos educadores nos momentos de regência de aula e propostas de atividades.

Dessa forma, o trabalho com **Direitos Humanos e Diversidades Socioculturais** nas escolas, a partir dos manuais didáticos, se apresenta como uma oportunidade ímpar de promover reflexões e ações, pelo fato destes se caracterizarem como uma mídia para a comunicação de massa podendo alcançar inúmeros cidadãos em formação escolar. Essa é uma perspectiva relevante, levando em consideração que nos livros didáticos podem ser consideradas abordagens focadas nessas temáticas que estão, em essência, inter relacionadas. Assim, direitos humanos e diversidades nos livros didáticos devem contemplar diferenças e igualdades nos aspectos étnico racial, religioso, de gênero, de sexualidade, linguístico, cultural e para a educação especial.

Por exemplo, o trabalho com Direitos Humanos, pode se fazer presente em qualquer disciplina de forma isolada ou em atividades multidisciplinares enquanto projetos nas escolas. Construir valores a partir de propostas presentes em conteúdos específicos dos livros didáticos e relacioná-las aos documentos advindos da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), da Constituição Brasileira (1988) e do Código Civil (2002) e seus desdobramentos legais conjugados aos movimentos e demandas sociais que promoveram/vem o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; Estatuto do Idoso; Leis sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Código de Proteção e Defesa do Consumidor; a atenção a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Patrimonial e Educação Ambiental. Essas reflexões que podem ser suscitadas pelos livros

didáticos ou a partir deles, pois alcançam em um primeiro momento professores e alunos em sala de aula, e podem se desenvolver também como interação da escola com a comunidade em qualquer questão relacionada aos direitos humanos.

As diversidades e a valorização da pessoa humana incluem a ótica da igualdade social e devem estar presentes na principal mídia no espaço escolar, que é o livro didático. Neste sentido, o reconhecimento das distintas populações com suas características sócio-culturais é fundamental para promover práticas pedagógicas inclusivas na escola e para além dela em espaços de convivência social – na família, na comunidade, no trabalho, enfim, nos lugares de pertencimento.

As mudanças de paradigmas com que nos deparamos na atualidade e que caracterizam diversidades cada vez mais presentes e plurais no cotidiano ocorrem em progressão geométrica, porém têm sido assimiladas em progressão aritmética, demonstrando um descompasso na sua compreensão e, principalmente, na sua aceitação e/ou tolerância. Tratar diferenças e heterogeneidades na escola é um caminho positivo para superar as desigualdades sociais, neste sentido, livros didáticos de Língua Portuguesa e Estrangeira, de História, de Geografia, de Sociologia, de Filosofia, de Artes, de Ciências, de Biologia e de Ensino Religioso precisam tratar de forma mais específica em seus conteúdos textuais, em suas sugestões de atividades, em suas indicações de leituras e ilustrações a presença das diversidades, oferecendo um desenho da sociedade mais próxima do real vivido pelos atores que compõem a escola – professores e alunos.

Podemos identificar algumas questões neste contexto de busca de respostas a essa crise de paradigmas e de *verdades absolutas e imutáveis*, como por exemplo, a temática da **igualdade e dos direitos humanos**¹, pauta de um mundo que se define

1 Destacamos que sobre a questão dos direitos humanos civis e políticos, esses devem ser entendidos para além dos direitos individuais, vivemos em sociedade, portanto, o

globalizado, mas que muitas vezes não aceita a diferença, as identidades, as pluralidades. A globalização de certa forma acirrou as diferenças, trazendo à tona as questões étnicas, culturais, religiosas, raciais, de gênero e de sexualidade.

Questões que existiam, porém tinham pouca visibilidade e que, com o aumento populacional, o desenvolvimento tecnológico, o avanço e acesso as inovações midiáticas se tornaram assunto cotidiano, promovendo ações afirmativas através de debates, reflexões e enfrentamentos exigindo a valorização e o respeito ao ser humano e a necessidade de posicionamento pessoal. Daí a importância da escola, do processo educativo/formativo, de professores capacitados e de materiais didáticos condizentes com as novas percepções dos fenômenos sociais.

Distinguir grupos sociais deve ser uma forma de abordagem com o sentido de caracterizar as diferenças e promover as igualdades de direito. Assim, identificar grupos de negros, índios, religiosos, homossexuais, de classes populares, escolarizados ou não, pode suscitar boas reflexões e análises sobre multiculturalidade e a desconstrução de uma perspectiva equivocada que até, de certa forma, definia as diferenças, mas, nunca garantia a igualdade social, econômica, política e cultural para estes grupos.

A ênfase com que o livro didático se apresenta no cotidiano escolar deve ser seguida do cuidado e diligência em seu uso. Este uso deve permitir o desenvolvimento de um espírito crítico e questionador do conteúdo dos manuais didáticos e isto só é possível se seus usuários - professores e alunos - estiverem atentos para as necessárias reelaborações de saberes possíveis de serem feitos a partir deste artefato midiático.

conceito de direitos humanos estende-se de igual forma aos direitos coletivos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vilma de Lurdes e FERNANDES, Irene Rodrigues S. História. In: Governo do estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerencia Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural**. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. p. 41-156.

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar: uma história**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1997.

CANDAU, Vera Lúcia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./abr. 2008, pp. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Revista Pedagógica Histórica**, v. 38, n. 1, 2002, p.21-49.

CONTRERA, Malena. **Mídia e Pânico: saturação da informação, violência e crise cultural**, São Paulo: Annablume, 2004.

DORNELLES, Beatriz. **Mídia, Imprensa e as Novas Tecnologias**. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.5, 1992. p.28-49.

GREGOLIN, Rosário. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Editora Claraluz, 2004.

HAUSSEN, Dóris Fagundes. **Mídia, Imagem e Cultura**, Porto Alegre: EdiPUC-RS. 2006.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). A ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, pp.137-178.

____ e NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reco-**

nhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 25-44.
<http://www.fnade.gov.br/programas/pnld/index.html>
www.mec.gov.br/seif/eticaecidadania



IMAGENS (DES) ENCOBERTAS SOBRE POPULAÇÃO NEGRA, POVOS INDÍGENAS E MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Solange P. Rocha

Você sabia que, apesar de mudanças recentes nas legislações educacionais brasileiras, inúmeras ações políticas de movimentos sociais e de educadores/as comprometidos com a democratização da educação permanecem nos livros didáticos, utilizados em milhares das escolas brasileiras, visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra, as mulheres e os povos indígenas? A informação acerca das poucas alterações nos livros didáticos se baseia em pesquisas iniciadas na década de 1970 (CASTELO BRANCO, 2010, p. 98-101). Outros autores, Silva e Rosemberg (2008, p. 105-106), afirmam que, nos anos de 1994 e 2004, houve “mudanças no discurso sobre o negro nos livros didáticos”, com “certa redução no uso de estereótipos nos livros publicados”. Contudo, mantêm-se uma “centralidade discursiva na

com branquidade normativa, isto é, o indivíduo branco como norma da humanidade” e a associação das pessoas negras a “duas situações sociais, em particular: miséria e escravidão”.

Como destacado, há muito ainda há ser feito para, efetivamente, se mostrar a diversidade cultural e a complexidade social e racial existente na sociedade brasileira e para que novas imagens sejam divulgadas nos manuais didáticos, atendendo os marcos legais, a exemplo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais-Temas Transversais (1997/98), Lei 10.639/2003 (História da África e da Cultura Afro-brasileira), Lei 11.645/2011 (História e Cultura dos Povos Indígenas) e também que ocorra a consonância com estudos científicos desenvolvidos nas últimas décadas em diferentes áreas do conhecimento nos espaços acadêmicos, a exemplo do que ocorreu na História.

No geral, a população negra e os povos indígenas são apresentados nos livros didáticos de História em situação social inferior e, em muitos casos, no que se refere ao primeiro grupo citado, como escravizados passivos e desenvolvendo funções subalternizadas, em contrapartida, os brancos são destacados, em geral, como indivíduos detentores de inteligência e beleza, exercendo cargos de mando e vivendo em família. Sobre o segundo grupo, os indígenas são visibilizados como seres genéricos, visto que não se enfatiza a riqueza cultural dos povos nativos. Ademais, divulgam-se imagens mostrando-os como seres submissos, apáticos, ociosos, improdutivos, “bons selvagens” e considerados pessoas do passado e que não estão presentes no Brasil contemporâneo. Sem dúvida, essas imagens comprometem o aprendizado de crianças e adolescentes e mantêm uma visão estereotipada da população negra brasileira e dos povos indígenas, assim como a experiência humana aparece de forma muito reduzida.

O livro didático se constitui um material com o saber sistematizado, cuja função é de instruir, ensinar e educar,

mas não deve ser o único recurso empregado no processo de ensino e aprendizagem. Porém, ao longo do tempo, alguns o concebem como o principal material de referência, tanto para os/as estudantes quanto para os professores e as professoras. Silva (2001, p. 15) destaca que os livros didáticos, muitas vezes, tem sido o “único recurso de leitura nas casas de estudantes, estudantes, onde não se compram jornais e revistas”.

Todos esses aspectos destacados nos apontam para a ideia de que os manuais didáticos são importantes canais de transmissão de informações, que podem influenciar práticas pedagógicas e manter visões reducionistas sobre a experiência humana, como as que são encontradas em livros didáticos de História, predominando a visão eurocêntrica, ou seja, ênfase exacerbada sobre os povos europeus e sua cultura como agentes construtores da sociedade brasileira, e não se destaca a complexidade social no tempo e a diversidade sociocultural. Assim, podemos concordar com Paulo Miceli (*apud* Ribeiro, 2002, p. 20), que compara o manual didático com uma “verdadeira máquina de moer cérebros e exterminar, no nascedouro, a criatividade” de professores/as e alunos/as quando utilizado de forma não crítica e simplificadora da experiência humana.

Acerca dos conteúdos históricos sobre a população negra, podemos mencionar dois momentos que, em geral, são destacados na História do Brasil: no Período Colonial, quando se aborda o tema do trabalho escravo, e no final do Período Imperial, especificamente, quando se trata do tema da Abolição. Contudo, nesses dois momentos históricos, são insuficientes os materiais imagéticos presentes nos textos de livros didáticos.

No que se refere ao primeiro período histórico, o mais longo da história do Brasil, podemos destacar o uso frequente, ocorrido desde a década de 1970 se estendendo até os anos iniciais de 2000, de imagens produzidas na primeira metade do século XIX, elaboradas por viajantes estrangeiros em passagem

pelo Brasil, como as mais conhecidas imagens “Capitão do mato”, de Johan Moritz Rugendas (1802-1858) e a “Aplicação de castigo”, de Jean Baptiste Debret (1768-1848). As representações de punição de negros cativos são colocadas como ilustrações em livros didáticos, em geral, sem maiores problematizações, sendo que o escravizado aparece totalmente subjugado ao poder quase implacável do proprietário, como se o mesmo fosse incapaz de se opor ao sistema escravista. Se houvesse uma adequada problematização dessas imagens, se poderia questionar, por exemplo, por qual motivo os indivíduos cativos estavam sendo capturados e/ou castigados? Será que eles se colocaram contra o sistema escravista? Essa questão foi abordada por Chagas (2008, p. 168 e p. 170), em estudo no qual o autor salienta que ao se usar documentos largamente presentes nos materiais didáticos, cabe ao/à professor/a oferecer aos/às estudantes novas “abordagens” para identificar e “perceber os escravizados como sujeitos da história, ultrapassando, assim, a ideia de passividade e acomodação ao sistema escravista”.

Sem dúvida, se baseado nos recentes estudos na história, poderiam se destacar as ações de resistências desses sujeitos históricos, como as fugas, à formação de quilombos, a recusa em trabalhar, a sabotagem de engenhos, a compra de alforria e muitas outras, e não passariam a visão simplificadora de escravizados unicamente como vítimas do sistema escravista.

No Período Imperial, como mencionado anteriormente, autores retomam a temática, enfatizando o movimento de defesa da extinção da escravidão na segunda metade do século XIX. Nesse período, os abolicionistas representados são quase todos brancos e pertencentes ao quadro das elites imperiais. Eles são colocados como protagonistas históricos que tomaram para si a “causa” do negro e atuaram como porta-vozes do negro/cativo passivo, uma vez que a escravidão colaborou para a sua alienação e incapacidade de formar uma consciência de classe (AZEVEDO, 1987). Mesmo que, atualmente, já tenha sido publicado várias pesquisas mostrando a

atuação política de abolicionistas negros e a luta dos escravizados/as para deslegitimar o escravismo, a exemplo dos estudos de Machado (1994), Chalhoub (1990), entre outros.

Ademais, em relação aos indígenas e aos negros, divulga-se, com frequência, que os primeiros não se adaptaram ao trabalho escravo, enquanto os últimos foram escravizados sem maiores problemas. Essa visão merece algumas considerações. Primeiro, é uma informação equivocada, visto que a escravidão indígena predominou por longo período, em diferentes áreas coloniais e imperiais, como o que ocorreu no Amazonas, no Maranhão, na Paraíba e em São Paulo, etc.; segundo, uma concepção distorcida, porque atribuiu ao negro a naturalização de sua condição cativa e não informa as várias formas de resistência desse sujeito ao longo de todo o período escravista; e, terceiro, estigmatizadora, visto que o negro é destacado como capaz de exercer, sobretudo, atividades braçais e de pouco prestígio social.

No tocante aos povos indígenas as limitações sobre sua história se mantém, pois, figuram como pessoas de um passado distante e são excluídas da história, pois a sua participação se deu apenas no início da colonização e foram substituídas pelos africanos e seus descendentes que foram escravizados. Ocultando, assim, as lutas do passado e as atuais dos povos indígenas, em defesa da terra e de sua cultura ancestral, uma vez que as imagens destacadas nos livros didáticos são insuficientes para valorização sua presença na história do Brasil.

Essas visões sobre os povos indígenas e a população negra foram forjadas, sobretudo, a partir da interpretação de Gilberto Freyre (1900-1987), na década de 1930, que difundiu a existência de convivência pacífica entre os negros e os brancos na sociedade brasileira.

A Escola Sociológica de São Paulo, por sua vez, liderada por Florestan Fernandes e composta por vários professores e professoras da Universidade de São Paulo, contribuíram expressivamente por realizarem reflexões que contestaram a ideia de relações harmônicas no passado da sociedade brasileira, assim como explicitaram a existência de racismo na Brasil contemporâneo.

Todavia, não valorizaram, devidamente, as ações de mulheres e homens escravizados, sobretudo as realizadas pelos indivíduos, que se colocaram contra o sistema escravista (como compra de alforria, ações cíveis na justiça, participação de irmandades, etc.) e atuaram, dentro das condições possíveis, em defesa de sua humanidade e em oposição à escravização que, ao longo do tempo, contribuíram para enfraquecer o sistema escravista.

Convém ainda destacar que, para avançarmos na produção de livros didáticos com qualidade, é necessário que sejam incorporadas os resultados de estudos acadêmicos baseados em novas vertentes teóricas-metodológicas que, como a história social, procuram mostrar a complexidade da sociedade brasileira, nas quais novas representações podem ser construídas, mostrando os povos indígenas e a população negra como agentes históricos. Assim, abrem-se possibilidades para que, em geral, alunas e alunos tenham acesso ao repertório cultural referente à história de seus povos, mesmo, do tempo presente e tenham oportunidade de construir uma imagem positiva de seus antepassados e de si mesmo.

Nos livros didáticos em que os povos indígenas e a população negra têm suas experiências históricas encobertas, as mulheres também estão ausentes ou surgem como personagens secundárias. Para apreender as representações a respeito delas, analisaremos um livro didático de História do Ensino Médio, produzido na década de 1990, e muito utilizado nas escolas públicas e particulares, denominado *Toda a História: história geral e história do Brasil*, de José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti, ambos são autores consagrados na elaboração de livros didáticos no Brasil.² A terceira

² Em 2007, o referido livro estava na 13ª edição e passou por várias mudanças gráficas e de conteúdo. No primeiro caso, houve aumento em sua dimensão, o número de páginas aumentou para 728, e o papel é de melhor qualidade. Em relação aos conteúdos, suprimiu-se, por exemplo, a discussão sobre a “Introdução ao estudo de História” e se acrescentou “Sociedade da África e da Ásia” e “América!”, com vistas a minimizar, provavelmente, as críticas à valorização da história da Europa, visto que era abordada em duas (“A sociedade medieval” e “As sociedades modernas”) das seis unidades e ainda estavam significativamente presentes em outras duas (“As civilizações da Antiguidade” e “As sociedades contemporâneas”). Nesta 13ª edição, os autores propõem novas

edição do referido livro, objeto de nossa análise, foi publicada em 1995, composto por 106 sucintos capítulos em 408 páginas e dispõe de algumas ilustrações em preto e branco. Na metade da década de 1990, havia se passado uma década do fim do Regime Militar (1964-1985) e existia uma consistente avaliação e crítica aos livros didáticos, produzida tanto por acadêmicos quanto pelo governo, com o Programa Nacional do Livro Didático.

A primeira observação de natureza geral, no mencionado livro, é que, em comparação com o sexo masculino, as mulheres estão ausentes ou são apresentadas de forma estereotipada. Percebemos também que o sexo masculino é valorizado nos títulos de alguns dos capítulos do livro em análise – “Pré-história: a origem do homem”, “A origem do homem americano” –, ou seja, aparecem como sujeitos históricos universais, que devem abranger todos os indivíduos que compõem a cena histórica, mesmo numa época em que se discute a valorização dos múltiplos sujeitos sociais e não se considera pertinente o uso de tal termo, visto que, pedagogicamente, deve-se estimular o uso de um material didático que explicita as diversidades (como a de gênero, a étnico-racial, a identidade sexual, a etária, entre outras) de indivíduos que compõem a história da humanidade.

Além disso, na História, e em outros campos do conhecimento, houve um significativo crescimento de pesquisas acadêmicas sobre as mulheres e as relações de gênero. Contudo, nos manuais didáticos mantêm-se distantes do saber produzido nas universidades brasileiras.

Nos textos dos capítulos, os assuntos priorizados envolvem as questões políticas e econômicas. Para se ter uma noção, apenas três capítulos enveredam, mais diretamente, ao tema da cultura, pois enfocam aspectos variados das artes

atividades para fixar e complementar o conhecimento, a saber: no final de cada capítulo, inseriu-se a “A história no cinema”, indicando filmes como material didático, visando ampliar as informações históricas dos alunos e, com esse mesmo objetivo, “A história pela Internet” e textos que articulam o passado com o presente (“Ontem e Hoje”).

visuais, da literatura, da ciência e do cinema. Entretanto, não são abordados os movimentos culturais e políticos que imprimiram rupturas no mundo ocidental e trouxeram à tona novas formas de sociabilidades e novas propostas de organização social no século XX, como os movimentos estudantis, a reivindicação dos negros estadunidenses pelos Direitos Humanos, a cultura *hippie*, a organização dos partidos de esquerda, o movimento dos trabalhadores (urbanos e rurais), os movimentos políticos dos negros no Brasil, das mulheres e dos indígenas, entre outros. Portanto, há um encobrimento acerca das lutas sociais ao se produzir material didático, pois ainda se evidencia uma concepção tradicional de história cronológica e linear no Brasil, cujos sujeitos destacados são os personagens masculinos em ações políticas. Enfim, a experiência humana é sobremaneira reduzida.

Como dito anteriormente, os homens são destacados na maioria dos capítulos, em vários momentos, sobretudo, em atuações políticas em diferentes períodos históricos. Ao analisar o repertório imagético do referido livro, destacamos a presença do masculino em ação política, como, por exemplo, em sessão do Senado Romano (Antiguidade). Na Época Contemporânea, temos dois momentos: vários homens encontram-se numa sala realizando a saudação da “Proclamação da Independência da Venezuela, em julho de 1811” e, para encerrar o livro, três líderes políticos contemporâneos: Nelson Mandela, Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, em atuação política no ano de 1994. Em contrapartida, as mulheres aparecem muito pouco nas ilustrações.

Nesse mesmo livro, revelam-se alguns momentos nos quais elas são mostradas participando da vida política na França. Primeiro, temos Joana d’Arc recebendo a chave de uma cidade que ela libertou; segundo, há uma referência à marcha das mulheres, em Paris, durante a Revolução Francesa (1789). Além dessas imagens, há mais três: em uma, a mulher-amante de monge sofre castigo por seus pecados; noutra, está presente na

obra renascentista de Sandro Botticelli (1445-1510), no quadro “Primavera”; por fim, no capítulo intitulado “Imperialismo: a supremacia inglesa na Era Vitoriana” há uma ilustração da Rainha Vitória (1819-1901) num jardim “em família”.

Sobre o Brasil, o único destaque foi dado às mulheres artistas de televisão, que se colocavam contra a Ditadura Militar (1964-1985). Em suma, podemos observar que, primeiro, os papéis sociais das mulheres na história são negligenciados e quase nunca aparecem como protagonistas e, segundo, quando há referências a elas, são escolhidas as “mulheres ilustres” (exemplo de Joana d’Arc) e se dá pouca atenção às mulheres dos setores médios e populares. Por fim, em terceiro, apesar de algumas das mulheres representadas no mencionado livro didático terem uma vinculação com o mundo político, as imagens escolhidas recorrem aos tradicionais lugares sociais do feminino, a exemplo da governante da Inglaterra que é apresentada em uma reunião familiar ou mesmo da amante do padre sendo castigada. Essa última imagem, a mulher como ser sexual, que desvirtua o homem/padre reforça a ideia do feminino como símbolo da corrupção do masculino, pois, como sabemos, o catolicismo difundiu a mensagem de Eva como uma pecadora em potencial, e, vale salientar, essa imagem ainda está presente em nossa sociedade. De modo que, é importante que professoras/es tenham uma boa base de informação e capacidade crítica para chamar a atenção de alunos/as acerca dessas permanências em nossa história, utilizando tais imagens para problematizar as relações de poder numa sociedade que historicamente tem sido dominado pelo masculino.

Enfim, o manual didático analisado nos mostra que a escolha por manter a História Política como eixo da maioria dos conteúdos propostos no livro didático predomina, de modo que se dá ênfase à ordem cronológica e às estruturas governamentais. Nesse tipo de material didático, ou a participação das mulheres não é considerada de forma ampla ou evidenciou a historicidade

do sexo feminino, porquanto elas aparecem de forma episódica. São, quase, personagens invisíveis da história.

Em contrapartida, os novos estudos apontam ações sociopolíticas de mulheres no contexto da história mundial e no Brasil. Sobre o território brasileiro, no universo das mulheres “ilustres” e integrantes da elite ou das camadas médias, podemos destacar Chiquinha Gonzaga (1847-1935), que foi uma importante compositora (produziu cerca de 2.000 composições), pianista, regente brasileira e participou ativamente das campanhas abolicionistas e republicanas. Além dela, as poetisas anônimas, como Maria Amélia de Queiroz, Ana Paulina Bello e outras, pertencentes, em 1885, à Associação Abolicionista Feminina “Ave Libertas”, que escreviam no jornal homônimo da Associação em Defesa do Fim da Escravidão (FERREIRA, 1999). Há, ainda, Maria Firmina dos Reis, escritora negra do Maranhão, que escreveu o primeiro romance brasileiro de autoria feminina (Úrsula, em 1859), foi ardorosa defensora da abolição da escravidão, a partir da escrita de poesia e artigos nos jornais. Não menos importantes foram as ações de mulheres dos grupos subalternizados, como as escravizadas que empreenderam ações individuais para conquistar sua liberdade e enfraqueceram o sistema escravista (FARIA, 2007; ROCHA; FONSECA, 2010).

Com esses poucos exemplos, podemos perceber que é possível mostrar a participação feminina na história. O desafio de professoras e professores está em ir além do que tem sido proposto nos materiais didáticos e valorizar aspectos da vida privada, do cotidiano e das ações políticas dos vários sujeitos sociais – as mulheres, a população negra, os povos indígenas, entre outros, como idosos, homossexuais, comunidades LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais e Transgêneros), pessoas com deficiência – que estão ausentes dos livros didáticos ou tem suas experiências humanas distorcidas ou silenciadas.

Para enfrentar o desafio de ensinar na Educação Básica, destaco o livro organizado por Santos Neto (2008), que oferecem metodologias de ensino para introduzir novos temas e novas abordagens no ensino de história. Mas, muitos outros podem ser citados, o que, sem dúvida, é fundamental, é que o processo educativo contemple um material que organize o repertório cultural da humanidade explicitando a diversidade e riqueza da experiência histórica envolvendo distintos sujeitos sociais.

Por uma História Plural: avanços na legislação educacional

Na década de 1990, se inaugurou uma nova fase com relação à produção dos livros didáticos, visto que foi aperfeiçoada a avaliação desses manuais escolares e ampliaram-se as reflexões sobre os conteúdos que deveriam estar presentes na sala de aula, com vistas a atender as legislações educacionais que, em geral, refletem concepções de educação forjadas na sociedade. A partir de 1997, surgiram novos parâmetros de avaliação dos livros didáticos, que foram adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, o qual passou a apreciar também os livros da segunda etapa do ensino fundamental.

Antes, no final da década de 1920, o governo brasileiro criou um órgão específico para legislar sobre o livro didático. Tratava-se do Instituto Nacional do Livro (1929). Na década seguinte, em 1938, novas leis foram promulgadas, buscando estabelecer a primeira política de legislação e controle da produção e circulação dos livros didáticos; em 1945, uma mudança importante se deu com a participação dos professores na escolha do livro a ser usado em sala de aula. No Regime Militar (1964-1985), as mudanças variaram desde a ampliação de verbas públicas federais para a compra de livros didáticos, assegurada a partir de acordos com órgãos do governo dos Estados Unidos, até

a contrapartida mínimas de recursos dos estados na compra dos livros e a sugestão de ampliar a participação dos professores na escolha dos manuais didáticos.

Em 1985, marco de uma nova configuração política com a redemocratização do Brasil, ocorreram mudanças no Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, com o propósito de conduzir as transformações na política dos livros didáticos. Nesse sentido, alterações significativas foram realizadas: desde a questão da distribuição do livro didático, da ampliação de livros didáticos para diferentes disciplinas, níveis de ensino, até a avaliação da qualidade dos conteúdos propostos. Assim, em 1996, se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros e aqueles/as autores/as que não atendessem aos critérios estabelecidos para a elaboração de um manual didático não poderiam ser indicados para adoção nas escolas públicas. Ademais, a partir de 1997, o Ministério da Educação passou a distribuir os livros didáticos da Educação Infantil (alfabetização), da Educação Fundamental (a então 8ª série) e, em 2007, os estudantes do Ensino Médio também receberam tais manuais. Podemos observar, assim, um esforço do poder público em universalizar o acesso de manuais didáticos nas escolas públicas brasileiras e também de aperfeiçoar a sua qualidade pedagógica de um volume expressivo de livros didáticos (cerca de 100 milhões de exemplares) por ano, que são enviados para mais de 140 mil escolas públicas brasileiras.

A avaliação pedagógica tem sido materializada no “Guia do Livro Didático” que tem orientado os professores e professoras na escolha dos livros a serem adotados nas suas escolas. Após essa escolha, o governo federal (via Ministério da Educação), o maior cliente das editoras, adquire os livros didáticos, que são usados na maior parte das escolas públicas brasileiras, as quais formam o maior número de unidades escolares de educação básica no país.

Os livros didáticos são produzidos com base na legislação educacional, a qual, desde o fim do Regime Militar (1985), tem

buscado incorporar as demandas colocadas pelos vários sujeitos políticos, assim, dentre as inúmeras leis educacionais, temos a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997; a Lei 10.639/2003 (História da África e da Cultura Afro-brasileira); e a Lei 11.645/2008 (História e Cultura Indígena). Essas três últimas, “decretam” o fim de uma história eurocêntrica e masculina, propondo novos olhares acerca da diversidade cultural que compõe a cena social, assim estimulam que sejam destacadas as experiências de mulheres, pessoas negras e indígenas, assim como de idosos/as, comunidades LGBT, as pessoas com deficiência, as crianças, etc., que ainda são timidamente abordados nos currículos escolares.

Essas leis educacionais em comum trazem a discussão da inclusão da temática da diversidade cultural. Na LDB/1996 temos o Artigo 26, cujo parágrafo 4º, orienta que “o ensino da História do Brasil levará em conta a contribuição das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia (SOUZA; SILVA, 1997); nos Parâmetros Curriculares (1997), temos o tema transversal da Pluralidade Cultural; nos anos 2000, observamos a promulgação de leis específicas para tratar dessa questão, tornando obrigatório o ensino da temática da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras (Lei 10.639) e Indígenas (Lei 11.645). Sem dúvida, essa mudança vincula-se aos debates sobre o reconhecimento de racismo no Brasil e a compreensão da educação como instrumento fundamental para a construção de novas dinâmicas sociais pautadas no respeito e na diversidade cultural.

Vale enfatizar também que as leis educacionais remetem à escola como o *locus* para uma nova aprendizagem, orientando para um reconhecimento da complexidade social, cultural, étnico-racial, geracional e de gênero que envolvem os seres humanos. Esses dispositivos legais podem ser considerados passos importantes

na meta de concretizar uma educação inclusiva e de valorização da diversidade cultural. Entretanto, para se efetivar mudanças, é necessário cursos de Formação Continuada para os professores, visto que eles atuam em instituições educacionais, espaços que possibilitam a convivência entre alunos de diversos grupos étnico-raciais e com culturas variadas, como também é lugar de se oferecer acesso ao saber sistematizado e com os conteúdos adequados para se desenvolver uma educação da diversidade cultural.

Nesse sentido, quando destacamos que com novas práticas educativas podemos ter uma ampliação da cidadania, queremos dizer que Educação podemos recuperar o direito de todos os sujeitos sociais terem uma memória histórica, mostrando a participação em sociedade, tanto de indígenas, pessoas negras, mulheres quanto de idosos, crianças, entre outros. Essa memória, sem dúvida, deve abandonar estereótipos e apontar aspectos positivos da historicidade dos sujeitos sociais. Assim, no que se refere à população indígena será interessante destacar suas estratégias de resistência ao processo de colonização do território brasileiro e suas lutas do presente em defesa, sobretudo, da terra e de sua cultura; sobre a população negra, além de evidenciar as suas ações contra a escravidão, devemos avançar mostrando que ser escravizado não era uma categoria fixa, e mulheres e homens negros ascenderam à condição de alforriado, assim como existia *gente negra livre*, que desenvolveu importantes papéis sociais no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais.

Acerca das mulheres há inúmeros estudos que mostram seu protagonismo na história. Esses novos conteúdos serão importantes para a construção/afirmação de identidades (gênero, classe, étnico-racial, geracional, sexual, social, regional, etc.) e de direitos de cidadania de uma maioria da população, que, historicamente, não tem usufruído riquezas materiais do país e tem sido excluída dos materiais didáticos. Precisamos, assim, difundir novos discursos e representações para desnaturalizar as imagens construídas sobre os grupos sociais mencionados no presente texto, enfim, sistematizar e disseminar histórias

que levem os/as alunos/as a interpretarem de forma crítica o mundo em que vivem. Ademais, é importante colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva e que os estudantes, tenham a oportunidade de conhecer a experiência humana na sua diversidade e na sua complexidade.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, José Jobson de A. de; PILETTI, Nelson. **Toda a História: história geral e história do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- AZEVEDO, Célia Marinho. **Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARBOSA, Roberta M. e. Homens e mulheres na Corte Imperial. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 221-247.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História/ Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2010.
- CASTELO BRANCO, Raynette. O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da rede pública estadual de ensino no Recife. In: SANTIAGO, Eliete et al. **Educação, escolarização & identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Universitária/UFPE, 2010, p. 95-124.
- CHAGAS, Waldeci F. Cultura Afro-brasileira na escola: a obrigatoriedade da Lei e o compromisso político. In: SANTOS NETO, Martinho G. (Org.). **História ensinada: linguagens e abordagens para a sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2008, p. 159-179.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

FARIA, Sheila de Castro. Damas mercadoras: as pretas minas no Rio de Janeiro (século XVII-1850). In: SOARES, Mariza de Carvalho (org.). **Rotas atlânticas da diáspora africana: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro**. Niterói: EDUFF, 2007. p. 101-134.

FERREIRA, Lúcia de Fátima G. Direitos Humanos e Memórias. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERREIRA, Lúcia F. G.; NÁDER, Alexandre A. G. (Orgs.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008, p. 67-76, v. 1.

FERREIRA, Luzilá et al (Orgs.). **Suaves amazonas: mulheres e Abolição da Escravatura no Nordeste**. Recife: Universitária/UFPE, 1999.

FONSECA, Ivonildes da S.; ROCHA, Solange P. da. O papel da escola no combate à violência contra a mulher. In: SANTOS NETO, Martinho G. (Org.). **História ensinada: linguagens e abordagens para a sala de aula**. João Pessoa: Idéia, 2008, p. 181-197.

FRANÇA, Jean M. C. **Imagens do negro na literatura brasileira (1584-1890)**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza T. **O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1994.

MACHADO, Maria Helena. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da Abolição**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NASCIMENTO, Uelba A. do. Entre a casa e o cabaré: o feminino (in)subordinado na Paraíba (1920-1950). In: SOUZA, Antonio Clarindo B. de; SOUSA, Fábio Gutemberg R. B. (Orgs.). **História da Paraíba – Ensino Médio**. Campina Grande: Ed. UFCG, 2008, p. 143-156.

NEVES, Maria de Fátima R. **Documentos sobre a escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

PINSKY, Carla B. Gênero. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 29-54.

RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). **O negro em folhas brancas**. Campinas: Unicamp/IFCH, 2002.

ROCHA, Solange P.; LIMA, Luciano M. de; LIMA, Maria Vitória B. A escravidão na Paraíba: trabalho, cultura e resistência. In: SOUZA, Antonio Clarindo B. de; SOUSA, Fábio Gutemberg R. B. (Orgs.). **História da Paraíba – Ensino Médio**. Campina Grande: Ed. UFCG, 2008, p. 37-46.

ROCHA, Solange P. da; FONSECA, Ivonildes da S. (Orgs.). **População negra na Paraíba: educação, história e política**. Campina Grande: EDUFPG, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

RUGENDAS, Johan M. **Viagem pitoresca através do Brasil**. 5 ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1954 [1ª edição 1835].

SANTOS NETO, Martinho G. **História ensinada: linguagens e abordagens para a sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2008.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 13-30.

SILVA, Gilvan V. da. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de História. **Dimensões: Revista de História da UFES**. Vitória, n. 23, 2009, p. 45-66.

SILVA, Paulo Vinícius B. da; ROSEMBERG, Fulvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van (Org.) **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 73-117.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. De como o ensino de história constrói a paz ... dos cemitérios e, assim, serve à guerra. **Saeculum: Revista de História da UFPB**, v. 15, p. 11-17, 2006.

SOUZA, Elisabeth F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 39-63.

SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1997.



II PARTE

**FORMAÇÃO DOCENTE, AMBIENTE
ESCOLAR, DIVERSIDADE, MEDIAÇÕES,
PLANO DE AÇÃO E PESQUISA**



DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO UM DIREITO

Maria Elizete Guimarães Carvalho

Introdução: direito à educação e Direitos Humanos

É importante, antes de iniciar a discussão sobre direitos humanos e formação de professores, desenvolver uma reflexão sobre temas que servirão como subsídios ou orientações para a compreensão mais ampla da Unidade proposta para o estudo.

Para tanto, é necessário pensar em algumas questões como a educação como direito humano ou o direito à educação, procurando compreender o significado e a natureza desse direito, buscando pela interpretação de acontecimentos sociais, de costumes e tradições, das ideias dos estudiosos de cada época, desvendar seu sentido, na tentativa de entender sua efetivação (ou não) no presente.

A interpretação de tais aspectos propiciará outras compreensões do ato educativo e conseqüentemente do direito à educação.

Mas por que utilizar as categorias como tempo e contexto histórico para compreender o significado do direito à educação? É simples. O direito é um fenômeno histórico, social, dinâmico. Para compreendê-lo é necessário entender o contexto histórico que o produziu. Assim, o direito à educação como todos os outros direitos é o resultado de lutas e de conquistas, originado a partir das condições internas e externas de um espaço e de uma época. Se em um momento assistimos à ampliação das liberdades democráticas, temos uma expansão dos direitos e garantias. Se em outro vivenciamos a retração da democracia, abre-se espaço para um retrocesso das conquistas anteriores.

Cabe então ressaltar, para maior esclarecimento da questão, a afirmação de Ihering (2002, p. 27):

Todos os direitos da humanidade foram conquistados pela luta. [...] Todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma por uma disposição ininterrupta para a luta. [...] O direito é um trabalho sem trégua, não só do Poder Público, mas de toda a população.

Ou as palavras de Bobbio (1992, p. 5)

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Dáí que, o direito à educação é resultante de lutas contra o analfabetismo, constituindo-se como um direito de segunda geração, porque um direito social¹. Os direitos sociais, que acentuam

¹ “Os direitos sociais caracterizam-se como verdadeiras liberdades positivas, de

o princípio da igualdade, são considerados direitos fundamentais de segunda geração², e que segundo Borsoi (apud MORAES, 2000, p. 45), foram incluídos em documentos internacionais, no início do século XX. “Entre os direitos chamados sociais, incluem-se aqueles relacionados com o trabalho, o seguro social, a subsistência, o amparo à doença, à velhice, etc.”. O direito à educação perfaz este rol. É um direito fundamental de segunda geração.

Mas, o que significa um direito fundamental? Ora esse não é um conceito fácil de abordar, devido à abrangência do tema, sua dinamicidade, pela ampliação e transformação histórica do próprio direito, fenômeno social e humano, e pelo fato de ser designado por várias expressões, como: direito natural, direito humano, direito do homem, direito individual, direito público subjetivo, entre outras.

Contudo, vale apontar os que abordam de modo mais completo o tema em questão. Nesse rol, inclui-se o conceito de Soares (2004, p. 43):

Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, a partir da premissa óbvia do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que, hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade.

Bonavides (1994, p. 514) assegura que o propósito dos direitos fundamentais é “criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana”.

observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, que configura um dos fundamentos do nosso Estado Democrático, conforme preleciona o art. 1º, IV, da CF. A Carta Magna consagra os direitos sociais a partir do art. 6º. (MORAES, 2000, p. 43).

² Essa classificação, apresentada pela doutrina, baseia-se na ordem histórico-cronológica em que os direitos foram constitucionalmente reconhecidos. Assim, temos os direitos de primeira geração, que realçam o princípio da liberdade; os direitos de segunda geração, que acentuam o princípio da igualdade e os de terceira geração, o princípio da solidariedade.

Ora, esses conceitos abrangem por um lado, a essencialidade do vínculo dos direitos fundamentais à liberdade e à dignidade humana, como valores históricos e filosóficos, o que vai ao encontro da universalidade que caracteriza esses direitos como ideal da pessoa humana. Por outro lado, devemos levar em conta a sua vigência e a necessidade de positivação desses direitos. Enfim, o autor, ao referir-se às três gerações de direitos, enfatiza a importância da positivação para a concretização da universalidade, ou em suas palavras:

A nova universalidade procura, enfim, subjetivar de forma concreta e positiva os direitos da tríplice geração na titularidade de um indivíduo que antes de ser o homem deste ou daquele País, de uma sociedade desenvolvida ou subdesenvolvida, é pela sua condição de pessoa um ente qualificado por sua pertinência ao gênero humano, objeto daquela universalidade (BONAVIDES, 1994, p. 521).

E ainda, segundo o autor, a história dos direitos humanos – direitos fundamentais de três gerações sucessivas e cumulativas, direitos individuais, sociais e difusos – funde-se com a história da liberdade moderna, “da separação e limitação de poderes, da criação de mecanismos que auxiliam o homem a concretizar valores cuja identidade jaz primeiro na Sociedade e não nas esferas do poder estatal” (BONAVIDES, 1994, p. 528).

Devemos considerar que os direitos humanos fundamentais são direitos historicamente conquistados, que concretizam em cada momento e contexto, a dignidade, a liberdade, a igualdade e a solidariedade humanas, devendo ser positivados pelos ordenamentos jurídicos. O reconhecimento desses direitos consagra o princípio da dignidade humana, sendo caracterizados pela imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade, efetividade e complementaridade.

Assim é o direito à educação. Um direito fundamental e histórico. Em primeiro lugar, é fundamental para assegurar

a sobrevivência humana, e em segundo, para a conquista e estabilidade da cidadania, importando lembrar que a educação está no centro da cultura como essencial à vida social, definindo e criando modelos de convivência, promovendo a dignidade da pessoa humana, motivos que, por si só, justificam sua importância.

Tal direito coloca-se como condição *sine qua non* para a sobrevivência, como prioridade à participação na vida moderna, considerando-se a Educação, o conhecimento como pré-requisito para promoção do desenvolvimento humano sustentável. Resultando daí sua natureza como direito humano fundamental, devendo ser materializado através de políticas públicas sociais, constituindo-se dever do Estado proporcionar sua efetivação.

Liberati (In: LIBERATI (Org.), 2004, p. 212) assim discorre sobre a essencialidade do direito à educação:

[...] essencial para o desenvolvimento humano, sem o qual não há qualquer chance de sobrevivência (física e intelectual – no que diz respeito à concorrência de trabalho e sua conseqüente qualificação técnico-profissional) ou, se houver, essa sobrevivência estará comprometida com a qualidade [...].

É neste sentido que a educação deve ser compreendida: como essencial ao desenvolvimento humano, pois sem a possibilidade desse desenvolvimento intelectual, da obtenção e ampliação de conhecimentos, do estímulo ao desenvolvimento psíquico e sem receber ensinamentos sobre a convivência e as formas de integração social, o ser humano não alcançará uma vida digna e sem dignidade não terão valor os outros direitos. Assim, a educação deve ser considerada como um bem fundamental que contribui para a preservação da vida, de uma vida digna, devendo o Estado assegurar-lá para o cumprimento de sua obrigação de proporcionar o bem-estar de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, colocamos a formação docente em Direitos Humanos como necessidade e como direito.

Direitos Humanos como Pressuposto para a Formação Docente

No início do século XXI, quando estão em pauta novos padrões de comportamento nas relações produtivas e sociais, em um contexto de transformações rápidas, complexas e diversificadas, causa preocupação a formação do educador, seus conhecimentos, valores e posturas fundamentais ao desempenho da prática docente.

Isto porque, ao lado de concepções que consideram a formação como processo, existem correntes pedagógicas que a concebem como algo estanque e acabado, negando ao professor a formação continuada, o desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar, visões estas que vão moldar a ação pedagógica docente. Ora, estando a formação relacionada a trajetórias de vida e às peculiaridades de cada sociedade, é importante considerá-la como inacabada, um processo contínuo de construção e aprendizagem.

É necessário pensar o educador como um agente de transformação, em articulação com seu tempo e contexto histórico, situando-se como profissional que desenvolve processos críticos de compreensão e de ação sobre a realidade, propiciando a criação de culturas e modos de pensar diferentes, que tenham o propósito de fortalecer processos emancipatórios e de inclusão.

Por outro lado, devemos considerar as tensões, desafios e inseguranças do momento atual, tendo em vista a construção de uma cidadania democrática multicultural, necessária à justiça social, que, na compreensão de Sacavino (2001), encontra seu fundamento em uma filosofia antiracista, antissexista e anticlassista e que deve ser trabalhada pelas instituições sociais, incluindo a escola. Por isso, convém tomar a educação em direitos humanos como referência na formação do educador, tanto inicial como continuada.

A consideração dos saberes em direitos humanos na formação do educador propiciará processos de maturidade profissional, ética e cultural, ações orientadas por princípios de justiça, de solidariedade e de igualdade na diversidade, em que a reflexão da realidade sociocultural e educacional contribuirá para as ações e decisões docentes.

Aqui podemos entender a importância da formação docente. Não haverá mudança, inovação ou ensino de qualidade se a formação docente não for repensada, sob a ótica dos direitos humanos, dos valores e ações capazes de enfrentar os desafios, conflitos e inseguranças que se processam na atualidade.

Ora, por muito tempo acreditamos que o modelo capitalista de desenvolvimento ocidental seria único para todos os países do planeta, com etapas pré-determinadas. Porém, tal modelo configurou-se inviável na atualidade, pois, de acordo com a visão de Mészáros (2002), o mundo assiste a uma inusitada etapa de reordenamento do capital, marcada pela auto-expansão, pela incontrollabilidade e pela forma totalizadora de controle social.

Diante desse novo cenário, desconfiguraram-se as certezas que orientavam a formação do educador anteriormente.

Como então formar o educador para o enfrentamento das novas exigências e contradições da sociedade atual?

Com efeito, se, de um lado o desafio é qualificar para a empregabilidade, de outro, o mercado encontra-se saturado e as exigências para a absorção do trabalhador se tornam cada vez maiores.

Como se vê, estamos diante de questões que expressam as contradições da sociedade atual. Se, de um lado, a qualificação é requisito de seleção para a ocupação nos postos de trabalho, de outro, isso não significa necessariamente um canal de acesso direto e sem impedimentos ao emprego porque, na verdade, não existem empregos para o grande contingente de pessoas constituídas por jovens, adultos, portadores de deficiências físicas, negros, índios, mulheres e, in-

clusive, as crianças (BERTOLDO, 2007, p. 235).

Decorrente dessas questões, assistimos a busca pela qualificação, propagação de cursos para formação de profissionais de elite, centrados na noção de competências, de excelência, que enaltecem a lógica e os valores do capital.

Porém, no âmbito da lógica capitalista, existe uma tendência de desvalorização do trabalho docente e da qualidade da educação, embora os discursos expressem o contrário. Ora, a sociedade moderna traz as exigências de universalização da educação e ampliação de acesso. Isso pareceria positivo se suas implicações não negativassem o processo de formação docente, com a criação de cursos à distância, a criação de faculdades, a interiorização de universidades, uma maioria de professores substitutos nas universidades. Além do mais, “De acordo com pesquisas, o educador hodierno tem uma extensa jornada de trabalho, é mal remunerado, mal formado e apresenta sérios problemas de saúde” (BERTOLDO, 2007, p. 238).

Visualizando de outra forma, sob uma nova ótica, essas questões que se apresentam como problemas para a qualidade da formação docente, também podem ser tratadas como soluções, considerando a grande quantidade de estudantes e/ou profissionais docentes que não têm acesso à Universidade Pública, e necessitam iniciar ou dar continuidade a sua formação, em face das exigências do mercado de trabalho.

Em vista desses problemas, que denunciam a realidade de desvalorização do profissional docente, questionamos: é possível formar o professor como sujeito humano, investindo em sua subjetividade, contrariando a lógica e os valores do capital?

Acreditamos que sim. Já que as alternativas baseadas nessa lógica apontam para reformas limitadas e corretivas na educação, outras estratégias precisam ser forjadas. Entre elas encontra-se

uma educação para os direitos humanos, que implica na formação da subjetividade humana e na revisão de princípios e valores que orientam a formação de profissionais na sociedade atual.

Nesse sentido, a educação em e para os direitos humanos contribui para a conquista da autonomia e da cidadania plena, quando fornece subsídios para que o indivíduo compreenda o mundo e compreenda-se no mundo. A formação do educador que contemple esse viés deverá estar associada a um contexto mais amplo da relação entre educação, trabalho e sociedade, em uma reflexão que compreenda tal realidade e que busque a sua superação.

Direitos Humanos nas Instâncias Normativas Brasileiras: LDB, PNE, DCN

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 representa o ponto culminante do reconhecimento universal da dignidade humana, concretizando, assim, um desfecho ético-histórico que se iniciou com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão promulgada com a Revolução Francesa.

O texto da Declaração, entre outros princípios, concebe o Direito à Educação como Direito Humano. Observe o que indica o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todo homem tem direito à Educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional será generalizada, o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 2004, p. 239).

Destaca-se, dessa forma, o direito à educação, seja em qualquer nível de ensino, sendo considerado um direito humano fundamental, a partir de sua inclusão nas Constituições Federais,

tornando-se assim imprescindível sua proteção e promoção. No entanto, para que esse direito seja protegido e efetivado, a atuação do educador é de fundamental importância. Para isso, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto instrumentos de formação, assume papel relevante nesse processo, considerando que é na fase acadêmica que o futuro educador adquirirá os fundamentos que solidificarão sua prática pedagógica.

Mas como educar em direitos humanos quando não fomos educados para isso? Como afirmar e defender um processo educativo crítico e consciente, construtor de cidadania, que englobe o respeito à dignidade humana, quando em muitos casos não recebemos esses ensinamentos durante nossa formação inicial, e muitas vezes desconhecemos o ser humano como pessoa que tem direito a condições dignas de sobrevivência? Como educar em direitos humanos se a educação continuada que deveria ser realizada na escola não aborda a questão?

São muitos os limites que marcam a formação do educador em Direitos Humanos, reconhecendo-se que não é suficiente ensinar conteúdos, regras, mas posturas, comportamentos e atitudes. Educar em Direitos Humanos significa sensibilizar, conscientizar e humanizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, e para tanto se faz necessária uma conduta humanizada, pois só é possível educar em direitos humanos quem se humaniza, e só é possível investir na humanização quando temos uma consciência, uma conduta humanizada. Daí a importância de trabalhar a concepção de Direitos Humanos com os Educadores durante seu processo de formação, envolvendo práticas de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a eles caberá a responsabilidade de transmitir aos educandos as primeiras noções de respeito, solidariedade e fraternidade, juntamente com a família e a comunidade escolar.

Uma proposta para educar em Direitos Humanos seria através de intervenções nas instituições educacionais, com

ações permanentes de extensão, envolvendo toda comunidade educacional, professores, alunos e equipes, para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva e solidária. Legalmente no Brasil, as áreas dos direitos humanos e da educação incorporam, entre outros, os seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 1997; 1998), o Programa Nacional de Direitos Humanos (versões 1996 e 2002) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003 e 2006). Tais documentos estabelecem diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã.

Nesse trabalho, discutiremos os Direitos Humanos em alguns documentos normativos brasileiros, que tratam da educação, tomando como subsídio a proteção emanada da Carta constitucional.

A Constituição brasileira de 1988 foi promulgada sob a égide do respeito aos direitos humanos e do cidadão e após ampla mobilização popular. Esse contexto configura-se no texto constitucional, principalmente no Título II, artigos 5º ao 17, que trata dos direitos fundamentais, organizado em cinco capítulos: Dos direitos e deveres individuais e coletivos (I); Dos direitos sociais (II); Da nacionalidade (III); Dos direitos políticos (IV); Dos partidos políticos (V).

Essas disposições protegem direitos individuais, coletivos, sociais e políticos, sob a forma de prestações negativas ou positivas.

Mas, o que significam tais prestações? Feitosa (In: ZENAIDE et al, 2008, p. 114) assim discorre sobre o tema:

No primeiro caso, o Estado deve abster-se de praticar atos que violem os direitos humanos. Esses direitos constituem obrigações de não-fazer, ou seja, possuem caráter negativo. Exemplo dos direitos de defesa são as liberdades, reconhecidas constitucionalmente,

como a liberdade religiosa, a liberdade de pensamento, a liberdade de expressão, a liberdade de locomoção etc. Significa que o Estado não deve interferir no exercício dessas liberdades. No âmbito dos direitos sociais, como o direito à saúde [...], não pode o Estado praticar atos que coloquem em risco a saúde da população.

Assim, os direitos de proteção impedem o Estado de praticar atos que violem os direitos humanos. Já o sistema de garantias assegura o respeito ao estabelecido constitucionalmente através dos remédios jurídicos: *habeas corpus*; mandado de segurança; *habeas data*; ação popular; mandado de injunção; ação civil pública; direito de petição e a representação perante os Poderes.

E ainda segundo os ensinamentos de Feitosa (In: ZENAIDE et al, 2008, p. 114), as prestações positivas:

São obrigações de fazer, ou seja, o Estado deve adotar medidas e pôr em prática um conjunto de ações para promovê-las. Direitos de Saúde (saúde é direito de todos e dever do Estado – art. 196 da CF), educação e previdência exigem prestações positivas do Poder Público no sentido de efetivá-los, através de atos normativos, da criação e manutenção de equipamentos públicos (como escolas ou hospitais), bem como do preenchimento de seu quadro de funcionários. A prestação dos direitos sociais demanda os princípios da universalidade, que os torna acessíveis a todos os cidadãos, e da qualidade, ou do seu bom funcionamento.

Pela Constituição de 1988, a educação participa do rol dos direitos sociais, estando inscrita no artigo 6º (Capítulo II, Título II) com essa caracterização. Já os artigos 205 – 214 (Capítulo III, Seção I, Título VIII) dispõem sobre a organização educacional do país, disciplinando princípios, direitos e deveres, competências, vinculação de recursos e prioridades para sua distribuição.

Assim, a educação assume a dimensão de direito social, ou seja, de prestação positiva que deve ser proporcionada pelo Estado, para melhoria das condições de vida dos mais carentes e igualização de situações sociais desiguais.

Os princípios norteadores do ensino (art. 206/CF) encontram orientação no artigo 26 e no texto como um todo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que se refere aos princípios de universalidade, solidariedade, igualdade e liberdade. Nesse sentido devem ser compreendidas as disposições da Constituição Federal de “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino; da gestão democrática da escola; referências de qualidade; e piso salarial profissional” (incisos I a VIII), todos com igual visão. É notória a concepção social emanada do texto constitucional, que configura a educação como direito humano fundamental.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, aprovada após oito anos de tramitação, e que traz a marca das discussões e debates realizados por educadores, sociedade e constituintes, reflete as mudanças e os conflitos que ocorriam na sociedade e educação brasileiras da época.

Seu texto reflete um diálogo com a proposição da Carta Magna, tratando a educação como dever da família, da sociedade e do Estado, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, na universalização da educação, na equidade, na obrigatoriedade e na gratuidade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...] a LDB disciplina a educação escolar, da infantil à superior, a ser desenvolvida em instituições específicas, com a participação das famílias e da sociedade. Define as incumbências, a jurisdição e a forma de relacionamento dos sistemas de ensino, inovando ao explicitar também as incumbências das escolas e dos docentes. Trata, ainda, entre outras questões, da gestão democrática do ensino público, da autonomia das escolas, dos níveis e modalidades de educação e de ensino, da formação e valorização do Magistério e dos recursos financeiros (LIBERATI, 2004, p. 71).

Ademais, traz uma concepção ampla de educação, embora defina a educação escolar como seu objeto de estudo e disciplinamento.

Porém, é necessário ficarmos atentos diante dos enunciados legais. Seria ingênuo considerar apenas a forma que eles assumem, deixando o exame do seu conteúdo para um trabalho posterior. Tal conteúdo “emergirá do confronto entre o que é proclamado e o que se realiza através das bases em que se assenta o sistema educacional” (SAVIANI, 2000, p. 194). Cabe então perguntar: De que maneira as propostas de liberdade, igualdade, democracia, fraternidade estão sendo realizadas? Ora em muitas sociedades, esses princípios beiram à utopia, porém, se efetivados, constituem-se na orientação, na saída para resolver os problemas gerados no sistema educacional. Considerando as condições internas e as proposições da LDB, constata-se a distância entre as disposições legais e sua realização.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09/01/2001, está em perfeita conexão com os mandames da Constituição Federal (art. 214) e com a disciplina da LDB, lei 9394/1996 (art. 87,§ 1º), tendo em vista o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público.

O PNE foi planejado para um período de dez anos (2001-2011), “com objetivos e metas definidos para o período, tendo como propósito minimizar a descontinuidade que caracteriza as

políticas educacionais” (SARI, in: LIBERATI (Org.), 2004, p. 73), sendo de competência dos Estados, Distrito Federal e Municípios darem suporte, através de seus Planos, à realização dos objetivos e metas. O Plano define as prioridades para o decênio, como: a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, formação e valorização do Magistério, financiamento e gestão educacional.

Percebe-se a intenção do Plano em seu conteúdo. A universalização e melhoria da qualidade de ensino, além de outros princípios e metas, refletem o espírito dos direitos humanos que orientam o Plano. A educação é um direito de todos, como também o é o direito a aprender com qualidade.

Assim, para a realização dessas diretrizes, o PNE fixa indicadores de qualidade configurados em processos de avaliação, como mecanismos de acompanhamento e controle das reformas e das políticas educacionais, o que permite, a partir das informações coletadas pelos órgãos responsáveis, além de acompanhar, planejar e executar políticas e ações mais eficazes, fornecendo uma visão da situação educacional do país.

Nas palavras de SARI (In: LIBERATI (Org.), 2004, p. 125):

Dois são os campos em que essa avaliação se desenvolve: a avaliação institucional, em que são consideradas diferentes dimensões da estrutura, organização e funcionamento das instituições, tais como condições de infra-estrutura, formas de gestão, habilitação, qualificação e produtividade dos recursos humanos; e a avaliação de resultados, referente à produtividade do sistema educacional e a questões de natureza pedagógica, como em que condições ocorre a aprendizagem, quais os fatores associados ao rendimento escolar e qual o impacto de alguns fatores extra e intra-escolares na aprendizagem dos alunos.

Tal avaliação tem o propósito tanto de definir prioridades para a educação nacional, como melhorar a qualidade do ensino.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) é referência nacional nesse trabalho avaliativo sobre a realidade educacional do país. No que se refere à avaliação institucional, proposta pedagógica, participação dos pais e professores em tais propostas, funcionamento de Conselhos de Classe, avaliação dos alunos, habilitação dos professores, formação continuada dos professores são indicadores que denotam a qualidade da educação escolar.

No entanto, é necessário ficarmos atentos, pois o índice de analfabetismo indica que o direito à educação continua sendo violado. Os baixos níveis de escolaridade, apesar da melhoria da oferta do ensino fundamental, estão relacionados a fatores como condição social, raça, idade; “reforçando fatores de desigualdade para grupos específicos. [...] o sistema escolar brasileiro tem mantido mecanismos de discriminação e exclusão, impedindo assim a efetivação do direito humano à educação” (CAMPOS, 2006, p. 119).

Nesse sentido, a construção de uma escola de qualidade, que concretiza o direito de todos a aprender com diferença, encontra-se em processo, constituindo-se um desafio no campo da efetivação do direito à educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer n° 04/1998 e Resolução n° 02/1998) configuram-se como um conjunto de normas disciplinares para orientação do planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, definindo princípios, fundamentos e procedimentos, tendo em vista a organização da proposta pedagógica e do regimento escolar.

Tais orientações fundamentam-se legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerando as concepções, doutrinas e princípios ali veiculados.

As determinações expressas nas DCNs afirmam princípios de solidariedade, igualdade e liberdade, em que se incluem a autonomia, a responsabilidade e o respeito ao bem comum. Esses princípios, entre outros, como os direitos e deveres da cidadania,

o exercício da criticidade, o respeito à ordem democrática, o reconhecimento da aprendizagem como processo de interação entre os saberes constituídos pelos participantes do contexto escolar, a interação entre educação e comunidade, são parâmetros para o desempenho da prática pedagógica.

Também a valorização da interdisciplinaridade aponta para a compreensão de que as disciplinas não são recortes estanques, colocando em diálogo tais disciplinas com outras áreas do conhecimento. Para tanto, é necessário que se experimente nas escolas uma prática de solidariedade didática entre as disciplinas, e até mesmo de *boa-vontade*, implicando a interdisciplinaridade no domínio para perceber as conexões, os pontos de convergência entre uma disciplina e outros saberes.

Formação do Educador em Direitos Humanos e as Práticas Educativas na Educação Básica

No cenário das lutas por educação, situa-se a luta por condições mínimas de funcionamento das escolas e a luta pela melhoria da formação do educador. Essas são condições para a realização de um processo educacional de qualidade, em que prédios, turnos, turmas funcionem satisfatoriamente, contribuindo para o exercício eficaz da prática docente.

Porém, é necessário compreendermos que essa prática diferenciada é resultante também de uma formação diferenciada. Ora, a expansão do ensino básico exigiu mais professores e esse fato trouxe também para a escola profissionais não qualificados ou com uma formação deficiente, modificando-se o perfil do educador brasileiro, fator este agravado pela proliferação de escolas de formação, em razão da exigência legal de formação em nível superior para atuação na educação básica. O que se deve fazer, então? A educação de qualidade consagra-se como um direito

subjetivo da criança e do adolescente, incluindo professores e profissionais da educação preparados, direito garantido pela LDB, em seu artigo 62, que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ademais à determinação legal, complementada pela disposição do artigo 67, inciso II, em que é garantido aos professores “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, o CNE dispõe sobre programas especiais de formação docente, que contemplam as disciplinas curriculares do ensino fundamental, médio e profissional em nível médio.

Lembrando que a educação é um direito fundamental, assegurada pelo artigo 6º da CF, cabe ressaltar os princípios da universalização e da isonomia, significando que todos têm o direito ao atendimento, ao acesso e à permanência na escola, competindo ao educador a condução do processo ensino-aprendizagem. Entende-se aqui que a ação do educador é insubstituível. E se ele não for capacitado? Nesse sentido o direito à educação de qualidade não se realizará, por carência intelectual/cultural dos educadores no desenvolvimento do currículo, valendo afirmar também que sem as condições mínimas de funcionamento, de nada adiantará uma formação de qualidade. Assim, é através da articulação entre condições de funcionamento das escolas e formação docente que se realizará o direito à educação. Como então garantir tal formação?

Na perspectiva de uma educação em direitos humanos, para que essa formação aconteça, é preciso desenvolver uma prática pedagógica coerente e articulada com seus valores. Prática esta que segundo Nascimento (apud TAVARES, 2007, p. 490) proporcione “a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade”, criando assim pontos de participação e organização que possibilitem o exercício da cidadania.

Para Morgado (apud TAVARES, 2007, p. 491), a prática pedagógica da Educação em Direitos Humanos pauta-se em um saber docente acerca dos direitos humanos, ou seja, um conjunto de saberes específicos à prática do educador em direitos humanos, saberes que se relacionam a outros três: saber curricular, pedagógico e experiencial, ambos articulados a duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora. É através delas que é possível sensibilizar-se, indignar-se, atuar e comprometer-se.

Nesse sentido, proporcionar uma formação no viés educação em direitos humanos aos futuros professores deve constituir-se uma das tarefas primordiais da esfera universitária, por ser a mesma responsável pela formação de profissionais que “se formam para formar”, ao mesmo tempo em que assumem um compromisso social por terem como objeto de trabalho o ser humano.

A Universidade, que teve na Constituição de 1988 sua autonomia didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial defendida, sendo regida no princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, é responsável por oferecer uma formação ao educador numa perspectiva de educação em direitos humanos, no intuito de desenvolver uma educação norteada pelos princípios éticos e históricos que a regem, despertando nos futuros docentes os valores de dignidade humana, respeito, tolerância e cultura da paz.

Assim sendo, educar em e para os direitos humanos deve se constituir um dos fios condutores do princípio ético-político orientador da prática pedagógica universitária, principalmente nos Cursos de Licenciaturas, por serem os cursos que estão em contato permanente com o desenvolvimento e com a aprendizagem humana.

Para isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) traz para o Ensino Superior, propostas de ação que buscam incluir as Instituições de Ensino Superior (IES) na participação e construção de uma cultura de promoção, defesa e reparação dos direitos humanos, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Visando incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de educação em direitos humanos, estabelecendo políticas e parâmetros para a formação continuada de professores nos vários níveis e modalidades de ensino; apoiando a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e estudo dos direitos humanos; implementando programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores, professores, servidores, corpo discente e comunidade local, dentre outras estratégias. Iniciativas que aos poucos estão se inserindo no contexto do ensino superior, ganhando forma, mas diante da diversidade de contextos e das responsabilidades das IES na formação dos “profissionais da educação”, em particular, nota-se que tais ações ainda se encontram em processo de construção. Portanto abrir cada vez mais os espaços para a temática “Educação em Direitos Humanos” se faz necessário.

Por ser a Instituição Superior um espaço de formação que consiste em preparar pessoas para se tornarem profissionais competentes, que contribuirão com a sociedade através de sua atuação, cabe à Universidade refletir acerca da importância de uma formação em Direitos Humanos, tendo em vista, especificamente, o

papel social da Educação e do Educador, desenvolvendo processos educativos, respaldados na formação em direitos humanos.

Piovesan (2006) aponta uma visão contemporânea dos direitos humanos, alertando para sua unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, daí a necessidade de sua não violação, pois quando um direito é violado, muitos outros também o são. Dessa forma, quando uma pessoa tem negado o seu direito à educação, conseqüentemente será impedida de efetivar outros direitos que lhe são associados. E o educador que teve uma formação pautada nos direitos humanos deve considerar esse direito à educação numa forma multidimensional, ou seja, o direito a educar-se significa o direito a aprender, a ser sujeito histórico e crítico de sua realidade. Tendo em vista tais fatores, torna-se relevante um trabalho de formação que propicie um despertar da consciência crítica dos educadores, tendo em vista impeli-los a uma prática docente respaldada nos direitos humanos, baseada no respeito à dignidade dos educandos. O Ensino Superior precisa contribuir para essa formação, despertando o sujeito para uma consciência crítico-ativa, visando contribuir para a construção de uma educação baseada no respeito à diversidade, voltada para a paz e para a dignidade, ajudando a construir a postura do educador, que terá sua formação alicerçada nos direitos humanos.

Para isso, é preciso que o futuro educador acredite na educação em direitos humanos e a torne uma prática corriqueira, como forma de expressar coerência entre discurso e atitude, revelando comprometimento com a causa que defende, desenvolvendo, assim, uma visão e uma consciência crítica da realidade, no intuito de formar sujeitos ativos e transformadores. Todavia, como formar **em** e **para** os direitos humanos se o futuro professor não possui ou não assume um compromisso em defesa dos direitos humanos? Segundo Candau (apud TAVARES, 2007, p. 496), uma proposta metodológica alicerçada na perspectiva da formação em direitos humanos precisaria se fundar na idéia de

que “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”.

Diante dessas perspectivas, a Universidade não pode se eximir de suas responsabilidades e compromissos sociais, devendo, pois, viabilizar dentro de seus espaços institucionais e legais a promoção, a visibilidade e o conhecimento a respeito dos direitos humanos, suas etapas históricas, suas defesas e luta.

A Educação em Direitos Humanos apesar de, no contexto brasileiro, apresentar uma maior inserção nos espaços de educação não formal, como nas associações civis, nos movimentos sociais, no espaço da educação formal, ou seja, na escola, também oportuniza condições favoráveis à disseminação de tais direitos. A escola, assim como a universidade, constitui-se em um espaço de socialização de experiências, saberes, aprendizagens, cultura, diversidade, representando assim um ambiente de afirmação da cidadania. Com efeito, a constituição de uma cultura baseada no respeito e promoção de tais direitos abrange temas como: valores éticos, subjetividade, história conceitual e institucional dos direitos humanos, pluralidade cultural e política, respeito à diversidade, construção de diálogos interétnico e inter-religioso, entre outros.

Assim, tendo em vista a função social que a escola assume e representa, faz-se necessário repensar o papel da educação escolar em suas diversas esferas, do nível básico ao superior; no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos, considerando que a sua organização não é neutra, uma vez que sua sistematização, suas teorias e práticas pedagógicas estão norteadas por relações de poder e refletem o contexto sociopolítico e econômico em que se inserem. Dessa forma, deve-se redefinir o perfil da escola que assume e promove os direitos humanos. É o que nos afirma Silva (apud TAVARES, 2007, p. 496), quando considera que “É necessária a construção de um projeto pedagógico democrático e participativo, onde a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente”. Conforme a autora, um projeto de escola

que assume o compromisso de uma formação em direitos humanos deve considerar alguns elementos, como: cumprir, de fato, seu papel e função social, adotar a educação em direitos humanos como um projeto global da escola, bem como da universidade, estimular o desenvolvimento da conscientização dos direitos e deveres como um processo contínuo e permanente, concebendo a educação formal como essencial à formação da cidadania.

Considerando que a Educação em direitos humanos acontece nas inúmeras situações do cotidiano, é na escola que o educando encontra paradigmas que poderão influenciá-lo em sua prática cidadã. Portanto, o docente que educa em e para os direitos humanos, precisa apresentar uma conduta condizente entre teoria e prática. Assim, um educador em direitos humanos não deve ter condutas autoritárias, antidemocráticas, que desrespeitem a pluralidade e especificidade de seus educandos. Deve o mesmo ser ainda compromissado com os direitos que defende e desenvolver suas práticas pedagógicas norteadas por princípios como: a igualdade, a liberdade e a fraternidade; pautando-se em pedagogias participativas e dialógicas, que garantam dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia, estabelecendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre os conteúdos, fundamentando-se numa concepção crítica da educação. Mas, para que essas atitudes se concretizem na rotina escolar é preciso que o professor tenha recebido uma formação voltada para tais práticas, o que comprova a relevância da abordagem que a educação em direitos humanos deverá obter durante o processo de formação de tais professores.

Ao falarmos de prática pedagógica em direitos humanos, podemos citar Magendzo (apud TAVARES, 2007, p. 488), que sugere alguns princípios relacionados aos aspectos conceituais de tais práticas. São eles: princípio da integração, onde os conteúdos e temas de direitos humanos se integram aos conteúdos do currículo e dos programas de estudo, em um processo de interdisciplinaridade, caracterizando a formação do educador em direitos humanos, que deverá conhecer as temáticas dos direitos humanos. O segundo

princípio, denominado recorrência, faz referência à vivência do que foi ensinado. O terceiro princípio é o da coerência, ou seja, ter uma conduta calcada nos direitos humanos é estabelecer uma relação de coerência entre teoria e prática. O outro princípio é o da construção coletiva, em que as pessoas são construtoras ativas das informações que recebem. Por fim, temos o princípio da apropriação, uma espécie de recriação do discurso recebido de forma consciente e crítica.

Dessa maneira, a formação do educador em direitos humanos está envolta por uma prática pedagógica condizente com uma educação interdisciplinar, fundamentada no respeito ao ser humano, utilizando práticas educacionais dialógicas e participativas, em que a vivência dos direitos humanos se torne uma prática cotidiana, visando proporcionar não apenas o saber pedagógico, mas principalmente o saber experiencial.

A mobilização global para uma educação em direitos humanos na esfera institucional escolar implica na elaboração de políticas públicas, no intuito de concebê-la como Política de Estado, mediante a legalidade que lhe é atribuída tanto no âmbito nacional como internacional. Mas para que a Educação em Direitos Humanos se concretize em políticas, programas e ações, é preciso que ela seja assumida por todos, uma vez que é um direito e dever de todos que compõem a sociedade.

Tendo em vista o caráter de política pública atribuído à educação em direitos humanos e a função social dada à escola e à universidade, promover uma educação orientada para os direitos humanos é, sobretudo, despertar a comunidade acadêmica para uma educação que prioriza o ser humano em sua dignidade, e que se alicerça nos princípios de igualdade, liberdade, respeito à diversidade, tolerância. Nesse sentido, o processo de efetivação dos direitos, parte da conscientização de seus atores sociais, e de sua formação e ação transformadora e emancipatória, visando o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, que deve ser estimulado pela Educação em todos seus níveis e modalidades de ensino.

Como exemplo do despertar da universidade e dos educadores em formação para uma educação norteada pelos e para os direitos humanos, podemos citar os Projetos “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos” (PROBEX/UFPB, 2008), “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos: uma Proposta de Intervenção na Escola Pública”, “Ensinando Direitos Humanos na EJA: uma Estratégia para o Exercício Pleno da Cidadania”, do Programa de Licenciatura (PROLICEN/UFPB, 2009 e 2010, respectivamente). E ainda, o projeto Educação em Direitos Humanos: construindo o sujeito de direitos nas salas de EJA, também vinculado ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN/UFPB/2011, 2012 e 2013), todos elaborados no intuito de promover processos educativos na formação dos graduandos de Pedagogia, bem como possibilitar a troca de experiências da educação em direitos humanos com os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa.

Porém, precisamos lembrar que a prática intervencionista muitas vezes encontra limites e barreiras para sua efetivação. A instituição escolar é um espaço marcado por contradições, em que ocorrem conflitos em várias dimensões (cognitiva, emocional, relacional), sendo necessário avaliar/repensar os valores que norteiam a ação/prática educativa, considerando fatores como disciplina e indisciplina, controle e violência na escola.

Considerações Finais

Ao trazermos a discussão sobre os Direitos Humanos na formação docente, evidenciamos inicialmente a necessidade do educador compreender a natureza desses direitos, a importância de uma formação que contemple a temática, como também sua aplicação na educação básica.

Lembramos que para nos relacionar melhor no momento atual é imprescindível desenvolvermos uma espécie de sensibilidade para os Direitos humanos como guias inalienáveis para uma vida com dignidade. Por essa razão, a formação do educador carece dessa temática como teoria e como prática, como reflexão e como ação, e pela realização de processos educativos mais conscientes, democráticos e emancipatórios.

Impossível então pensar a educação básica sem essa discussão, mas pensá-la na perspectiva de que, a presença dos Direitos Humanos na formação do educador orientará para a construção de uma cultura desses direitos na prática pedagógica e no ambiente escolar, contribuindo para a qualidade do fazer educativo e para a convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M.; RODRIGUEZ, V. **A descentralização das políticas sociais no Brasil**. São Paulo: Fundap/Fapesp, 1998.

BARROSO, Luiz Roberto. **Interpretação e aplicação da constituição**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BERTOLDO, Edna. Trabalho, educação e formação profissional na contemporaneidade: formar para transformar. In: MERCADO, Luís Paulo L.; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, MARIA M; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7 ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Proteção do direito à educação e políticas públicas**. Programa de Licenciaturas-PROLICEN. UFPB, 2007.

_____. **A educação entre os direitos humanos: de direito natural a direito humano fundamental**. In: Conferência Internacional de Sociologia. João Pessoa, 2008. CD-ROM.

CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DAVIS, N. **O fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DINIZ, Eli. **Crise, reforma do estado e governabilidade**. São Paulo: FGV, 1997.

DWORKIN, R. **O império do direito**. Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA FILHO, Manoel G. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 1996.

HADDAD, Sérgio; GRACILIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HART, Herbert L. **O conceito de direito**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KEISEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução João Batista Machado. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- LEAL, Rogério Gesta. **Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.
- LIBERATI, Wilson D. (Org.). **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Nacional, 1997.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MORAIS, Alexandre. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- NEVES, Lúcia Maria W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasil, 2000.
- PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUE, N. D. (Orgs.). **No fio da navalha**. São Paulo: Xamã, 1997.
- PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.) **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.
- REALE, M. **Filosofia do direito**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ROSS, Alf. **Direito e justiça**. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 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.
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 15-18.
- SADER, Emir. Direitos e cidadania na era da globalização. In: BÓGUS, L.; PAULINO, A. Y. (Orgs.). **Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais**. São Paulo: Educ, 1997.
- SARI, Marisa T. A organização da educação nacional. In: LIBERATI, Wilson D. (Org.). **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 67-114.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. 2. ed, São Paulo: Malheiros, 2006.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 487-504.

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. _____. **A política da educação não-formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Ricardo L. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. et al. **Direitos humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.



AMBIENTE ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS

Rosa Maria Godoy Silveira

Sociedade, Conhecimento e Educação

Qual a relação da Escola com o tema da Diversidade? Por que o tema passa a ser tão referido atualmente? Por que se cobra da Escola, portanto, do/a professor/a, a abordagem da Diversidade em sala de aula?

Vamos começar a entender a questão a partir da própria vivência na Escola. Olhemos o ambiente escolar. A diversidade está inscrita no cotidiano escolar, nos seus vários sujeitos professores/as, alunos/as, funcionários/as, pais e mães: brancos/as e negros/as, meninos e meninas, jovens de ambos os sexos, hetero e

homossexuais, professantes de várias religiões, deficientes físicos, gordos e magros/as... Será que esquecemos alguma diferença?

A diferença faz diferença.

As pessoas não são iguais. As maneiras de cada um se vestir, se enfeitar (mesmo quando todos vestem o mesmo uniforme), falar, comportar, ser, variam. Reparemos mesmo nos seus/suas colegas ao lado, que estão fazendo este curso com você.

Muitos/as professores/as, talvez, mas não só, os de uma geração mais velha, devem estar sentindo que a juventude mudou.

Mas a diversidade humana sempre existiu ao longo da história.

O que tem mudado, é a sua maior expressão (ou expressões). Na verdade, é mais coerente usarmos a denominação *diversidades*. Antes, estas pareciam mais ocultas, invisibilizadas, indizibilizadas. Agora, elas se manifestam mais, aparecem mais, fala-se mais delas, são mais notadas.

O que contribuiu para que isso ocorresse?

O paradigma¹ da semelhança e a escola

Anteriormente, a Escola não atentava para as diversidades nela existentes porque estava organizada de acordo com uma concepção de educação segundo a qual os seres humanos eram considerados semelhantes e deveriam ser tratados dessa maneira. Mais do que isso, os/as alunos/as crianças e jovens eram vistos/as como adultos em miniatura e, em consequência, deveriam ser educados com base nesta perspectiva.

1 Paradigma, palavra derivada do grego *parádeigma*, significa “aquilo que serve de exemplo, padrão” (Dicionário Houaiss eletrônico). No processo de produção do conhecimento, um paradigma é um referencial, um modelo que orienta as pesquisas e os estudos, composto por pressupostos, crenças, valores, procedimentos, conceitos, técnicas. Portanto, é um modelo para interrogarmos o mundo. No paradigma moderno, a base do modelo era a semelhança; no paradigma em construção, na contemporaneidade, a base do modelo é a diversidade.

Essa concepção de educação e de criança/jovem derivava de um paradigma do conhecimento construído desde a passagem da Idade Média para a modernidade.

O filósofo francês Edgar Morin (1999) até o denominou de paradigma da simplificação porque este era estruturado por este *princípio*: os seres da natureza e da sociedade eram analisados, interpretados e classificados de acordo com o que os assemelhava, deixando-se de lado as características que não se assemelhavam. Daí Morin ter usado o termo “simplificação”.

Segundo este estudioso, o paradigma moderno teve as seguintes características:

a) **generalização** – o mundo era visto como submetido a *leis* e segundo uma lógica de **identidade** entre os seres, por sua homogeneização;

b) **desestorização** – a desconsideração das características particulares dos seres;

c) **princípio da separação** – a decomposição e separação dos elementos que compõem os seres, como método de estudo, desconsiderando o seu todo articulado. Um dos maiores exemplos a esse respeito é a extrema especialização médica, faltando a muitos profissionais uma visão de conjunto sobre o corpo humano: cada especialista entende de uma parte do corpo, mas não do seu todo;

d) **determinismo e ordem** – haveria uma **ordem no mundo**, determinista, que não levava em conta o aleatório, o casual, o heterogêneo, o dissonante.

Essas características, em última instância, “uniformizavam” as pessoas do mesmo modo, por exemplo: eram categorizados “brancas” as pessoas com determinadas características (cabelo liso, pele clara etc), quem tivesse esses traços era *igualizado* como “branco”; eram classificadas de “negras” as pessoas com outros traços (pele escura, cabelo crespo etc); as mulheres eram percebidas todas da mesma forma. E assim por diante.

Mas, ATENÇÃO!

Esse paradigma, que hoje vem sendo criticado, naquela época em que foi constituído, representou uma mudança histórica profunda. Emergiu da chamada **Revolução Científica**, lastreada na *experiência* e na *observação* do mundo e da sociedade, e “quebrava” o *paradigma teocêntrico* medieval. Daquele, então novo, paradigma, com base nele, é que foi sendo estruturado o pensamento e foram sendo organizados os vários campos do conhecimento, como os conhecemos hoje. Isto foi importante para a história humana porque permitiu à humanidade conhecer melhor o mundo, a natureza, os seres. Conhecer a si própria.

Esse “olhar pela semelhança”, até certo ponto, foi reforçado com as revoluções liberais do século XVIII e XIX, inspiradas no pensamento iluminista, que veiculava a ideia de *liberdade* e *igualdade*, justificando a luta da burguesia contra o absolutismo. Nesse processo, elabora-se o conceito de *cidadania*, que concretiza vários *direitos*, entre os quais a *igualdade de todos os cidadãos perante a lei*. Foi outro avanço em relação à sociedade de privilégios do Antigo Regime.

No entanto, outros processos históricos estavam em ocorrência, fazendo com que a cidadania e a igualdade jurídico-formal, na prática, não se efetivassem para todos. Estavam excluídos dos direitos de cidadania as massas trabalhadoras e as populações colonizadas pelos europeus, como os índios e os negros, por exemplo. Quanto a uma igualdade substantiva, para além da lei, essa era menos concreta ainda.

A dominação europeia sobre os povos coloniais e a dominação da nobreza/clero e, depois, da burguesia sobre a sociedade, na Europa ocidental, fizeram com que o paradigma da semelhança fosse apropriado pelos detentores do poder para reforçar as dessemelhanças e justificar as desigualdades. O que era diferente do europeu branco, ocidental, cristão, heterossexual, passou a ser visualizado como o Outro, o diferente, o estranho, o inferior.

Na Educação e na Escola, o paradigma da semelhança se tornou um modelo. De ótica de conhecimento, passou a padrão de comportamento, a ser reproduzido nos processos educativos.

Ou seja, a Escola deveria educar as pessoas segundo a concepção de cidadania burguesa, comportando direitos e deveres; para os grupos subalternos, mais deveres do que direitos. O princípio da semelhança valia para classificar e incluir os cidadãos – aliás, masculinos, pois as mulheres foram excluídas da participação política até, praticamente, o século XX – e para quem tinha acesso ao sistema escolar. Para os considerados *dessemelhantes*, justificava-se a *exclusão* e, assim, a *desigualdade*.

A escola em novo paradigma - das diversidades

Todavia, o conhecimento é um inacabamento e uma incompletude, como nos diz o sociólogo português Boaventura Santos.

Já desde o século XIX e nos inícios do século XX, mudanças profundas vinham acontecendo na natureza e na sociedade, repercutindo sobre várias áreas do conhecimento. Por exemplo, a Antropologia vai se desenvolver em decorrência do imperialismo europeu na Ásia e na África, focando seus estudos em populações e sociedades não-europeias. Vários pensadores se debruçavam sobre as problemáticas da época. Três deles, com suas investigações e reflexões, provocaram forte impacto no paradigma da semelhança.

Marx, estudando o sistema capitalista na fase da Revolução Industrial, formulou a *concepção materialista da História*, realçando as **condições materiais** de sobrevivência dos seres humanos; a **divisão da sociedade em classes desiguais**, portanto, a heterogeneidade social; as **relações de dominação**; e as **possibilidades de transformação social**, uma vez que todas as pessoas são sujeitos/agentes da História.

Freud, estudando a mente humana, inovou ao formular os conceitos de inconsciente e repressão, e ao desenvolver um método clínico para o tratamento das doenças da psiquê, possibilitando um maior conhecimento dos indivíduos e dos vários processos psíquicos que levam as pessoas a agirem de um ou outro modo.

Einstein, com a teoria da relatividade, entre outras de suas contribuições, rejeitou os conceitos absolutos de espaço e tempo da física clássica (Newton), apontando que todos os observadores são equivalentes. Isto **“quebrava” a ideia de verdade absoluta** e repercutiu sobre as próprias ciências humanas, introduzindo a ideia da relatividade da observação e da verdade, de acordo com o ângulo do observador.

A visão eurocêntrica de mundo, de sociedade, de ser humano, justificando a superioridade do homem branco, europeu ocidental, cristão, começou a ser demolida.

Avançando no século XX, sobretudo a partir da 2ª Guerra Mundial, novas e profundas transformações se processaram, entre as quais:

uma re-internacionalização da economia capitalista, de mercado, com a reestruturação produtiva e tecnológica, deslocando o padrão de acumulação de capital para o capital financeiro, e mercantilizando, inclusive, os serviços públicos e os bens simbólicos imateriais. Por exemplo, o conhecimento vem virando mercadoria pela qual se paga no mercado;

a reconfiguração do mercado de trabalho, precarizando o trabalho formal, ampliando o trabalho informal ao limite do desemprego, bem como resultando na perda de direitos pelos trabalhadores;

a mudança de perfil da sociedade e da classe trabalhadora: deste processo, surgem novos segmentos sociais vinculados à globalização; outros segmentos já existentes se transformam, profissões desaparecem e outras aparecem. **Novos sujeitos coletivos** aparecem ao lado dos sujeitos clássicos de outras épocas (burguesia e proletariado) e vão sendo elaboradas novas identidades: étnicas, de gênero, de orientação sexual, de grupos geracionais, de consumidores, de ambientalistas etc;

um intenso processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização geopolítica: o socialismo real é varrido do Leste europeu, certos Estados

Nacionais são extintos, outros emergem; formam-se blocos regionais e supranacionais de poder (CEE, MERCOSUL, NAFTA etc); o poder do capital se extraterritorializa cada vez mais, por contraste à vida dos cidadãos, localizadas territorialmente;

a cibernetização da vida se expande, com a sociedade tecnocomunicacional, gerando, juntamente com o consumo, certa massificação/padronização dos modos de vida e dos valores, uma visão “global” que pretende hegemonizar-se sobre as diversidades socioculturais. É fácil de entender esse processo: afinal, basta pensarmos na nossa própria utilização dos computadores; eu, como ministrante do curso, também estou utilizando esse recurso;

a sobrevalorização do consumo, do ter, apresentando uma aparente liberdade de escolhas no mercado, tem tolhido esta liberdade por ofertas em excesso, secundarizando os valores do ser efetivamente livre para escolher;

a ameaça de sobrevivência da espécie humana, defrontando-se com dois grandes problemas da Humanidade e não só de países, verdadeiramente globais, e não mais localizados, como a questão ambiental e o terrorismo;

a perda das utopias coletivas, isto é, de projetos e ideais de mudança social, com atitudes de impotência e descrença em termos do “bem comum”, privatizando as mentes e reforçando os egoísmos particularistas [‘vou defender o que é meu, os outros que se virem’].

A inauguração do século XXI se faz sob o signo da incerteza e da imprevisibilidade. E de uma vaga esperança, expressa a cada passagem de ano, em que “vai ser melhor”. (BAUMANN, 2000, p. 161)

Em consequência deste amplo conjunto de mudanças, não só novos conhecimentos foram/são produzidos, mas a própria maneira de produzi-los está mudando. A natureza e a sociedade passaram a ser interpretados de maneiras diferentes porque se constatou a sua complexidade e suas diversidades. O nosso já conhecido filósofo Morin denomina este “novo olhar” de paradigma da complexidade: esta palavra significa > **aquilo**

que é tecido junto, um conjunto de muitos componentes, com múltiplas relações, e que é, portanto, passível de ser analisado e interpretado de vários ângulos. Não só por semelhanças, mas também por diversidades.

Podemos dizer que este paradigma está se constituindo e vem avançando no sentido de mudar as nossas formas de perceber, sentir, refletir, interpretar a nossa própria experiência, de relação com a natureza e entre os seres humanos.

Fazendo parte deste processo de socialização cultural e epistemológica, a Educação e a Escola, estruturadas, até então, pelo princípio da semelhança e simplificação, vêm passando por constantes, múltiplos e profundos questionamentos. Constata-se que estão defasadas em relação ao tempo presente e ao preparo para o tempo futuro.

Vamos buscar compreender melhor a situação da Educação e da Escola frente às novas demandas culturais postas por este mundo em transformação.

Educação, escola e ambiente escolar

Para melhor situar as finalidades que hoje estão sendo exigidas da Educação, sobretudo face à problemática da Diversidade Cultural, não se pode perder de vista a perspectiva da importância da Escola como instituição social, a mais importante agência de e para a socialização cultural necessária à reprodução e à produção de uma sociedade.

Assim sendo, é preciso compreender, também, o que constitui o Ambiente Escolar.

A Escola como instituição social

O termo **Instituição Social** tem vários significados.

Primeiramente, uma instituição social é portadora de uma historicidade e de uma espacialidade: resulta de um tempo e de um espaço que marcam a sua criação e as finalidades para cujo atendimento foi criada. Assim, para haver uma instituição, é preciso um processo de institucionalização, de instituí-la.

Estudiosos assinalam que uma instituição social comporta várias dimensões: a) reúne **interesses de significação estratégica para um grupo social ou uma sociedade**, ou seja, finalidades estruturadas em torno de questões relevantes; b) estabelece **referenciais de valor, normas e condutas**; c) constitui **formas de** interação social condicionadas pelo sistema social e/ou pela cultura e, ainda, pelos interesses e os referenciais de valor; d) pode, não necessariamente, fixar esses componentes anteriores (a, b, c) em **normas formais** (regulamento, estatuto, contrato) e **não-formais** (por costume, por exemplo). Assim, embora, muitas vezes, a instituição social seja vista com significado equivalente ao de uma organização social, a primeira é mais ampla do que a segunda e a inclui, mas não coincide com esta última.

Uma instituição social, portanto, agrupa pessoas para a consecução de finalidades que lhe foram socialmente atribuídas. Usualmente, tem uma certa duração, mas o processo de institucionalização é constante, dinâmico, e pode propiciar o surgimento de novas instituições ou mudanças no âmbito de instituições já existentes porque as interações sociais não são estáticas e pressionam por mudanças, interferindo no ambiente institucional ou, quando este se demonstra incompatível com outros interesses e valores sociais, instituindo novas formas/ambientes sócio-institucionais.

Um ambiente institucional congrega **uma dimensão interna**, expressa em liderança(s), concepções sobre as suas

finalidades, linhas de ação para realizá-las, recursos e uma estrutura de suporte (organização); e uma **dimensão externa**, constituída por seus relacionamentos com o meio social em que se insere e onde busca recursos e apoios, firmando alianças nesse sentido. Estas duas dimensões se relacionam, mas cada instituição tem características próprias, não é uma pura cópia da sociedade mais ampla, tem uma certa **autonomia**.

Os sujeitos de uma instituição, para que ela se cumpra, realizam **trocãs ou interações** e **internalizam as suas normas** (formais ou não-formais), estabelecidas por um *consenso*. A tais regras, é acoplado um sistema de *sanções*, que visa a conformidade às normas e punição para a infração às mesmas. É por isso que se considera as instituições como conservadoras porque formatam padrões de comportamento.

Em situações de conflito com as regras, decorrentes de mudanças externas e mesmo internas à instituição, as atribuições já internalizadas dos sujeitos podem sofrer modificações, o que vem acontecendo com as experiências de gestão participativa.

Você compreendeu o que é uma instituição social?

É claro que o/a professor/a vivencia a Escola. Mas – quantas vezes! – o cotidiano atribulado consome o tempo para “dar uma paradinha” e pensar no trabalho pedagógico e em sua “significação estratégica” para a sociedade. Por conta disso, o/a professor/a, à vezes, não valoriza o seu próprio trabalho.

Vamos examinar, então, como se institucionalizou esta Escola que temos hoje. Como se tornou instituição com a modernidade.

Antes dessa época, havia outros modos das sociedades realizarem seus processos educativos. Por exemplo, as sociedades ágrafas (sem escrita) realizavam a transmissão cultural pela oralidade, sendo que, em algumas delas, havia pessoas detentoras dos saberes comunitários, geralmente os mais velhos, que estabeleciam os elos com as gerações mais novas, repassando o patrimônio cultural do grupo.

É o caso das sociedades tribais africanas, ameríndias e camponesas. Um outro exemplo: um caçador experiente, que ensinava os ainda iniciantes, nas artes e astúcias da caça, era um educador.

Esses agentes educativos, *homens-instituições*, não desapareceram, mas, com a maior complexidade das sociedades, foram secundarizados por outras instituições já existentes ou novas: igrejas, sindicatos, associações etc.

Todas essas instituições transmitem informações e formam valores e atitudes nas pessoas. De certo modo, educam. Mas a Educação não é a sua principal finalidade. Pode-se dizer que a educação nelas se configura como atividade-meio para a consecução de suas finalidades principais, socialmente construídas.

Já a Escola, desde a modernidade, tem sido a instituição cuja finalidade precípua, exclusiva, é a Educação enquanto socialização cultural.

Toda comunidade, sociedade, grupo social, produz a sua cultura, durante a sua existência-vivência; e busca transmiti-la a todos os seus membros, e de geração a geração, como forma de reproduzir-se e prolongar-se no tempo.

Como o tempo social está sempre em movimento, colocando desafios novos à sobrevivência, a cada geração, a Cultura é acrescida de novos componentes, como respostas que cada geração, em uma sociedade ou grupo social, encontra para viver e sobreviver. Por isso, ao mesmo tempo em que se reproduz, herdeira das gerações antecedentes, a Cultura também se produz, criando/dotando-se de recursos ou *bens*, adicionados ao patrimônio cultural de seus antepassados.

À medida que as sociedades foram se tornando maiores e mais diversificadas, as necessidade de socialização cultural se ampliaram, em termos quantitativos (mais conhecimentos e mais pessoas para educar) e qualitativos (conhecimentos mais aprofundados e necessidade de formar pessoas mais especializadas), daí surgindo a Escola moderna para atender

aos requisitos de uma sociedade emergente, um novo mundo em gestação, demarcado pela formação do sistema de produção capitalista, a ascensão da burguesia ao poder, a crítica ao modelo teocêntrico de “ver o mundo” – sociedade e natureza. Já vimos um pouco desse assunto na Unidade anterior.

Já não se tratava mais de uma socialização cultural no âmbito da Cultura vigente. A Cultura, então predominante, estava sendo abalada por acontecimentos e processos para cuja compreensão os referenciais paradigmáticos disponíveis não eram suficientes, instaurando-se, então, o paradigma moderno do conhecimento. Aquele da *semelhança*, que já estudamos na Unidade I.

No que diz respeito a tais conhecimentos, estes se ampliaram muito com as grandes navegações e as conquistas europeias na África e Ásia e da América: flora e fauna desconhecidos, e, sobretudo, no caso americano, um ser diferente, denominado de indígena. Esses eventos foram erodindo as concepções tradicionais, que já vinham sendo questionadas por inúmeros pensadores e cientistas: desconstrói-se a noção da Terra como centro do Universo (geocentrismo), substituída pelo *heliocentrismo*.

Esses novos conhecimentos reverberaram nos processos de socialização cultural, isto é, educativos. Em última instância, implicavam em um desafio inédito: a *re-socialização* cultural em outros referenciais de entendimento/interpretação do mundo. A Escola moderna se institui.

Vamos ver se compreendemos bem.

Quando um paradigma do conhecimento muda, as instituições sociais educativas vinculadas a um paradigma anterior, ou mudam e se adaptam a novas solicitações educacionais (se reformam) ou se tornam anacrônicas ou desaparecem.

Quando ocorrem mudanças sociais e epistemológicas, mas o paradigma é o mesmo, as instituições que passam por reformas, não são questionadas em suas finalidades e na sua continuidade.

Mas, por que fazer este percurso histórico desde a modernidade para compreender as finalidades da Escola?

Para entender o nosso tempo presente e a Escola hoje.

Estamos passando – recorde-se, mais uma vez – por um ataque ao paradigma predominante. A Escola vem sendo questionada em grande parte do mundo. Os/As jovens reclamam que a instituição escolar tem pouco ou nenhum significado para eles/elas porque está distanciada do seu mundo.

Muitos professores indagam: desaparecerá a profissão de professor/a? assim como vem ocorrendo com outras profissões, diante da complexa transformação societária a que estamos assistindo?

Vamos comparar com o que lemos há pouco: estamos vivendo um processo que está exigindo da Escola uma outra *re-socialização* cultural.

Ambiente Escolar: o instituído e o instituinte, entre a conservação e a mudança

Você já se deu conta de que o mundo está mudando, muito e rapidamente? E que isto vem repercutindo no Ambiente Escolar?

A Escola é um microcosmos. Sintetiza, em escala menor, importantes aspectos da complexidade do meio social envolvente, especialmente dos seus sujeitos, os seus desejos, as suas aspirações. À primeira vista, pode-se pensar que, em uma sociedade excludente como a nossa, um microcosmos escolar problemático seria apenas próprio das escolas públicas, frequentadas pelas camadas subalternas da população, e não de escolas privadas, em que haveria certa homogeneização socioeconômica e cultural.

Tenhamos cuidado no olhar!

Uma escola pública de periferia pode apresentar, também, uma relativa homogeneização socioeconômica e cultural,

diferente, é claro, daquela de segmentos sociais mais dotados de recursos. Escolas privadas também não estão isentas de questões problemáticas. Em terceiro lugar: a própria Escola, a depender das circunstâncias, pode – e deve – reverter situações problemáticas, ao menos formando pessoas capazes de enfrentá-las e de buscarem soluções para as suas vidas.

Então, é preciso uma ótica refinada para focarmos o Ambiente Institucional Escolar, pois as suas condições incidem diretamente sobre a qualidade do trabalho pedagógico. Vamos fixar o nosso olhar sobre os sujeitos da Escola e refletir se esta

está cônica de suas finalidades na sociedade, como instituição a que se atribui a efetivação da socialização cultural de seus membros;

conhece a comunidade concreta, palpável, próxima, em que está inserida, bem como as suas características socioeconômicas e culturais-educacionais;

identifica, do mesmo modo, os sujeitos da comunidade escolar mais específica: professores/as, alunos/as, funcionários/as;

reflete sobre os *valores* e as *normas* de conduta que orientam o cotidiano escolar, incluindo-se regras, formais e não-formais, em outras palavras, o grau de institucionalização da Escola;

percebe como ocorrem as *interações sociais* entre os seus vários sujeitos.

Vamos considerar ponto a ponto.

Sobre as finalidades **da Escola**, já começamos a pensar nisto no item anterior. Mas o texto se deteve em uma interrogação acerca da atuação da Escola atual. Retomando deste ponto: será que a Escola tem assumido interesses de significação relevante para o grupo social que compõe a comunidade escolar e a comunidade mais ampla? Qual é o horizonte de expectativa desse grupo/comunidade em relação à Escola e à Educação que a primeira deve promover? Tais questionamentos articulam o

plano externo (a comunidade envolvente) e o seu plano interno (a comunidade mais específica).

Registramos aqui algumas considerações sobre este aspecto das finalidades. Mas a sua reflexão pode acrescentar outras.

O desempenho da Educação, atualmente, está sendo cobrado em duas direções:

1^a) a **qualificação para um mercado de trabalho** mais sofisticado, em decorrência da globalização e da sociedade informacional, que requer conhecimentos bastante atualizados e o domínio de várias linguagens, mais compatíveis com o desenvolvimento das forças produtivas. Por exemplo, o domínio da informática. Portanto, um melhor preparo para a inserção do/a educando/a no mercado de trabalho;

2^a) a **qualificação para o exercício da cidadania**, para fins de inserção do/a educando/a na vida social, em toda a sua abrangência, o que é um requisito de enorme envergadura, se considerarmos a multidimensionalidade social e pessoal. O ser humano não é apenas um ser para o trabalho. Embora este seja fundamental à sobrevivência, a pessoa também é um ser político, social, cultural etc.

Mas há consideráveis dilemas entre as duas direções. Se o mercado de trabalho exige uma melhor qualificação para incluir, exclui os que não são qualificados. E se a sociedade aponta a ampliação da cidadania para incluir, na prática, produz exclusões as mais diversas, relacionadas à primeira, de teor socioeconômico, mas mais do que isso, relacionada à dimensão humana mais profunda e abrangente – a Cultura.

Como a comunidade escolar está vivenciando esta questão? Como a Escola está encarando este problema? Ou o ignora?

As finalidades educativas da Escola permanecem, mas, por estarem vinculadas aos *interesses da comunidade* e aos *valores projetados* sobre a Escola, as finalidades precisam ser adicionadas de

novos conteúdos. Como diz a poetisa Cora Coralina, a maior escola é a vida, muito maior do que a Escola-instituição. E a vida tem mudado ...

Sobre os **interesses** que justificariam a permanência da instituição escolar, em caso de uma atuação positiva para o seu grupo social de suporte, vamos a um outro questionamento: os interesses pela Educação ofertada pela Escola são, efetivamente, os da comunidade abrangente ou apenas de um grupo restrito dentro dela (professores/as e funcionários/as), que sobrevivem da existência da instituição? Ou estaria havendo um desinteresse de parte da comunidade porque a Escola não está exercendo as suas finalidades de forma atualizada, e de acordo com os interesses comunitários concretos, especialmente dos/as alunos/as? Nesse caso, a instituição escolar corre o risco de se enfraquecer.

Interesses estão vinculados a **valores**, ao que tem significado. Quais os valores que a Escola está promovendo nos processos educativos? Valores inclusivos ou valores excludentes (que poderiam ser chamados de desvalores)?

Os dois requisitos da sociedade atual à Escola, o mercado de trabalho e a cidadania, são conexos e articulados, mas não totalmente compatíveis entre si. Em certas situações, esses requisitos são contrapostos e conflituosos.

Segundo a ótica dos grupos sociais detentores do poder, ao longo da modernidade, o valor principal da Educação foi o de “adestrar” as pessoas para serem trabalhadores/as dóceis e conformados/as às regras do sistema. Cidadania, nessa ótica, limitou-se a “educar” mais para os deveres do que para os direitos, e para as pessoas serem eleitoras de um sistema político excludente de uma participação política concreta. A globalização, embora uma nova roupagem do sistema capitalista, continua mantendo uma perspectiva simplificadora e reducionista do papel da Escola, especialmente quando se trata daquela frequentada pelos segmentos subalternos. Tanto isto procede que certos setores da mídia vêm promovendo um discurso de que educar é

fácil, a Escola ensina muita teoria e precisa de mais prática, que qualquer um pode ensinar bastando “ser amigo da escola”. Trata-se de uma desqualificação profissional dos/as professores/as.

Já o requisito da Cidadania é portador de uma outra ótica sobre a sociedade e os seus sujeitos e, inversamente ao requisito apenas do mercado de trabalho, visualiza as pessoas de forma multidimensional, segundo a qual ser trabalhador/a é uma, mas não a única, das dimensões da existência humana. A Cidadania, vista assim, é um valor preponderante, porque mais abrangente do que a perspectiva apenas economicista e pragmática.

A Escola vem discutindo isso? Vem trazendo essa problemática para a sala de aula? Tem efetivado claramente ações nesse sentido, para além de simples declarações de intenções formalizadas no Projeto Político-Pedagógico?

A Escola moderna, em sua origem, surgiu como uma instituição nova para um mundo novo. De instituinte, naquela época, institucionalizou-se e chega ao século XXI conservadora de certos valores e normas de conduta e impermeável aos novos valores emergentes da dinâmica social, de um outro mundo que hoje se constitui. E vem passando por um processo de desqualificação, especialmente as escolas públicas.

De um lado, há interesses de certos grupos sociais em fazerem o Estado reduzir os investimentos em Educação, redirecionando-os para setores produtivos privados, isto é, utilizar a riqueza social do país (o Produto Interno Bruto) a favor de uma minoria. A face perversa desse posicionamento é a ampliação da privatização educacional, que já vem ocorrendo no Ensino Superior desde os anos de 1990 e se alargando para o Ensino Médio. Por outro lado, o discurso de que escolas privadas ofereceriam melhor educação, oculta alguns aspectos: as escolas privadas tendem (nem todas, mas grande parte) a responder aos interesses privados, dominantes, e então, podem até preparar melhor para o mercado de trabalho. Mas... e a

cidadania? Cidadãos unidimensionalizados, vistos como mão-de-obra apenas, ainda que qualificada, estariam dotados de recursos para o entendimento da sociedade atual? Um exemplo: morar em condomínios fechados, gradeados até os dentes, tem evitado a violência contra seus moradores?

Por outro lado, a Escola precisa realizar um autoexame crítico: se está promovendo uma Educação para os tempos presente e futuro e em atendimento a seus novos requisitos. Há uma certa procedência de que a Escola é muito desvinculada da vida prática, mas atender a essa exigência muito longe está de significar que educar é simples e não necessita de formação teórica. Esta é indispensável à formação de pessoas autônomas e dotadas de espírito crítico.

A realização das finalidades da Escola e dos valores sociais inclusivos implica em outro componente importante do Ambiente Escolar: as **relações interativas entre os agentes/sujeitos** que integram a instituição.

Que Cultura preside tais relações: autoritária ou democrática? excludente ou inclusiva? Que padrões de conduta são valorizados pela Escola, menos por discursos e mais por suas práticas? Quer-se formatar pessoas conformadas às regras de um poder vertical-hierárquico ou formá-las como sujeitos críticos, conscientes dos problemas da sociedade e nela atuantes?

Uma **Cultura autoritária** é uma cultura apenas de deveres, que enquadra os sujeitos e os assujeita. Padrão de conduta desejável: a subordinação pessoal e política, o silenciamento, a não-expressão.

Convém lembrar, ainda, que essa cultura autoritária acabou se instaurando no coração da modernidade e, em nome de uma “racionalidade” imediatista, pragmatista e imediatista, esvaziou a **racionalidade humana** de sua vasta dimensão, que não é incompatível e

muito menos antagônica com uma outra dimensão humana: a **afetividade** nas interações sociais.

Uma **Cultura democrática é uma cultura de deveres, mas também de direitos**, dialógica, liberalizadora das potencialidades criativas dos sujeitos. Referencial – atenção: referencial, e **não padrão**, de conduta desejável: a autonomia pessoal e social, a expressão, a fala.

Construir uma cultura escolar democrática é simples? É simples e fácil a tessitura de um outro Ambiente Escolar sob um novo paradigma?

Só a Escola será capaz de fazê-lo desde que veja e escute o seu tempo e os seus sujeitos. E, longe de desaparecer, o professor/a, nesse caso, continuará imprescindível.

E por que?

Porque, além de outras instituições que realizam alguns processos educativos, não terem-nos como sua finalidade precípua, conforme já vimos, a Escola tem características que nenhuma outra instituição tem para a consecução da Educação: a) a socialização cultural exige razoável tempo para a aprendizagem e assimilação; não se faz na velocidade midiática do tempo curto; b) conhecimento não é apenas informação, é construção de relações mentais complexas e demanda teorias (sim!) e procedimentos sistemáticos, que um tempo curto não possibilita; c) é um espaço interativo, em que se aprende relações de convívio, que o computador não permite: a cultura computacional é virtual e não concreta, no computador podemos inventar situações imaginárias que não são a mesma coisa do que “estar ao vivo e a cores”.

Na próxima Unidade, trataremos um pouco mais da complexidade do trabalho pedagógico, e você também aprofundará esse tema em outras disciplinas do Curso. E, ainda, focaremos o núcleo do novo referencial de conhecimento hoje necessário: as diversidades culturais no Ambiente Escolar.

Educação e diversidades: conflitos e exclusão social na escola

Uma das mais antigas e fortes narrativas sobre *diferenças* entre os seres humanos é a da Torre de Babel, no livro bíblico do Gênesis. Segundo essa tradição milenar, o povo da cidade babilônica de Babel resolveu construir uma torre até os céus para que não se dispersasse pela Terra. Mas isso teria caído no desagrado de Jahveh (Deus), que misturou suas línguas para que não se entendessem. O nome Babel teria sido dado por Moisés e vem do hebraico *Bavél*, da raiz do verbo *ba.lál*, que significa “confundir”, significando, pois, “confusão”. Essa história representa uma alegoria sobre a incompreensão e a dificuldade de comunicação entre os seres humanos, dada pela diversidade linguística.

Também, desde remotos tempos da história humana, quando as sociedades comunais se desestruturaram, instauraram-se diferenças na posse e/ou propriedade de recursos materiais de subsistência: um grupo menor passou a ter controle sobre a terra e, séculos mais tarde, sobre o capital; outros grupos (a maioria) ficaram excluídos ou com escassos recursos e se submeteram ao domínio do primeiro grupo. Dessa diferença, engendrou-se a *desigualdade*.

As diferenças e desigualdades colocam uma problemática abrangente: a *diversidade* da vida humana. Todas as três dimensões permeiam as sociedades e os grupos sociais ao longo do tempo.

Já vimos anteriormente como a Escola, na contemporaneidade, está enfrentando a presença das diversidades no cotidiano escolar, engendrando conflitos e reforçando processos educacionais excludentes, resultando na pouca significação da instituição para os seus sujeitos.

Diversidades, diferenças e desigualdades

Como tais palavras e os seus significados são muito próximos e relacionados, vamos compreendê-las melhor, pois elas também têm diferenças entre si.

Diversidade é um termo que vem adquirindo, atualmente, muita força no imaginário social. Representa a multiplicidade da vida, a sua variedade, as suas variantes, o que é uma constatação feita há muito e muito tempo. Leia o trecho abaixo, de um português e um holandês que escreveram sobre o Brasil, durante a conquista europeia (séculos XVI e XVII):

... pois tudo há na mesma terra, dado que daqui se não compreenda mais que a diferença e a variedade das criaturas que há dessas terras para outras. (GANDAVO, 1964, p. 92. Grifos nossos em negrito)

Os escritores antigos que transmitiram à posteridade fatos dignos de atravessar os séculos não transpuseram os términos do velho mundo. Nós, audazes, buscamos, convosco um mundo que, apartado de nossas plagas por um oceano inteiro, parece ter a natureza guardado e escondido... (BARLÉU, 1964, Dedicatória, p. IX. Grifos nossos em negrito)

O texto transmite o olhar perceptivo da variedade dos seres existentes na natureza (animal e vegetal) e entre os seres humanos encontrados no Novo Mundo.

Diferença é um termo que também ganha intensidade na mídia, nos órgãos educacionais, na Escola. A ampliação do seu uso está relacionada à maior expressão e visibilidade dos movimentos sociais identitários a partir da 2ª metade do século XX.

Designa “quem não é o mesmo, o que não é a mesma coisa”; o que destoa de um certo modelo de pessoa, de valores, de comportamentos.

As diferenças sociais também são percebidas desde remotos tempos, quando o olhar do Eu, do sujeito que está olhando um ser (humano, animal, vegetal), percebe-o, por suas características, como distinto de outro ser. Quando se trata de olhar e perceber um ser humano, quem fala – o sujeito do discurso –, usualmente, toma por referência comparativa a si próprio. Assim, por exemplo, lá na Antiguidade, os gregos se referiam aos outros povos como *bárbaros* (do grego antigo, *βάρβαρος*), isto é, não-gregos. Os romanos, que haviam sido chamados de “bárbaros” pelos gregos, mais tarde, usaram o termo para designar outros povos, com um significado depreciativo, de “não-civilizados”. Estrangeiro, estranho. Aquele que causa estranhamento porque não se assemelha a outras pessoas de nossa cultura, nossa comunidade, nosso círculo de convívio mais próximo.

Desigualdade é uma palavra com conotação de cunho mais socioeconômico. Representa diferenças de condições/recursos de sobrevivência/subsistência, denominadas de desigualdades de classe. Sempre se fala que Marx inventou essa terminologia, o que ele sempre negou, no que tinha razão. Pois, antes dele, alguns dos maiores defensores do liberalismo – a visão de mundo burguesa capitalista – já falavam de desigualdades sociais e de inteligência, com isso justificando a subordinação de certos indivíduos a outros, providos de mais condições econômicas e de “talentos”. O pensador inglês Burke, por exemplo, chamava as massas populares de “multidão porcina”.

Bem, agora vamos refletir.

Os três termos são muito próximos porque se apoiam em uma mesma base comum: o paradigma da semelhança, que é o referencial para se fazer, por contraste, a classificação de certos seres como *diversos, diferentes, desiguais*.

Essa atribuição/classificação constitui parte dos processos de **identificação**.

Ou seja, em suas interações sociais, o ser humano visualiza, interpreta e classifica os outros seres humanos, grupos sociais, sociedades, e se vê/percebe/sente próximo ou distante dos aspectos, propriedades ou atributos que vê nos outros. Dos processos de identificação derivam, então, as **identidades**. Freud foi pioneiro no estudo sobre a faculdade do psiquismo humano de identificar-se. A Antropologia estudou tal faculdade aplicada aos grupos sociais.

As **Identidades Sociais** podem ser individuais ou grupais e se constituem historicamente, nas relações entre as pessoas, grupos sociais e sociedades mais amplas (nações). Nestas relações, se tecem ações, reações, sentimentos de proximidade e/ou de distanciamento.

Portanto, nos processos de identificação, há um duplo movimento: de um lado, o olhar de quem vê o Outro e como se vê diante dele; e, ainda, é visto por esse Outro. Assim, neste processo, se produz a **homogeneização** e a **heterogeneização cultural**: quando alguém ou pessoas se veem de uma certa maneira, enxergam-se **idênticas**, criam uma visão de aproximação, suas visões se percebem homogêneas e elas se percebem homogêneas; e, ao mesmo tempo, estão excluindo outras pessoas, grupos, sociedades, de sua auto identidade porque não os reconhecem idênticos a si, mas diferentes, diversos, desiguais e heterogêneos. Desse modo, homogeneização e heterogeneização cultural andam juntas.

No passado, constatava-se mais as identidades de gênero, etnia, nacionalidade. Hoje se constata que mobilizamos, em nossa existência e vida social, um repertório de identidades: uma pessoa pode identificar-se como mulher, negra, esposa, mãe, profissional, professante de religião X etc etc

As identidades sociais, atualmente, são mais perceptíveis porque os meios de comunicação (televisão, computador, rádio, cinema) amplificam as manifestações identitárias. Os grupos sociais, por seu turno, vêm se organizando na defesa, preservação e expressão de suas culturas, quando se sentem ameaçados em suas identidades pelo “discurso único” da globalização cultural,

que realiza um movimento no sentido de congregar adesão a uma identificação/identidade com a sociedade do consumo. Identidades frágeis, ou melhor, fragilizadas por processos de dominação e desaculturação, estão buscando fortalecimento: é o caso dos indígenas do Brasil e de vários outros países, que têm se articulado em defesa de suas culturas.

A multiplicação de identidades sociais atinge a Escola e é uma problemática crucial a ser enfrentada na e pela instituição, em suas vinculações com as crianças e os jovens.

Enquanto etapas formativas das pessoas, de desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades psíquicas, físicas, sociais, a infância e a juventude constituem períodos de **construção das identidades pessoais e grupais dos seus sujeitos**. Mediante a socialização cultural educativa escolar, crianças e jovens estão ampliando o conhecimento do mundo, vivendo novos relacionamentos, buscando se situarem. Ao fazerem-no, também estão se diferenciando, como afirmação do seu Eu diante do Outro, especialmente dos adultos. Cada um de nós, adultos, já passou por isto.

A Escola é atravessada por múltiplas identidades: étnicas, de gênero, de orientação sexual, de religião, pode abrigar deficientes, o que representa uma outra identidade. Esse conjunto abarca **identidades estruturantes do indivíduo e dos grupos sociais**. Mas há, ainda, outras identidades agregadoras e agregadas, como a preferência por um time de futebol, por um certo ritmo musical, por Michael Jackson etc etc etc. Com os computadores e a Internet, e as suas várias formas de comunicação, multiplicam-se estas outras identidades através de comunidades virtuais, como blogs para corredores (<http://runsp.blogspot.com/>), budistas (<http://estadobuda.blogspot.com/>) ou amantes do rap (<http://www.mundodorap.blogspot.com.br/>), por exemplo.

Identities e Conflitos: estereótipos, preconceitos e discriminações, as várias formas de Exclusão Social Escolar

Se identidades pessoais e grupais podem criar solidariedades por olhares e ações de aproximação, podem, inversamente, gerar conflitos de diferentes dimensões e intensidades, indo mesmo ao limite extremo da guerra.

Na Escola, como na sociedade, os conflitos entre identidades resultam em *estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminações*, servindo de caldo de cultura à *Exclusão Social Escolar*.

Vamos compreender cada uma dessas percepções e atitudes.

Estereótipo é uma forma de percepção, imagem/imagens mental/mentais que elaboramos acerca do Outro, de grupos e classes sociais, de forma imediata, sem muita reflexão, e que não têm rebatimento na realidade. A partir deles, formamos **convicções que confundimos com fatos concretos, com conhecimento. Mas que não são conhecimentos**. São diferentes das percepções que elaboramos com base na reflexão, a partir das quais formamos conceitos, por exemplo, que sintetizam conhecimentos.

Leia estas frases, que costumam ser ditas comumente:

“Lugar de mulher é na cozinha”

“Homem não chora”

Ou estas:

“Negro quando não faz besteira na entrada, faz na saída”

“Negro bom é negro de alma branca”

E, ainda, estas:

“a homossexualidade é safadeza e falta de caráter”

“os gays são os principais culpados pelo fato de a aids estar se espalhando pelo mundo”.

Preconceito já significa algo mais forte. Baseia-se em crenças estereotipadas e converte-se em **atitudes negativas**, desqualificadoras de indivíduos e grupos sociais. Uma pessoa preconceituosa é impermeável a um erro seu de julgamento sobre o Outro, considerando-se dona da verdade.

Refleta sobre estas atitudes:

- Clubes que não deixavam jogadores negros do próprio clube entrarem em sua sede social (preconceito étnico-racial)
- Edifícios em que negros/as ou empregados/as domésticos/as são proibidos de usar o elevador social (preconceito étnico-racial e de classe)
- Profissionais da saúde que recusam atender aidséticos (preconceito quanto à orientação sexual, atribuindo a AIDS a homossexuais, embora a maior incidência da doença no Brasil, atualmente, aconteça em casais heterossexuais)

Discriminação é uma palavra com vários significados. Um deles, já utilizamos antes, neste texto, para caracterizar a nossa percepção diferenciada entre as coisas e as pessoas: “eu discrimino isso daquilo” quer dizer: eu estabeleço a *diferença entre uma coisa ou pessoa e outra*. Discriminação também significa *tratamento diferencial*, positivo ou negativo, dado ao Outro, em função das distinções diferenciadoras que fazemos. Mas o sentido mais conhecido do termo é o de **tratamento desfavorável**, para com pessoas ou grupos, através de práticas sociais institucionalizadas e arbitrarias, tais como a atribuição de traços de inferioridade, estabelecendo relações de distanciamento. Isso acontece no âmbito de grupos dominantes, que pensam e ordenam a sociedade segundo a sua ótica, subordinando, por pensamentos e práticas, outros grupos, aos quais tolhem a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e de recursos para a melhoria de suas condições de existência. Mas há discriminação, também, entre os próprios subalternos, por exemplo, quando pobres brancos se apartam de índios. No limite, a extremação de preconceitos pode gerar a **segregação** de pessoas ou grupos sobre os quais recaem as atitudes preconceituosas: você já ouviu falar da segregação racial na

África do Sul, mediante a qual a minoria branca, de origem europeia, colonizadora daquele país, e detentora de poder econômico e político, confinava a população negra a determinadas partes do território do país, impedindo a sua liberdade e o seu acesso ao mercado de trabalho, transportes, educação, saúde, sexo, cultura, lazer (praias, restaurantes e hotéis), política, religião, uso de equipamentos públicos, entre outras interdições; era proibido aos negros manterem negócios ou práticas profissionais em áreas exclusivas para brancos. Também é conhecida a segregação racial nos Estados Unidos, até os anos de 1960.

Agora, medite sobre práticas discriminatórias no Brasil:

- A herança escravocrata, que deixou marcas em nossa mentalidade e em nossas práticas sociais: até hoje, muita gente discrimina trabalhadores manuais, pois o trabalho manual é considerado “coisa de escravo”.
- A herança da sociedade patriarcal brasileira, que resultou em discriminação constante das mulheres, manifesta, até hoje, nos índices de violência contra as mesmas.
- A discriminação contra homossexuais, manifesta em crimes de extrema perversidade.

Estereótipos, preconceitos e discriminações são acompanhados de estigmas, que são marcas ou sinais físicos e/ou comportamentais negativos, infamantes, desonrosos, condenatórios, atribuídos ao Outro do qual se quer distanciar. A Santa Inquisição impunha aos presos e condenados por professarem o judaísmo, ou outras práticas condenadas pela Igreja Católica, o uso do sambenito, uma espécie de hábito feito um saco, em baeta amarela e vermelha, enfiado pela cabeça nos penitentes, para estigmatizá-los publicamente. Em nossa sociedade, circulam múltiplos estigmas.

Compreendidas as diferenças entre essas várias formas de percepções e ações excludentes, vamos ler o quadro abaixo:

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR:

Cena 1 – professores agredidos

“A violência de alunos contra professores ultrapassou as fronteiras das escolas públicas de periferia e se instalou na rede privada, em colégios particulares de áreas nobres. Uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores de Minas Gerais, que ouviu 2.500 educadores em todo o Estado, mostra que 41% dos entrevistados já sofreram algum tipo de agressão. A maior parte dos agredidos (27%) foi vítima de ameaças, assédio moral ou violência psicológica. Cerca de 5% dos professores de renunciaram ter sofrido violência física. De acordo com a coordenadora do estudo, Maria das Graças de Oliveira, o drama dos educadores das escolas particulares é ainda maior porque, em geral, eles não encontram apoio nem da direção das instituições nem dos pais dos alunos. Os docentes têm medo de serem demitidos se denunciarem as agressões. A conclusão do estudo indica que o principal agressor na rede privada é o aluno com alto poder aquisitivo que não respeita os limites e tampouco é repreendido pelos pais.”
 Leia mais em: Violência contra professores invade escolas particulares. <http://www.redehoje.com.br/noticia_completa.php?Idnoticia=33&Idarea=1>

Cena 2 – alunos agredidos e agressores

“Quase um terço dos estudantes brasileiros entre a 5ª e 8ª séries do primeiro grau já sofreu maus tratos. Segundo pesquisa divulgada nesta quarta-feira (14) pela organização não governamental (ONG) Plan Brasil, 28% dos 5.168 estudantes entrevistados para a pesquisa foram agredidos em 2009. Quando esses maus tratos são recorrentes, acontecendo mais de três vezes no mesmo ano, configuram, de acordo com a metodologia da pesquisa, em bullying. O termo designa todo o tipo de atitudes agressivas, verbais ou físicas, praticadas repetidamente por um ou mais estudantes contra outro aluno. Estiveram envolvidos em bullying 17% dos estudantes: 10% como vítimas, 10% como agressores, sendo que 3% eram tanto os que sofreram como praticaram os maus tratos. Os mais atingidos por esses fatos são os meninos. Segundo o estudo, 12,5% dos es-

tudantes do sexo masculino foram vítimas desse tipo de agressão, número que cai para 7,6% entre as meninas.”

Leia mais em: Violência atinge 28% dos estudantes de 5^a a 8^a série.
http://www.crianca.pb.gov.br/site/?attachment_id=1175

Cena 3 – pais/mães preconceituoso

Muitos pais/mães escondem seus/suas filhos/as deficientes. Por vergonha ou ignorância

O/A aluno/a já chega à Escola como portador de violência e exclusão: escassos recursos de sobrevivência (desigualdade social), ambiente familiar desestruturado e de relações tumultuadas, falta de perspectivas de vida. Mas, não vamos estereotipar: embora tais condições atinjam muito fortemente os segmentos sociais subalternos, algumas delas não são apanágio somente de pobres. A violência doméstica, por exemplo, tem permeado as mais diversas classes sociais.

Aí o/a aluno/a encontra uma Escola sem requisitos necessários para realizar as suas finalidades educativas: espaço físico precário e/ou mal organizado e conservado, falta de equipamentos básicos, falta de materiais didáticos para os estudos. E um ensino também precário: falta de professores/as, professores/as que faltam, aulas vagas, professores/as desmotivados/as pelas péssimas condições de salário e de trabalho. Mas, sobretudo, conteúdos curriculares desvinculados da realidade do/a educando/a, interdições a sua expressão, relações autoritárias, com a permissividade de palavras e práticas estigmatizadoras e desqualificadoras. Falta de atribuições de deveres e direitos, certas escolas reprimindo tudo, outras, permitindo tudo. Falta de diálogo e comunicação.

Em algumas escolas, todos esses aspectos se conjugam. Em outras, alguns deles.

É como se fosse uma Babel de muitas línguas onde, muitas vezes, por falta de comunicação (diálogo), os conflitos se potencializam.

O que fazer?

Por fim, medite sobre esta frase de um grande escritor brasileiro:

“O medo é um preconceito dos nervos. E um preconceito, desfaz-se - basta a simples reflexão.” (Machado de Assis)

REFERÊNCIAS

BARLÉU, Gaspar. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. Esta obra foi publicada em 1647 em Amsterdã (Holanda).

BAUMANN, Zygmunt. **Em Busca da Política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Dicionário de Ciências Sociais. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **História da Província de Santa Cruz e Tratado da Terra do Brasil**. São Paulo: Obelisco, 1964. O primeiro livro foi escrito antes de 1573 e o Tratado só foi publicado em 1826.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Leituras complementares:

Sobre a globalização e os seus impactos em várias dimensões, leia a entrevista do historiador Eric Hobsbawm. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/politica/4732725/leia-entrevista-com-eric-hobsbawm>>

Sobre novos paradigmas:

XAVIER, Regina Trilho Otero e SILVA, João Alberto da. **Novos paradigmas nos saberes docentes da Educação a Distância**. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2009/artigos/4c_joao.pdf

Sobre a juventude brasileira > pesquisa do Datafolha em 2008

> Disponível em: <http://www.observatoriojovem.org/taxonomy/term/36%203%204?page=8>

Sobre Socialização Cultural Escolar:

DIAS, Adelaide. **A Escola como Espaço de Socialização da Cultura em Ditos**/bilbioteca_on_line /modulo4/mod_4_adelaide.pdf

A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm>>

OLIVEIRA, Eliana de. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar:** questões para debate. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>>



Educação para a Diversidade Sexual: a escola enfrentando a lesbo-homo-bi-transfobia

*José Baptista de Mello Neto e
Michelle Barbosa Agnoletti*

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa irá’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Paulo Freire

A Educação em/para os Direitos Humanos

A Educação que aparece na vida do ser humano está em constante movimento e, conseqüentemente, é um processo que transforma o individuo e é transformado por ele, numa mudança rápida e nem sempre democrática. Através da Educação a sociedade transmite os seus valores, suas crenças, como também sua cultura, numa manutenção de normas geradoras de indivíduos que convivem em sociedade. Não se deve reduzir o conceito de Educação ao termo escolar, pois ela é feita em todos os ambientes: na escola, na família, na igreja, na rua, enfim, todo e qualquer lugar que exista uma relação entre pessoas e também com o meio e a natureza. A Educação faz parte de toda a existência humana, dentro e fora da sala de aula.

A importância da educação em direitos humanos resta de todo inquestionável. Hodiernamente, o desconhecimento do que (e de quais) são esses direitos, aliado à quase total inexistência de uma formação básica dos nossos cidadãos, tem levado pessoas a padecerem permanentemente de violações dos seus direitos fundamentais.

Merece destaque a afirmação de Cristovam Buarque, então Ministro da Educação, e Nilmário Miranda, à época Secretário Especial dos Direitos Humanos, logo na apresentação da primeira versão do PNEDH, no sentido de que:

Neste governo, é prioridade e eixo fundamental das políticas públicas a educação em direitos humanos. Acreditamos que o quadro de graves violações somente será alterado se conseguirmos formar cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios para a sua proteção e voltados para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e da cultura de paz.

Sacavino (2007, p. 464), concordando que o PNEDH represente a adoção de uma política pública, afirma que:

O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não formal, nas esferas pública e privada. Reflete as ações que estão sendo desenvolvidas no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004).

O PNEDH entende os Direitos Humanos no seu sentido amplo, decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural.

A educação em direitos humanos deve ter como objeto central a capacitação dos cidadãos para o exercício desses direitos, como indica Silveira (2007, p. 246):

[...] a educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura.

Levando em consideração, ainda em harmonia com Silveira (2007, 270): “[...] uma educação que socialize a Cultura em/para os Direitos Humanos requer, primeiramente, uma visão abrangente sobre a trajetória dessa cultura, problematizando o presente histórico”. Entendemos ser imperioso que as políticas públicas voltadas para a Educação em/para os Direitos Humanos, partindo da premissa de Silveira, busque, a partir do referencial histórico, possibilitar a ascensão da cidadania em toda a sua plenitude.

Para Candau (2007, p. 403):

A temática de educação para 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.

Assim, tendo como referência as nossas próprias experiências/vivências de desrespeito aos direitos humanos, devemos buscar mudanças significativas na estrutura social do Brasil, sobretudo naquilo que Candau (2007, p. 411), conclui no sentido de:

A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca. Estas opções constituíram - e acreditamos que continuam sendo - a fonte de sua energia ética e política.

Importa destacar que as ações voltadas para a Educação em Direitos Humanos devem ser pensadas levando em consideração, nos ensinamentos de Dias (2007, p. 453):

Necessariamente, a educação para os direitos humanos, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Quem faz Educação deve conceber um diálogo recíproco, levando em conta todo o conhecimento adquirido, e estando aberto para uma troca simultânea de saberes, pois o homem faz e refaz, e torna a fazer, a cada novo conhecimento adquirido algo que nos parece estar em conformidade com o entendimento da mencionada autora:

Educar para os direitos humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da

qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes. (DIAS, 2007, p. 453).

A educação exige que o ser esteja capacitado para as mudanças ocorridas no espaço e no tempo, e assim, ele deve estar pronto para criticar, criar e reinventar o que já está posto, pois:

Tal noção de educação para os direitos humanos guarda íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos direitos humanos no nosso país. (DIAS, 2007, p. 454)

Já que, ainda em harmonia com Dias (2007, p. 464), a Educação em Direitos Humanos deve ter uma concepção que:

[...] incorpora a compreensão de uma cidadania democrática, ativa e planetária, embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

Importa destacar que a Educação em Direitos Humanos *parte*, na construção de Benevides (2000), *pontos essenciais*, quais sejam:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Ressaltando, a referida autora a importância de:

Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores

e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

Assim *trabalhada*, a Educação em Direitos Humanos construída em parceria com a sociedade civil e com os *movimentos sociais*, alcançará o seu *fim último*: construir o Cidadão Pleno em seus direitos, afinal, como, com muita propriedade afirma Teixeira, *apud* Freitas: (S/D)

Educação é a base, o fundamento, a condição mesma para a democracia. A justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Nascemos desiguais, nascemos ignorantes e, portanto, nascemos escravos. É a educação que pode mudar

Com base na perspectiva teórica até aqui discutida, qual seja, a de que a Educação em Direitos Humanos constitui-se um poderoso instrumental para a efetividade da cidadania, buscamos apreender nosso objeto de estudo: a Educação para a Diversidade que ponha em relevo as noções de democracia, cidadania, justiça social e paz.

Em tempos de intolerância e face às graves violações de direitos que vimos assistindo na atualidade, a Educação em Direitos Humanos parece ser um dispositivo importante para a construção de uma outra forma de convivência humana, pautada no respeito à diversidade, na tolerância entre diferentes, na solidariedade entre desiguais, na mediação de conflitos e na busca da paz.

Educação Inclusiva e Diversidade

Reconhecendo a necessidade de promover uma Educação Inclusiva, que assegure a todos a plenitude da sua cidadania independentemente da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, 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.

A educação, um dos maiores instrumentos de *empoderamento*¹, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos

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

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, 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.

Diversidade Sexual

A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como “natural”, entendendo este natural como “dado”. Ora, segundo esta lógica, o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é “natural”) com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considerá-la como a forma compulsória de sexualidade. Por esta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, pois

são precisamente eles que servem para circunscrever os contornos daqueles tidos como “normais”.

Guacira Lopes Louro

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).

Gênero

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*, tráfugo 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.*

De acordo com Scott (1992, p. 15-16),

O gênero implica (...) conceitos normativos que

colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e, tipicamente, tomam a forma de uma oposição binária que afirma, de modo categórico e inequívoco, o sentido de homem e mulher, de masculino e feminino. De fato, essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e, às vezes, ocorrem confrontações abertas a seu respeito (...). A posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito.

O conceito de gênero representou uma grande revolução nos estudos sobre o feminismo, ao alargar as possibilidades relacionais entre homens e mulheres, e questionar as atribuições sociais a eles conferidas. Cuida da construção social, cultural e histórica de crenças, normas, hábitos, valores, práticas e atitudes sobre as diferenças corporais ligadas às expectativas reprodutivas sobre os corpos. Nesse contexto, mesmo o sexo perde seu caráter essencial, apresentando-se ele próprio como um *constructo* social naturalizado para justificar hierarquizações, relações desiguais de poder. O desejo permanece desde sempre imbricado em uma esfera de forte controle social, exercido sob os auspícios das mais diversas instituições e por elas legitimado ou não, respaldado nas teorias e políticas por elas elaboradas.

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.

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.

Identidade de gênero

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.

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 social², evocando pessoas

2 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.

pelos seus nomes de registro, ignorando o reconhecimento que reivindicam, em listas de presença, avaliações e atividades escolares.

A identidade é construída não apenas a partir do reconhecimento individual e coletivo do sujeito, mas também por meio de atribuições sociais de papéis e funções. Em se tratando de travestis, isso implica não apenas suas práticas sexuais, mas suas performances de gênero, transgressão de valores hegemônicos, a descoberta e a idealização do corpo, as expectativas sociais sobre a produtividade³ desse mesmo corpo, formas peculiares de opressão, demanda por direitos, bem como a recorrente incapacidade de muitas instituições de lidarem com suas especificidades (PRADO e MACHADO, 2008, p.17).

No caso das travestis, o gênero enquanto elemento identitário se revela dissonante daquele convencionalmente imposto ao sexo biológico, e aponta a direção das transformações corporais. Esse gênero *subversivo*, trânsfugo 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”.

Abordar a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar não é das tarefas mais fáceis; requer boa vontade, coragem, e, muitas vezes, um esforço individual (e, por que não dizer, solitário) para a busca do conhecimento a ser partilhado, de modo que o educador possa fornecer informações seguras, confiáveis, não discriminatórias e com uma base científica consistente para promover um debate esclarecedor e mitigador do preconceito e da segregação. Para tanto, é necessário que promovam um árduo trabalho de desconstrução de mitos, não só junto aos estudantes, mas também por seus responsáveis, e que tenham o apoio de gestores comprometidos com a promoção da cidadania e respeito para todos os alunos, independentemente da orientação sexual que apresentem.

³ Aqui compreendida como capacidade procriativa.

A Educação e a Diversidade Sexual

A discriminação contra LGBTTT geralmente se inicia no *lar*, reduto culturalmente ligado ao acolhimento e à ideia 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 malsucedidos 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 automutilação 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, contextualizar e socializar 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*.

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, pp. 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 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 lócus privilegiado para o debate.

As pesquisas feitas sobre a homofobia nas escolas mostram resultados que são alarmantes. De acordo com @s estudantes, a discriminação pela orientação sexual é maior que as outras, e @s homossexuais são os mais discriminados. Ainda, eventos de diferentes naturezas são considerados discriminação: anedotas, tratamento jocoso, menosprezo, insultos, ou exclusões do convívio

escolar fazem parte desse amplo contexto. Homossexuais são rejeitados como colegas de classe desde as fases iniciais do ensino fundamental, mostrando a importância de que se concentre principalmente, nessa fase, a discussão sobre os temas de discriminação, a fim de desnaturalizar os estigmas existentes e promover a aceitação/inclusão do outro, independentemente da sua orientação sexual.

O Desafio de Educar para a Diversidade Sexual

Gostaríamos de enfatizar o quanto a idéia de tolerância para com os chamados “diferentes” é perigosa e escorregadia, pois quando simplesmente toleramos o outro, exercemos o poder de suportá-los com suas práticas. É como se disséssemos: no fundo, não entendo, não aceito, apenas tolero, permito que o outro seja assim, dessa maneira. Em resumo, a tolerância não significa necessariamente aceitação. Pelo contrário, ela pode disfarçar a não-aceitação, especialmente em tempos de diversidade, quando as pessoas começam a se sentir impelidas a se dar conta do que é e do que não é “politicamente correto” dizer ou fazer.

Jane Felipe e Alexandre Toaldo Bello.

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 dos LGBTT.

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.

Mesmo crianças ainda sem consciência da sexualidade, alheia e própria, repetem um discurso homofóbico e misógino, açodadas por adultos que os exortam a “marcar a diferença”: ao identificar no outro características subalternas, afirmam a superioridade das suas (RABENHORST, 2001). Diante disso, a escola pode coibir tais atitudes discriminatórias ou reforça-las – e a observação da realidade cotidiana aponta para o segundo caminho. De maneira às vezes sutil, às vezes agressiva, professores e gestores buscam socializar o *desviante* entre meninos, o que acirra tensões e corrobora sentimentos de inadequação, bem como incita à prática do que hoje se conhece por *bullying*⁴, o que provoca alto grau de evasão⁵, resultando em baixos índices de escolarização, e, conseqüentemente, 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.

Seja pela pobreza, pela impossibilidade de acesso a políticas públicas e a oportunidades de inclusão através da cultura, educação e trabalho, pelo reiterado desrespeito aos seus direitos, pela intolerância que culmina com marginalização devido à orientação sexual, pela violência moral e física a que são cotidianamente submetidas, essas pessoas são, em geral, destituídas de esperanças de sobrevivência digna e segura. Ao assumirem uma identidade sexual fora dos padrões convencionais, são comumente reprimidas, o que acarreta, também, baixos índices de instrução em virtude da evasão escolar provocada pela discriminação. O acesso ao mercado de trabalho é, então, dificultado não só pelo preconceito, mas pelo pouco estudo, o que faz com que muitas dessas pessoas recorram a subempregos e atividades estigmatizantes.

4 Por *bullying* entende-se a prática de violência deliberada e contumaz, que pode se dar por meio de agressão imotivada, física e/ou psicológica, dentro de uma relação desigual de poder, dirigida por um indivíduo ou grupo para intimidar seu(s) opositor(es) dentro do ambiente escolar. (OLWEUS, 1993, p.9)

5 Bento (2008, p.129) prefere denominar *expulsão*, já que esse processo ocorre à revelia da vontade do indivíduo, decorrendo da generalizada incapacidade das instituições escolares de promoverem a harmonização do convívio com as diferenças.

No início da construção de suas identidades, LGBTTT comumente são designados como “gayzinhos”, se do sexo masculino, ou “sapatões”, se do sexo feminino. A homofobia lhes causa tristeza, mas logo se dão conta de que precisam enfrentar o preconceito para assumirem seus desejos. Sofrem, mas aprendem a replicar insultos e outras agressões, ou a fugir delas.

Como afirma 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.

Muitos LGBTTT passam por experiências de abusos e violência ainda na infância, e aprendem desde cedo a desenvolverem resistências e defesas a essas agressões. Segundo o Código Penal, nas disposições gerais dos capítulos referentes aos crimes contra a liberdade sexual, em quaisquer dos tipos ali elencados, se praticados contra pessoa menor de 14 anos, a violência que os caracteriza é presumida. Entretanto, o olhar institucional parece passar ao largo de experiências homossexuais, notadamente as consentidas, ainda que quem expresse tal consentimento não seja dotado de capacidade para fazê-lo⁶. Ocorre também que muitos abusos físicos e/ou sexuais não são devidamente apurados, pois são compreendidos como incentivados e/ou buscados por quem os sofre, como se fosse uma consequência da “escolha” (sic) pela homossexualidade. Assim, entre o deboche que constrange, a “curra” que humilha, os murros que deixam marcas no corpo e na memória, e a indiferença condescendente que silenciosamente absolve agressores, essas travestis “*under construction*” enxergam na reação e no revide uma forma de sobrevivência.

A percepção das diferenças de sexo não é um dado imediato da experiência, mas interpretação de atributos físicos. Então, se o sexo “natural” é uma ficção, resta claro que a ideia de naturalidade

⁶ A capacidade aqui aludida é a civil, que estabelece limites etários e psíquicos para a autodeterminação dos indivíduos.

carece de sentido, posto que se encontra saturado de significados culturais, generificados. Foucault (1985, p.145), a esse respeito, teceu as seguintes considerações:

A noção de “sexo” possibilitou juntar, numa unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres, e permitiu utilizar essa unidade fictícia como princípio causal, um significado onipresente, um segredo a ser revelado em toda parte: o sexo estava assim apto a operar como um significante peculiar e um significado universal.

Uma perspectiva binária de coerência entre sexo e gênero ocorre dentro de um contexto político e de relações de poder que estabelecem uma assimetria e uma hierarquia entre os pólos dicotômicos *masculino x feminino*. Reinterpretar as normas postas sobre tal configuração sexo-gênero é, segundo Butler (1987), modo de politização da vida pessoal.

Ao designar diferenças sexuais, estas são criadas, tendo por característica principal o vínculo com a reprodução, pelo que se produz o mecanismo da compulsoriedade da heterossexualidade. Para Lamas (2000, p.24),

Tentar esclarecer os processo psíquicos e culturais mediante os quais as pessoas se convertem em homens e mulheres dentro de um esquema que postula a complementaridade dos sexos e a normatividade da heterossexualidade conduz a uma nova definição de nossa compreensão da liberdade.

A heterossexualidade é posição política hegemônica imposta como fato natural, uma necessidade ontológica colocada como imprescindível à inteligibilidade dos corpos e condição prévia da identidade humana – não se trata apenas de exclusão política e social; em um sistema de legitimação que faz da “essência humana” a fonte da igualdade de direitos, o não-reconhecimento dos direitos daqueles que fogem aos ditames da heterossexualidade cogente faz

pesar sobre eles uma suspeita sobre sua plena e inteira humanidade, e tende a associar à sua inferioridade social uma inferioridade antropológica (DORLIN, 2008, p.151-152). Distinções anatômicas baseadas no sexo são analisadas de forma isolada do restante do corpo, e valoradas socialmente enquanto determinantes de destinos, e mesmo como requisitos de humanidade.

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 LGBTTT 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 elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTTT. 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.

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 recente⁷ 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 pesquisa⁸, sobre os valores sociais de professores, apontou que, apesar de a maioria concordar com a introdução de temas ditos contemporâneos no currículo, muitos 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.

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 –

7 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.

8 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.

aqui compreendidas desde as creches, passando pelas escolas de Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, até chegar as 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 LGBTT, 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.

As redes de poder socialmente estabelecidas acabam por reforçar estereótipos aviltantes. A cultura midiática hegemônica corrobora a solidificação de modelos e conceitos sexistas e homofóbicos, que impõem aos LGBTT limitações na livre expressão de suas identidades, constituindo, portanto, flagrante violação da dignidade humana desses cidadãos.

Educação para a Diversidade Sexual

Muitos homossexuais relatam que o sentimento de não-pertencimento à ordem sexual hegemônica⁹ se dá na infância, antes mesmo da percepção de diferenças anatômicas interpretadas como estruturantes da diferença sexual (e, portanto, antes do exercício pleno da sexualidade). Afinal, de acordo com Preciado (2002), mesmo antes do nascimento, tecnologias ecográficas não apenas descrevem, mas também prescrevem; a “descoberta do sexo” por pais e mães ansiosos carrega consigo, mais que expectativas sociais e suposições sobre a destinação dos corpos que se plasmam no monitor do aparelho de ultrassom, a própria constituição desses corpos dentro daquilo que Butler (2003, p.39) denominou “matriz de inteligibilidade”, que supõe uma coerência entre gênero, sexo e desejo segundo uma lógica heteronormativa, fora da qual só existe infâmia e escárnio. Também o indivíduo sente o peso da imposição

⁹ Marcada pela valorização do masculino e das práticas sociais a ele conferidas, em uma perspectiva estruturada de forma binária, dicotômica.

dessas prescrições, muitas vezes internalizando as críticas ao seu comportamento, recriminando e retraindo suas pulsões e desejos.

Nesse contexto, sobre a família recai a responsabilidade de gerir tais conflitos. Entrementes, na maioria dos casos, ela apenas reproduz o preconceito existente na sociedade, pautando suas ações na violência, tanto física quanto simbólica, ao reprimir comportamentos considerados inadequados ao gênero masculino. (KULICK, 2008, p.79)

A par dessa vivência no lar, a escola, primeira instância de educação formal e foro de controle social sobre os corpos e seus impulsos, via de regra também reflete o senso comum em práticas discriminatórias, sejam elas omissivas ou comissivas. Travestis que tiveram acesso a esse ambiente não raro relatam que sentiam ali uma franca hostilidade, expressa em insultos nos quais resta evidente a inferiorização do feminino e das práticas, trejeitos e performances atribuídas a tal gênero, notadamente quando apresentados por indivíduos que não ostentam uma anatomia “coerente” com ele, conforme observa Santos (2008, p.78):

É através dos jogos sociais, e na dinâmica de sua interação com outros atores como pai, mãe, colegas, professores, vizinhos, parentes, etc., que o menino aprende que ser homem é ser diferente da mulher e, sendo diferente, a desejá-la. Em outras palavras, que é necessário desvincular-se do modelo feminino em si. Assim a mulher torna-se o centro da rejeição, transforma-se num inimigo interior que deve ser combatido sob pena de, ao ser associado a uma mulherzinha, ser mal tratado. Portanto o menino assimila que há uma necessidade masculina interior de se distinguir dos fracos, das mulherzinhas e dos “veados”, ou seja, daqueles que são considerados como não-homens. E assim também vai aprendendo a desejar o não homem, o feminino. Em outras palavras, ele subjetiva que desejar sexualmente o feminino é o correto, mas que deve rejeitá-lo em seu próprio corpo.

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.

Na escola, 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. 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*. De acordo com o educador e ativista Beto de Jesus (2006),

Para os alunos GLBTs a escola é sempre um ambiente hostil. Há risos provocados por piadas, agressões físicas e verbais. Eles tem uma visibilidade não almejada. São sempre apontados de maneira negativa por conta de sua orientação sexual e identidade de gênero. A homofobia dentro da escola não deve ser banalizada, precisa ser encarada como uma reprodução, no microuniverso da escola, da violência que se encontra na sociedade como um todo. Quando se trata de discutir a sexualidade com o/a adolescente, o educador não deveria, por exemplo, partir do pressuposto de que toda a classe é heterossexual. Se um jovem sair de uma escola achando que negros, índios, nordestinos, mulheres ou os homossexuais são categorias inferiores, pouco importa que ele saiba gramática, álgebra ou alguma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente porque os professores – em seu conjunto – não puderam intervir ao longo do curso, por não considerarem isso prioritário.

Nascer socialmente condicionado a ser homem e expressar feminilidade transgride e desessencializa a dicotomia feminino-masculino culturalmente imposta. Nessa perspectiva, a *teoria queer*, campo específico nos estudos de gênero, aponta nas identidades um caráter de maleabilidade, fluidez, resignificação, mutação e constante negociação; sexo, gênero e desejo são variáveis passíveis de múltiplos arranjos, para além da suposta coerência *pênis-masculino-heterossexual* e *vagina-feminino-heterossexual*, ditadas por um sistema de heterossexualidade compulsória (RICH, 1999) que nega legitimidade a experiências que não se encaixam nesse perfil.

Com o propósito de corrigir a discriminação histórica contra LGBTT, associações, grupos ativistas e organizações não governamentais têm buscado, desde os idos de 1980, desenvolver estratégias de resgate da cidadania, conscientização de direitos, e unir esforços no sentido de pressionar a opinião pública e as esferas deliberativas do poder político estatal. Uma grande vitória se deu quando, a partir da elaboração do Plano Plurianual - PPA 2004-2007, o Brasil definiu, no âmbito do Programa *Direitos Humanos, Direitos de Todos*, a ação denominada *Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais*, resultando no lançamento do “*Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*”, que é a inserção da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, nas políticas públicas e estratégias de Governo, a serem implantadas (parcial ou integralmente) transversalmente por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

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 convivência, da impunidade, das ausências, dos silêncios.

Entretanto, em que pese a dificuldade de demover, a partir de argumentos racionais, uma pessoa *carregada* de sentimento homofóbico, uma sociedade verdadeiramente democrática e a suas instituições, sobretudo a escola, devem se esforçar para coibir e impedir que a intolerância e a não aceitação d@ outr@ em razão da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, causem sofrimentos e para diminuir os efeitos que esses sentimentos possam ter, inclusive e sobretudo naquilo que se refere a alimentação do desprezo e do ódio em relação a diferença/diversidade humana e sexual.

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 compreendidas enquanto desigualdade e/ou meio para desigualar os seres humanos.

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

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.

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

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; e LORENA, Bernadete da Silva.

Juventude e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AGNOLETI, Michelle Barbosa e MELLO NETO, José Baptista de. Orientação Sexual nas Escolas: Como trabalhar a Diversidade? In: **Anais.** 19º. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 2009, João Pessoa - PB. 19 EPENN: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

ALBUQUERQUE, Fernanda Farias de e JANELLI, Maurizio. **A Princesa:** depoimentos de um travesti brasileiro a um líder das Brigadas Vermelhas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

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

_____. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

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

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.

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

____. 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>>. Acesso em: 13 jul.2008.

____. Secretaria Especial de 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.

____. _____. _____. **Instruções para Apresentação e Seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resumo.pdf>>.

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

____. Variações sobre sexo e gênero – Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, Sheyla e CORNELL, Drucilla (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher.** Trad. Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

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.

____; ____; e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade,** Brasília: UNESCO, 2004.

DORLIN, Elsa. **Sexe, Genres et Sexualités**. Paris: PUF, 2008.

EGYPTO, Antonio Carlos. Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 341-353.

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

FELIPE, Jane e BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 141-157.

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

____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LAMAS, Marta. Gênero: os conflitos e os desafios do novo paradigma. **Revista Proposta**, no. 84/85, março/agosto de 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações**

sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-51.

MELLO NETO, José Baptista de, e AGNOLETI, Michelle Barbosa. DIGNIDADE SEXUAL E DIVERSIDADE HUMANA: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores - Fundamentos Culturais e Educacionais da Educação em Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, v. 2, p. 57-72.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: What we know and what we can do.** Oxford: Blackwell, 1993.

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.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática.** Brasília. Brasília Jurídica, 2001, v.1

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 125-139.

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.

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.

ESCOLA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: MEDIÇÃO DE CONFLITOS E SUJEITOS DE DIGNIDADE

Maria Lígia Malta de Farias

A cultura da violência

Vivemos numa época de novas e modernas tecnologias. Equipamentos cibernéticos nos permitem comunicações simultâneas e virtuais através de vídeos, filmes, programas televisivos, sítios da internet, celulares, enfim, uma parafernália tecnológica de informações. O indivíduo, com facilidade de acesso aos incontáveis meios de comunicação é cooptado por notícias de bom conteúdo, outras nem tanto.

Assistimos cenas e ouvimos discursos potencialmente estigmatizantes e preconceituosos vindos inclusive de pessoas que ocupam altos cargos em escalões governamentais. A banalização

cultural atinge, inclusive, as letras musicais discriminando a figura feminina, de forma pejorativa (mulher cachorra, rapariga, bandida).

Os filmes, as novelas televisivas e os noticiários, em sua maioria, potencializam os conflitos, as brigas e as transgressões morais. Tudo isso, descrito e apresentado em tempo real.

O Relatório Mundial sobre Cultura de Paz da UNESCO (2010) apresenta como um dos obstáculos à cultura de paz na América Latina, os meios de comunicação, que priorizam programas diários voltados ao tema da violência, em detrimento aos que promovam notícias educativas e culturais.

Um artigo publicado pelo filósofo e escritor Bernard Stiegler (2010, p. 4), intitulado “O desejo asfixiado”, descreve a massificação do consumo e a miséria psicológica da sociedade, patrocinados pelas indústrias culturais. Essas indústrias adotam técnicas de persuasão de consumo, sob a égide de ser uma pessoa “descolada” deve-se vestir de acordo com tal “tendência” da moda, calçar tal tênis, comer tal sanduíche, assistir tal filme, adquirir tal equipamento (de computador, som, TV, celular) é o *marketing do tal estilo de vida. Que tal??!*

Será que a violência virou “estilo de vida”? Reproduz-se nas escolas as “tendências da moda”? “Tribos” não se identificam pelos padrões comportamentais estilizados?

O sistema capitalista, em dimensão “hiperindustrial”, com produção excessiva de bens de consumo, fomenta a “criação de necessidades e desejos”. Segundo Stiegler (2010), tudo virou mercadoria rentável “educação, cultura e saúde, da mesma forma que a roupa e a goma de mascar”. O “eu” deixa de existir, a partir do momento em que milhões de pessoas são estimuladas, regularmente, a adotarem padrões idênticos de conduta.

A violência segue o caminho massificante, virou moda ou seria estilo de vida? As brigas de estudantes transmitidas ao vivo pela internet, a exibição de “símbolos” de significados violentos oriundos de grupos societários (*skinhead*, torcidas de futebol,

bullying cibernético), nos fazem refletir e perguntar: Por que tanta violência?

A mediação de conflitos escolares

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e outros documentos internacionais de direitos humanos, priorizam como dever de todos proteger à criança e o adolescente contra todas as formas de violências, na escola ou, em qualquer outro local. A proteção infanto-juvenil deve ser respaldada através de uma estrutura jurídica-educacional que assegure práticas preventivas contra a violência.

A Organização das Nações Unidas divulgou dados referentes à pesquisa coordenada pelo Prof. Paulo Sérgio Pinheiro (2007), diretor do Núcleo de Estudos da Violência, da Universidade de São Paulo sobre a violência global, praticada contra criança. O Relatório do UNICEF, apresenta um estudo aprofundado no qual relata as causas, a natureza e o alcance da violência perpetrada contra crianças e adolescentes, bem como, apresenta algumas recomendações para o enfrentamento desse problema em âmbito mundial.

Os educadores durante um longo período do dia, dedicam-se aos cuidados das crianças e dos adolescentes, em creches, escolas do ensino regular ao profissionalizante. Todos envolvidos nesse mister devem garantir um ambiente saudável e seguro que promova a educação e transmita valores da não violência, da igualdade de gênero, da não discriminação e do respeito mútuo.

O estudo demonstra que o ambiente escolar é palco de conflito, o que implica na inibição do normal processo educativo, as crianças se vêm impossibilitadas de ir e vir da escola, de aprender efetivamente quando estão na escola, e de assimilar os benefícios da educação.

Mundialmente, a violência está arraigada nos diferentes níveis socioculturais. A começar pela violência doméstica, onde se preconiza inúmeras formas de violência contra crianças e adolescentes, quer seja sexual, moral ou física. No âmbito social, novamente, a violência é reproduzida da mesma maneira, ou mesmo, de forma mais acentuada, quanto as que se pratica no “recôndito secreto do lar”.

Ultimamente, a escola tem sido alvo dos meios de comunicação nos quais se veiculam com estardalhaço as brigas entre alunos, o consumo de drogas, o vandalismo, a intimidação ostensiva (*bullying*), as agressões a funcionários e professores dentro da escola. Todavia, quando o meio familiar e comunitário adotam padrões agressivos é pouco provável que a escola fique imune.

Sendo vítimas indefesas, inúmeras vezes, necessitando conviver com os agressores ou mesmo torturadores, crianças e adolescentes acabam suportando as hostilidades recebidas. Em muitos casos, desenvolvem doenças de ordem física e psíquica. Estudos em psiquiatria apresentam dados científicos de que pessoas submetidas à violência sistemática tendem a reproduzir formas agressivas de convivência, quer seja no ambiente familiar, escolar ou mesmo comunitário.

A origem do conflito no ambiente escolar, em geral, demonstra “padrões culturais” acostados aos estereótipos e a desigualdade de gênero, fatores estes, desencadeantes das hostilidades. Meninos brigando para demonstrar sua masculinidade, assédio às meninas através de palavras e gestos de cunho sexual, agressões sexuais às alunas praticadas pelos professores e alunos, grupos de alunos fazendo ameaças aos professores em sala de aula, uso de armas na escola, estes são alguns exemplos corriqueiros da vida escolar atual.

Estudos estadunidenses e europeus sugerem que crianças incentivadoras ou vítimas do *bullying* na escola desenvolvem tendências comportamentais

antissociais e criminosas na idade adulta, envolvem-se com mais facilidade em brigas e adotam hábitos autodestrutivos, como o consumo de drogas e álcool. (KRUG, et al., 2002)

As consequências decorrentes das práticas violentas na escola dentre outras, são: evasão escolar, repetência, excesso de faltas, falta de motivação e baixo desempenho escolar. Inúmeras políticas e programas educacionais foram implementadas, no sentido de garantir o acesso gratuito a uma educação de qualidade para todos, bem como as condições de permanência.

Diversos critérios devem ser empregados para combater o conflito escolar. Dentre eles, têm-se:

1) Lideranças e políticas eficazes – os responsáveis por órgãos educacionais e diretores de escolas devem implementar projetos educacionais condizentes, no sentido de regular as condutas e as disciplinas de professores e dos alunos que angariem a confiança das comunidades envolvidas no processo educativo. Escolas seguras e com bom desempenho são as que possuem uma boa gestão democrática. Mecanismos que permitam ao alunado participar do processo decisório ajudam a melhorar o ambiente escolar.

2) Seleção e capacitação do corpo docente da escola – os professores têm papel preponderante no contexto social e educacional, servem de exemplo para os alunos em seu meio escolar. A percepção, a sensibilidade, a motivação, o preparo e a dedicação são habilidades que destacam o bom profissional, este, responsável muitas vezes, em ajudar e socorrer crianças em situação de risco. Quem é que não lembra de um(a) bom(a) professor(a)?

Para o exercício da missão do magistério, se faz necessário uma boa seleção (bons candidatos) e uma capacitação regular para que o educador possa estar preparado para interagir nos momentos de conflito escolar.

Mas, na prática, não só no Brasil, mas em muitos países, os professores não são prestigiados. Os educadores da rede pública de ensino recebem baixos salários, não recebem capacitações adequadas, as condições de trabalho são precárias (as salas de aula inadequadas e material didático insuficiente). Todas essas circunstâncias desestimulam o bom profissional, que tende a não permanecer na escola pública.

Os professores não podem assumir todos os encargos escolares, portanto é preciso avaliar as reais condições de trabalho que o educador assume, não só a equipe coordenadora da escola, como também a comunidade deve participar e contribuir com propostas para novos modelos educacionais, em especial aqueles que tratam da prevenção à violência.

3) Participação do aluno – no planejamento do projeto pedagógico é importante contar com envolvimento do educando, não só por receber sugestões das reais necessidades por parte do alunado, mas, em especial, faz com que o estudante adquira responsabilidade por suas opiniões, interaja com a comunidade escolar, desenvolva senso crítico e seja visto como sujeito de direitos com atitudes e habilidades pessoais. Em espaços escolares onde o aluno é colocado como protagonista de sua história (a contribuição pode ser valiosa), onde é ouvido como parte integrante do processo de aprendizagem, os índices de violência são minimizados.

Como atividade pedagógica, a comunidade escolar pode trabalhar no desenvolvimento de estratégias para tornar a escola mais segura, com propostas para solucionar os conflitos. Quais os métodos mais eficazes para intermediar e aconselhar os alunos nos casos de conflito institucional?

4) Contribuição dos pais e da comunidade – no Brasil é tradição escolar formar a associação de pais e mestres, que permite aos pais fiscalizarem a escola e intervirem quando necessário. As organizações comunitárias são capazes de produzir uma melhor integração entre alunos, professores, gestores e comunidade.

5) Constituição do projeto político pedagógico – o currículo, os métodos pedagógicos e toda comunidade escolar devem fomentar e reforçar os princípios de igualdade de gênero, direitos humanos e a cultura da não violência, bem como as formas de aplicação desses parâmetros.

É necessário construir uma abordagem pedagógica de forma a permitir que o aluno trabalhe suas dúvidas e relate experiências próprias. O currículo pedagógico deve favorecer o desenvolvimento e a capacidade do aluno em refletir sobre sua realidade. Nele serão consideradas as diferenças no campo das ideias, os programas educacionais devem trazer disciplinas relevantes, tais como mediação de conflitos, diversidade e alteridade, com questões que abrem possibilidade para discussão e reflexão.

Questões polêmicas acerca de temas sensíveis (p. ex: abuso sexual), devem ser abordados de forma mais ampla, como o estudo em sala de aula dos direitos da criança e do adolescente, conforme sugestão dos próprios alunos das escolas. Os relatórios sobre questões relativas à violência contra criança e adolescente recomendam o estudo e discussão em sala de aula das normas protetivas à infância e juventude tais como a consecução dos ditames legais da Lei.

6) Construção de espaços físicos seguros – o acolhimento escolar depende diretamente do seu meio físico, deve ser um ambiente que traga segurança aos alunos frequentadores. A escola para ser segura não necessita de grandes aportes financeiros, inclusive a própria comunidade pode vir ajudar na reconstrução ou melhoramentos da sua infraestrutura, com material de construção de baixo custo. Existem programas governamentais e não-governamentais, em que os pais são chamados a participar da reconstrução do espaço físico e toda ajuda é bem-vinda (p. ex: Amigos da Escola).

7) Mediação e conciliação escolar – o conflito escolar precisa ser dirimido, e nada melhor do que resolvê-lo na própria escola (intramuros), a participação de um mediador é importante

(sujeito imparcial). Nos Estados Unidos a mediação é uma disciplina inserida no currículo escolar. Formadores em mediação (pessoas que trabalham em juizados populares-justiça alternativa) vão as escolas para ensinarem aos jovens como resolver seus problemas, sem intermediação dos professores (a formação começa aos 6 anos de idade).

Os problemas da violência transpõem todas as instituições sociais, começam na família, como dissemos anteriormente, e desaguam na instituição de ensino. A mediação é uma técnica dialógica e pacífica de conciliar conflitos, medida salutar e educativa, permite aos envolvidos refletirem sobre a relação alteritária.

O Movimento Mundial pela Cultura de Paz, patrocinado pela UNESCO, perdurou por um decênio (2000-2010), com a articulação das instituições promotoras da cultura pela paz. É preciso solidariedade, respeito e diálogo para implementar uma escola voltada à educação em direitos humanos.

A vida social como coletivo de indivíduos e de grupos: identidades pessoais e de grupos

Por sua natureza, os humanos são seres gregários, vivem em sociedade. A palavra sociedade origina-se do latim “*societas*” significando uma associação de pessoas, oriunda de “*socius*” qualidade de “companheiro” com interesses comuns e deveres recíprocos, requisito humano de viver comunitariamente.

A família é o primeiro núcleo social conhecido, composto pelo pai, pela mãe e pelos filhos, formando um grupo biológico que agrega crenças e valores. A escola constitui outro espaço de convívio entre indivíduos, construindo uma comunidade étnica e culturalmente diversificada.

Significativos exemplos de indivíduos que agregam valores e buscam um ideal coletivo, como Nelson Mandela e Mahatma Gandhi, personalidades da história mundial, mudaram os rumos

políticos dos países onde viveram. Pessoas simples, dedicadas a um ideal coletivo, isto é, a liberdade de seu povo.

O Brasil apresenta um exemplo interessante, pois é um país que prima pelo esporte futebolístico e a figura de Pelé representa, internacionalmente, o melhor jogador de todos os tempos. O futebol é um esporte coletivo composto por onze jogadores e mais os reservas, no qual cada jogador, individualmente, executa suas funções de defesa, meio campo ou ataque, mas todos primam por um objetivo comum, a vitória de sua equipe.

Para Èmile Durkheim (1858-1917), considerado um dos maiores sociólogos da modernidade, acreditava que a sociedade se sobrepõe ao indivíduo e que para alcançar coesão social é preciso consolidar a solidariedade entre seus membros.

Situação emblemática que permeia a convivência humana está na consciência coletiva de “que um está para todos e todos estão para um”. Os indivíduos membros de um Estado introduzem crenças, regras e tradições formando uma diversidade cultural. As associações profissionais (médicos, advogados, psicólogos, enfermeiros, e outros), grupos de jovens, sindicatos de trabalhadores e patronais são exemplos dessa pluralidade sociocultural consolidada numa unidade territorial.

As pessoas são portadoras de direitos fundamentais individuais. O indivíduo tem direitos personalíssimos, juridicamente assegurados, como: o direito à vida, ao nome, à honra, ao reconhecimento filial, dentre outros.

Cada brasileiro (a) é portador (a) de uma identidade pessoal confirmada em registros cartoriais que acompanham todos os momentos evolutivos do desenvolvimento humano, tais como: certidão de nascimento, registro geral (RG), cadastro de pessoa física (CPF), certificado de reservista, carteira profissional, título de eleitor, carteira de habilitação, dentre outros, todos eles conferem habilitação para o exercício de determinadas funções civis e políticas.

Diariamente as pessoas realizam atividades, quer seja estudantil, vocacional e/ou profissional, envolvem-se no exercício de tarefas particulares e comunitárias. Apresentam habilidades e defendem seus interesses junto aos que com elas convivem ou se associam.

A liberdade de expressão e associação é direito essencial ao ser humano, no entanto, em diferentes épocas históricas foi restringido ou extinto esse direito. Como no caso da lei “Le Chapelier” aprovada logo após a Revolução Francesa (14 de junho de 1791), no intuito de coibir qualquer manifestação grevista dos trabalhadores sindicalizados. À época, obviamente, os interesses não eram o do povo francês, mas da burguesia vicejante mascarada nas “pretensas” garantias libertárias.

No Brasil, em diferentes períodos históricos medidas repressivas dessa natureza foram impostas, como no caso dos regimes militares. As liberdades de expressão e de imprensa foram suprimidas nestes períodos, bem como o direito de livre associação.

O filósofo francês Émile Durkeim compara a sociedade a um “organismo biológico” onde cada sistema orgânico está estritamente ligado, dependente e solidário na preservação da ordem social. O associativismo no cotidiano das pessoas serve para fortalecer ações e conquistar as pretensões coletivas. Como disse Rui Barbosa “a Pátria não é ninguém, são todos”, o coletivo está fortemente presente na história, desde a sedentarização das sociedades tradicionais.

A representação cívico-político no âmbito nacional, pode ser exemplificada através da constituição dos partidos políticos. Estes são constituídos mediante associação de indivíduos em torno de uma ideologia político-partidária comum aos seus associados (partido dos trabalhadores, partido verde, partido democrático, partido comunista, dentre outros).

Os partidos políticos são formados por indivíduos engajados numa destas ideologias partidárias. Em época eleitoral,

firmam-se acordos partidários e compõem-se coligações (diversos partidos se associam em busca de uma conquista no pleito eleitoral, ou então, coligam-se buscando fortalecer interesses para aprovação e votação de determinadas leis nas casas legislativas).

Mundialmente, podemos citar diversos organismos internacionais formando um coletivo de países-membros, tais como: a ONU (Organização das Nações Unidas), a OIT (Organização Internacional do trabalho), OMC (Organização Mundial do Comércio), OMS (Organização Mundial da Saúde), esses são alguns exemplos de coletividades globais.

A “aldeia global” representa a soma destas organizações, os países almejam acordos internacionais de comércio, de justiça e paz mundial, de saúde, de trabalho, de meio ambiente dentre outros. Existem os alinhamentos institucionais, como nos casos da União Europeia, Mercosul, Nafta, objetivam relações cooperativas mediante planejamento coletivo de interesses nas áreas acima descritas.

Em contrapartida, existem os alinhamentos não institucionais como os grupos do Hesbolah e das Farc. São facções radicais compostas por ativistas que vivem na clandestinidade realizando táticas de guerrilhas, lutando por ideais políticos contrários aos governos em que estão localizados, Palestina e Colômbia, respectivamente.

Como diz um ditado popular: “uma andorinha não faz verão”, pois bem, o indivíduo é societário, está sempre em busca de seus iguais (grupos referenciais).

Sociedade democrática e sujeitos de dignidade

A democracia é um regime de governo originário da Grécia Antiga, significa “governo do povo” (demo=povo e kratos=governo). Teve forte influência no continente europeu, com a derrocada dos regimes absolutistas monárquicos, em especial, na França, por ocasião da Revolução Francesa, no século XVIII.

Os princípios democráticos foram declarados em texto escrito, aberto ao povo, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, reconhecendo os direitos naturais do ser humano, oficialmente.

O direito natural para o pensamento ocidental teve sua melhor acepção através de Aristóteles, que entendia o homem como um ser social (animal político) capaz de comporta -se de acordo com o universo que o cerca (tendências naturais).

Aprimorando a discussão acerca da lei da natureza, John Locke(1632-1704) filósofo britânico, idealizador do liberalismo e um dos teóricos do contrato social, dizia que todo o ser humano é dotado de direito natural e que as leis humanas naturais assentam-se em três princípios: a vida, a liberdade e o patrimônio. Estes devem ser defendidos contra qualquer ingerência da igreja ou da ordem estatal.

O governo democrático está vinculado aos cidadãos que participam de forma direta ou indireta nas decisões a serem tomadas pelo Estado. A democracia como forma de governo (republicano ou monárquico) pode existir nos sistemas presidencialista ou parlamentarista.

Ao longo da história política brasileira, se fez presente as duas formas de governo. Primeiramente a monarquia, com a casa real portuguesa à frente do comando político do país. A partir da Proclamação da República no Brasil, em novembro de 1889, a organização administrativa e política é conferida ao Estado brasileiro, exercida mediante representantes escolhidos em sufrágio secreto.

O controle do poder político é exercido pelos cidadãos e o regime democrático constitui a base da soberania popular. O Brasil adota o sistema democrático indireto, em que o povo é chamado a eleger seus representantes políticos para exercerem poderes administrativos, de governabilidade e legisferante. A Constituição

de 1988 estabelece o sufrágio universal e o voto direto obrigatório e secreto com igual valor para todos.

São elementos fundamentais do Estado Democrático: a vontade popular, a liberdade e a igualdade.

A liberdade de crença, de expressão, de associação, de identidade e pluralidade e a igualdade com as garantias de direitos. São requisitos essenciais ao governo democrático.

A democracia participativa se faz presente também, através da vontade popular, na medida em que as pessoas opinam, controlam e fiscalizam os poderes constituídos.

O respeito aos direitos humanos fundamentais, a cidadania e a representatividade são exemplos de excelência da democracia, porque reforçam os direitos naturais da pessoa humana, consideram o espaço político do cidadão instituído mediante representatividade eletiva.

A democracia funciona quando as pessoas buscam sua autonomia política, social e econômica sem a dependência do Estado. Não há como afastar o olhar sobre o indivíduo em si, pois este representa o “sujeito de direitos” a ser reconhecido como agente de direitos à integridade física, mental, espiritual e moral, enfim, a ser respeitado como ser humano.

O que vem a ser sujeito de direitos? Representa o indivíduo considerado a partir de suas capacidades individuais (pensar, agir) e suas práticas sociais (interação social), reconhecidas em um ordenamento jurídico-normativo.

Cada pessoa tem suas singularidades, carrega concepções e vivências que lhes são peculiares, traz consigo valores e crenças. O indivíduo constrói sua vida familiar, social, econômica, política e cultural dentro de uma sociedade multicultural. Estas especificidades individuais, algumas vezes são alvos do Direito quando inseridos em uma contextualização de gênero, etnia, idosos, criança e adolescente, LGBT e outros.

A pessoa como ser singular é amparado por uma universalidade de direitos (dignidade, liberdade, igualdade dentre outros) formadores da cidadania humana em seu ambiente natural e cultural. O compromisso, a cooperação, a promoção e a efetivação dos direitos do ser humano se faz coletivamente, através do conjunto da sociedade.

A sociedade é plural, é no plano social que as categorias se organizam buscando proteção, defesa de interesses e exigibilidade de direitos, além das formas de mediação às práticas de exclusão que comumente traduzem em violação dos direitos.

É preciso trabalhar permanentemente na efetivação dos direitos humanos fundamentais. O processo democrático reconhece e valora o indivíduo como sujeito de direitos. Reconhece o direito de participar, segundo suas qualidades e forças, mediante esforço conjunto de promoção para o futuro do indivíduo e da humanidade.

A Escola como aprendizagem da convivência: a construção de uma comunidade de iguais na diversidade

Na área infanto-juvenil, o projeto político-pedagógico brasileiro é o de eliminar o analfabetismo. Necessariamente, toda criança é sujeito de direito desse plano inclusivo. A educação inclusiva acolhe ainda, toda a coletividade e é de interesse de todos que assim seja.

O direito à educação é elaborado pelo legislador constituinte e ordinário como um dos mais importantes direitos sociais, porque fundamenta à cidadania e à dignidade da pessoa humana, assegurando uma fonte essencial para o desenvolvimento da sociedade.

Conforme visto anteriormente, vivemos numa sociedade plural em que as diferenças (diversidade) se projetam em diversas

situações do cotidiano. Nas relações escolares, nos espaços comunitários, nos cultos religiosos, mesmo no ambiente familiar nos deparamos com posturas éticas, morais, culturais, todas elas distintas entre si.

Em casa convivemos com a autoridade e a hierarquia paterna e/ou materna, reproduzindo em algumas ocasiões, práticas diferenciadas na orientação filial. O parentesco abre um leque de opções étnicas e culturais. Quantos filhos convivem com orientações religiosa, moral e cultural distintas, entre os genitores?

Nos espaços comunitários como praças, ruas, estádios, parques, temos uma pluralidade relacional onde a convivência é universal, desde que não haja restrições legais, como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) quando limita a presença de criança e adolescente em determinados recintos, como bares, boates, lotéricas, cinemas (classificação indicativa). Essa convivência comunitária é salutar e deve ser resguardada da presença de pessoas envolvidas com drogas, segundo ditame legal.

Os cultos religiosos são inúmeros, muitos professam crenças distintas, cada pessoa tem sua preferência e liberdade de escolha (liberdade de pensamento e manifestação). Em geral, as crianças adotam a religião praticada em casa.

O ambiente escolar, não é exceção, agrega educadores, educandos e funcionários com todos os perfis encontrados nos âmbitos doméstico, religioso e grupal – “as tribos” – assim denominadas, pela moçada atualmente. É neste espaço multicultural que constatamos a necessidade de interagir, dialogar, conhecer, aprender e respeitar o direito do próximo.

Os direitos do homem asseguram o reconhecimento dos valores intrínsecos ao ser humano, tais como: direitos à vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à liberdade dentre outras prioridades.

Direitos da pessoa humana, firmados em ideais republicanos, estabeleceram o respeito à individualidade de cada um, considerando o indivíduo como sujeito de direitos, independentemente da idade, sexo, etnia, religião, classe social, grau de instrução, necessidades ou talentos especiais, opção política e ideológica.

O homem dotado de linguagem falada e escrita produz conhecimento e, através deste, organiza-se socialmente elaborando sua cultura tradicional. A organização sociocultural da sociedade civil, destaca a importância do direito à educação como elemento formador da moral e dos atributos físico e mental do ser humano.

O processo educativo ocorre desde o nascimento da criança e acompanha todo seu desenvolvimento, vai do ambiente familiar ao comunitário, em todas as circunstâncias formais e informais da vida.

Os procedimentos formais em educação buscam formar o indivíduo para atuar em sociedade e exercer plenamente sua cidadania. Tais concepções vem acompanhadas da obrigatoriedade de uma educação de qualidade, com garantias de um processo ensino/ aprendizagem democrático, público e gratuito. Tríade de preceitos políticos encontra na educação em direitos humanos fonte normativa e garantidora de atendimento prioritário e universal o princípio da educação para todos.

No Brasil, o direito à educação está firmado em inúmeras legislações, dentre elas a Constituição Federal de 1988 que estabelece como direito fundamental a escolaridade em seu plano pluralista e polissêmico.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.9394/1996) estrutura todo o programa educacional brasileiro, ditando regras definidoras dos processos de ensino desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e o superior, confirmando propositura constitucional, quanto a valorização da educação como um direito e um meio de se alcançar a plena cidadania, além da qualificação para o trabalho.

Educar para diversidade é lançar o olhar, perceber e respeitar o outro com suas diferenças físicas, intelectuais e espirituais com arcabouço valorativo. Este entrelaçamento representa uma real alteridade.

Alteridade significa “*colocar-se no lugar do outro*”, entender, valorizar, identificar e dialogar com o próximo. Pode resultar de uma relação interpessoal, ou então, entre grupos étnicos, culturais, religiosos, dentre outros, como foi exemplificado nos textos anteriores.

A prática da alteridade conduz da diferença à soma nas relações interpessoais entre os seres humanos revestidos de cidadania. Pela relação alteritária é possível exercer a cidadania e estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário. (TRAVITZKI, 2009)

A relação alteritária revela uma pedagogia universal, na qual se faz necessário a complementaridade e a interdependência de todos os indivíduos no processo educativo, introjetado na forma de pensar, agir e sentir de cada um particularmente, sem que haja preocupação com a assimilação ou desconstrução dos valores individuais. A construção de iguais na diversidade.

Como a escola passou por essa transformação? Cecilia Hanna Mate (2009), da Faculdade de Educação da USP, em seu texto sobre Reformas Pedagógicas, mostra a historicidade das reformas pedagógicas no transcorrer do século passado. A partir da década de 1920 do século XX, novas práticas de ensino ganharam impulso. O professor é apontado como “redentor” do aluno, retirando-lhe da condição de ser não qualificado, para torná-lo um cidadão produtivo. O período ficou conhecido como “Escola Nova”. Ideias importadas da Europa e do continente estadunidense, pretenderam reformar as práticas de ensino, tendo em vista, tornar a escola um centro de formação de pessoas produtivas dentro de um ideal nacionalista.

A reforma pedagógica instituía novos métodos e programas de ensino. A professora Mate pondera que à época argumentava-se:

o porquê da escola, o que e como o aluno deveria aprender, em que tempo, ritmo e quantidade, quais comportamentos deveria incorporar, passando pela organização do espaço escolar, sua divisão e esquadrinhamento, os critérios de seriação e de avaliação, a fabricação de um professor que se ajustasse a tais demandas, até a complexa e lenta montagem de uma rede hierárquica de funcionamento da estrutura escolar(MATE, 2009, p.73)

Face estes critérios prefixados, o professor haveria de criar seu plano de ensino, sob a égide de uma “verdade” reformadora da educação. Pergunta-se: em que momento foi questionado ou objetivado a inter/ação escola, professor e aluno e seus respectivos “papéis sociais”?

As “reformas inovadoras” subjacentes sequer foram discutidas ou problematizadas quanto às linhas dos projetos pedagógicos, a formação e a representação do educador na escola, a estruturação do espaço-tempo das atividades pedagógicas. A crítica deve-se a imposição dos processos pedagógicos, sem que houvesse a devida participação do professorado ou do alunado.

A cultura e a educação em e para os Direitos Humanos como fundamento de um ambiente cultural escolar democrático, plural e fraterno

A educação em direitos humanos na ordem global é fundamento sócio jurídico e político em estado permanente de construção. Sua idealização está ligada a resistência e persistência

das organizações não governamentais e entidades voltadas à educação popular vinculadas aos direitos humanos.

Qual a importância de se educar em e para direitos humanos? Em que consiste esse tema? É importante introduzir no currículo escolar disciplinas de conteúdo humanitário?

Um plano mundial de ação humanitária foi recomendado pela UNESCO para constituição da educação em direitos humanos, prevendo: o pluralismo cultural, a preponderância de um contexto democrático e a erradicação do autoritarismo escolar e que a educação para os direitos humanos fosse promotora de uma formação para e pela paz.

Esses pressupostos foram elaborados e inscritos num documento final do Congresso Internacional de Viena. Esse instrumento internacional confirma o papel universal e indivisível dos direitos humanos, e seu ensino juntamente com outras disciplinas como: o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito devem constar dos currículos das instituições de ensino dos setores formal e informal possibilitando a percepção de novas realidades e a constituição de uma nova ordem econômica, social e cultural que assegure a concretização desses direitos.

A Declaração de Viena (1993) aponta a necessidade de se educar para a cidadania, não só a que garante o direito ao voto, mas aquela agenciadora da dignidade e solidariedade humanas. A pessoa deve ser respeitada por ser portadora dessas identidades universais.

Nesse sentido, a educação deverá ser gratuita e obrigatória, como requer nossa Constituição Federal (art. 206) visando: acesso igualitário e permanência na escola; transmissão do conhecimento, saber e da arte de forma autônoma; ensino público gratuito; gestão democrática da escola pública com a ressalva, de um ensino público de qualidade e não menos importante, a valorização dos profissionais da área educativa, com planos de carreira, ingresso mediante concurso público e piso salarial equitativo para professores da rede pública, realçando

a “cidadania ativa” de todos indivíduos, independentemente de gênero, etnia, idade e religião. Requisitos norteadores para uma educação integradora com base numa ética construtiva e valorativa do ser humano.

A educação em direitos humanos firma-se na construção de um saber focado no ser humano, com suas representações valorativas e culturais. Prática educacional afirmativa dos valores contidos nos direitos humanos, que reconheçam e possibilitem a fruição dos mesmos.

Educadores ao se debruçarem sobre o tema, estabeleceram alguns parâmetros quanto aos fins da educação em direitos humanos. Na visão de Luis Perez Aguirre (1986), defende que a educação em direitos humanos possui dois fins básicos: alteridade e diversidade. Educar no sentido consciente de que existe uma pluralidade de culturas, com identidades diferenciadas. A formação em direitos humanos deve-se atentar para o multiculturalismo, saber que as diferenças devem coexistir, independentemente de preconceitos e discriminações.

Para o educador José Tuvilla Rayo (1987), a educação em direitos humanos constrói-se com as experiências práticas, vivenciadas no cotidiano. Portanto, a educação deve considerar a prática social como elemento catalisador na formação pedagógica em direitos humanos. Cada indivíduo é responsável pelos seus atos em sociedade. Essa teoria é conhecida como a “pedagogia da responsabilidade” cada pessoa é livre para exercer e responsabilizar-se por seus atos no meio social. Os direitos humanos não se limitam ao pessoal ou dentro da instituição escolar, expandem-se para a comunidade com suas diversas representações – família, rua, escola, associações, dentre outros, elementos fomentadores dos direitos humanos.

Na concepção de Dieter Misgeld (1993), a ideia de utilidade para se educar em direitos humanos perpassa pelo interesse social. Deve-se suscitar o chamamento para educação

em direitos humanos, quando houver práticas contrárias aos direitos fundamentais à pessoa humana, quando estas práticas motivarem sofrimento, violência, indiferença em seu meio. Utiliza-se os direitos humanos como prevenção às atitudes desregradas afim de desenvolver a compaixão. Para Misgeld (1993), a educação em direitos humanos deve ser fundada nas práticas humanitárias do ser humano, não necessariamente calcadas em normas internacionais, ou mesmo éticas, a pessoa predispõe de compromissos instintivos, como a compaixão (participar do sofrimento do outro); confiança (o ser humano é gregário, por isso confia um no outro); comunicação (a coletividade precisa estabelecer a discussão aberta em seu meio).

Portanto, a formação em direitos humanos exige, que todas as pessoas independentemente da diversidade cultural e convivência com ideais distintos, possam usufruir desses direitos e que interajam entre si.

O objetivo da educação, preponderantemente, está na construção de valores e atitudes que aceitem e cultivem esses direitos. Segundo Misgeld (1993), o foco principal para a educação em direitos humanos é o da exclusão moral, todos os indivíduos ou grupos não podem ser excluídos, humilhados socialmente. Situação exemplar nos moldes atuais em nossa sociedade quando os pobres sentem-se rechaçados, alijados, descartados de um pertencimento social.

Por tudo já comentado, pode-se concluir a importância da disseminação em e para direitos humanos no aprendizado escolar. Todas as pessoas, sem exceção, devem conhecer os princípios fundamentais do ser humano.

Os direitos humanos atendem a todos indistintamente, reconhecendo-os como sujeitos cidadãos(ãs). Não somente à cidadania política, mas portadores(as) de interesses difusos e coletivos, ou seja, direitos do consumidor, do meio ambiente, de petição, todos eles garantidores de proteção ao bem comum.

Em sua maioria, os seres humanos vivem de forma societária e cultuam valores, crenças e tradições diversificadas, com suas próprias concepções.

A construção de saber/ conhecimento, nem sempre precisa da escola. O que é a escola: é o lugar onde se aprende? Mas o que dizer do brocárdio “o mundo é uma escola”. Na escola se aprende tudo para viver na sociedade, ou na sociedade se aprende tudo sem precisar da escola? O que aprender na escola?

O ambiente escolar é estratificado e multifacetário, o que justifica a necessidade de se respeitar o outro em suas diferenças. Como manter essa diversidade cultural e viver num mundo globalizado, onde implica a padronização de comportamento por parte dos jovens?

Em relação ao conceito de moderno, como a escola deve agir para não quebrar os paradigmas dos valores culturais. Ser moderno é destruir o antigo?

A cultura popular deve ser estudada e preservada como patrimônio histórico da sociedade. A concepção moderna com suas novas invenções e tecnologias de última geração (internet, celular, computador) podem conviver perfeitamente com a tradição antiga.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Luis Perez. “Educacion para los derechos humanos: el gran desafio contemporáneo”. In: **Paz y Justicia**, nº8, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** (Lei n.9394/1996).

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. OMS, 2002.

MATE, C. H. “O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas”. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MISGELD, Dieter. **Hacia um nuevo humanismo**: modernidad, derechos humanos y educación. Santiago, Chile: PIIIE, 1993.

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>

____. **Declaração de Viena**. 1993.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Rights of the child. Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children**. 2006. Disponível em: <http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php>

RAYO, José Tuvilla. "Alguns aspectos teóricos de la enseñanza de los derechos humanos". In: **Derechos Humanos** - Guión didático. Almeria, 1987. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/tuvilla.htm>>

Relatório Mundial sobre Cultura de Paz da UNESCO (2010)

STIEGLER, Bernard. "O desejo asfixiado". In: ONU. **Le Monde Diplomatique**. Brasil, Jan. 2010.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Educação digital**. 2009. Disponível em: <<http://rizomas.net/educacao-para-hoje-e-amanha/educacao-digital/204-educacao-digital-para-professores-e-alunos-1-principios-basicos-da-internet.html>>

<<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000059.pdf>>

<<http://www.dhnet.org.br/dados/lex/brasil/leisbr/edh/br/index.html>>

<<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/fester/jornalzi.htm>>

<<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-pdf>>

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>

<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104->>



O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Ana Luísa Nogueira de Amorim

Neste artigo focalizaremos o estudo do projeto político pedagógico (PPP) na perspectiva da construção da gestão democrática da escola pública. A gestão democrática é um princípio de natureza constitucional, orientador da prática pedagógica no âmbito da educação pública. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, conforme suas peculiaridades e tendo por referência a garantia da participação dos docentes no processo de elaboração do PPP e da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares e em outras instâncias deliberativas da escola (BRASIL, LDB, 1996). Assim, começaremos a discussão sobre o PPP, apresentando o seu conceito, os referenciais teórico-práticos e as etapas de sua elaboração.

Projeto Político Pedagógico (PPP): conceito

Objetivando conceituar o que é Projeto Político Pedagógico (PPP), iniciaremos o nosso estudo buscando compreender o que significa cada um dos termos. A palavra projeto é indicativa de futuro e significa aquilo que projetamos e planejamos para um destino próximo ou distante. Sobre isso, Gadotti e Romão (2001, p. 37) afirmam que “projetar significa ‘lançar-se para frente’, antever um futuro diferente do presente”. Veiga (2002, p. 12) nos informa que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar”. Para a autora, “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

O termo político indica o compromisso sociopolítico com a população a ser atendida na escola. Assim, “por político entendemos o fim último que queremos atingir; aquilo que irá direcionar todas as nossas ações; a utopia de homem, de sociedade, de educação que desejamos alcançar”, como expõe Muribeca (2002, p. 92).

Para Veiga (2002, p. 13), “todo projeto pedagógico da escola é, também, político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

O termo pedagógico, por sua vez, indica a intencionalidade da ação educativa, que nos informa que toda a ação educativa realizada pela escola tem uma razão de ser e deve estar articulada com as questões históricas, sociais, políticas, econômicas etc. Para melhor compreendermos o termo, trazemos as contribuições de Muribeca (2002, p. 92) que afirma que o pedagógico “se refere às ações que poderemos desenvolver para alcançar o ideal ou, pelo menos, diminuir a distância entre o real e o ideal”, e a de Veiga (2002, p. 13), ao afirmar que “na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola”.

Compreendido o que significa cada um dos termos do Projeto Político-Pedagógico você pode estar se perguntando: mas o que é mesmo Projeto Político Pedagógico?

Pensamos que as palavras de Veiga (2002, p. 13-14) nos expõem muito bem o que é o PPP ao compreendê-lo como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”. Isso significa dizer que o PPP tem a ver com a organização da escola como um todo, com a organização dos saberes e fazeres de todos os nela envolvidos, pois “o Projeto Político Pedagógico organiza o espaço-tempo da escola e seus saberes, a partir das experiências de vida que os sujeitos trazem e constroem no seu interior”, como expõe Pereira (2004, p. 15).

Antes de terminarmos esse tópico, gostaríamos de abordar ainda a questão da nomenclatura. Além do termo Projeto Político Pedagógico, ou PPP, em diferentes lugares do país esse projeto recebe outras denominações a exemplo de Projeto Pedagógico, Projeto Educativo e Proposta Pedagógica. Este último, inclusive, é o termo que mais encontramos na legislação brasileira atual.

Alguns autores afirmam que não veem diferença nessas variações de nomenclatura. Entendendo que todo projeto pedagógico é político, Gadotti e Romão (2001) afirmam que a utilização do termo Projeto Político-Pedagógico teve o objetivo de dar destaque à dimensão política dentro da dimensão pedagógica da escola, mas que não veem diferença entre as diferentes nomenclaturas.

Afirmamos a necessária dimensão política do projeto pedagógico como um elemento intrínseco de sua existência e devemos destacar que a sua construção se efetiva de forma coletiva, com a participação dos diversos atores que compõem a escola e que interferem na sua organização. Assim, traduz a identidade da escola, a relação que esta estabelece com o seu contexto, por intermédio da construção de um projeto que reflete uma concepção de ser humano, educação e sociedade.

A dimensão política do PPP

A elaboração coletiva do PPP e o fato de este traduzir um projeto de escola e de sua relação com a sociedade, constituem aspectos que realçam a sua necessária dimensão política. Dessa forma, não dá para falarmos em PPP sem uma reflexão sobre a concepção de ser humano e sobre o projeto de sociedade que queremos construir.

Nessa ótica, o processo de elaboração do PPP mantém referenciais teórico-práticos que norteiam as decisões a serem tomadas acerca do projeto de escola a ser construída. Que ser humano queremos formar? Qual sociedade queremos construir? Qual o papel da educação na manutenção/transformação social? Estas são questões a serem pensadas pelo coletivo da escola no processo de elaboração de sua proposta pedagógica.

Pensamos, primeiramente, que a dignidade da pessoa humana, princípio basilar dos Direitos Humanos, constitui a premissa básica no processo de elaboração do PPP, juntamente com a Educação em Direitos Humanos que enfatiza a formação para a cidadania dos. Assim, cabem os seguintes questionamentos: as ações empreendidas pela escola promovem a dignidade da pessoa humana? Proporcionam o preparo para o exercício da cidadania? Educam em/para os Direitos Humanos?

Segundo, as finalidades da educação, tais como: desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, explicitadas na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), constituem referências nas decisões coletivas sobre o PPP. Dessa forma, além das referências sociológicas, filosóficas e políticas, temos que considerar os aspectos legais que disciplinam o sistema educacional.

Na perspectiva legal, a ideia de que as escolas devem elaborar seus Projetos Político Pedagógicos encontra respaldo

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como LDB, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. (Acesse a LDB no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).

Ao apresentar as incumbências das escolas, a LDB, em seu artigo 12, explicita que, dentre outras, é de responsabilidade de cada escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, “administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros” e “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. (BRASIL, 1996, art. 12).

E, ao apresentar as incumbências dos docentes, a LDB explicita, no artigo 13, dentre outras, que cabe aos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade” (BRASIL, 1996, art. 13).

A referida lei explicita, ainda, que ao definirem as normas da gestão democrática da escola, os sistemas de ensino deverão ter como princípios a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes” (BRASIL, 1996, art. 14).

Além do que consta na LDB, o PPP também deve seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que são resoluções elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para cada nível e modalidade de ensino.

As DCN's se propõem a orientar as escolas na organização de sua proposta pedagógica e objetivam "II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica" (BRASIL, 2010, art. 2º).

No que diz respeito à temática dos Direitos Humanos, dois documentos são importantes para orientar o trabalho da escola: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012).

O PNEDH entende os Direitos Humanos no seu sentido amplo, decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros, o direito à educação. Em relação à Educação Básica, afirma que constituem exigências fundamentais favorecer, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando o direito das pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade. Entre os princípios norteadores do Plano para a Educação Básica destacamos:

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

b) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

c) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 32).

Nesse sentido, o PNEDH pode se constituir como um guia para a escola, pois propõe “integrar os objetivos da educação em Direitos Humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino” (PNEDH, 2006, p. 33).

E no que se refere às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a Resolução enfatiza a formação de pessoas que exercitem cotidianamente o respeito e valorização dos direitos da pessoa humana. Para tanto, faz-se necessário que os sistemas educacionais e as escolas se organizem tomando como referencial os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos, bem como os utilizem na organização do seu PPP. Nesse sentido, destacamos que

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. [...]

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012).

Do que está posto nos documentos supracitados, entende-se que existe um respaldo legal para a elaboração do PPP, e que

este, deverá ser elaborado e implementado no contexto de cada escola através de um trabalho coletivo e participativo que envolva os docentes, os demais profissionais das escolas, os pais, os alunos e os demais membros da comunidade, cuja elaboração expresse o respeito à dignidade humana, os princípios da Educação em Direitos Humanos e a gestão democrática da escola.

O processo de elaboração do PPP – os eixos gestão, currículo e avaliação

Os autores que discutem a elaboração do PPP afirmam que não existe uma única receita para essa elaboração, mas sim alguns princípios, pressupostos, etapas e eixos que devem ser observados na construção desse documento para a escola (GADOTTI e ROMÃO 2001; VEIGA, 2002, 2003; MURIBECA, 2002; PEREIRA, 2004).

Dentre os princípios destacam-se: a autonomia da escola; a gestão democrática; o planejamento e o trabalho coletivo e participativo; e a valorização dos profissionais da educação.

Por autonomia da escola entendemos a capacidade que a escola tem para decidir seus rumos sem que dependa ou tenha que seguir, apenas, as determinações de pessoas e instituições alheias a ela.

No que se refere à gestão democrática da escola, entendemos que é a capacidade que a escola possui de organizar suas ações e solucionar os seus problemas de forma coletiva e participativa, e na qual todos tenham vez e voz, bem como poder de decisão. Isso implica romper com o autoritarismo e a verticalização do poder na escola, e assumir que as decisões e as ações serão definidas e executadas de forma coletiva.

A gestão democrática está intimamente relacionada com o planejamento e o trabalho coletivo e participativo de todos os que compõem a escola. Isso significa dizer que os que fazem parte da escola precisam estar cientes do que está acontecendo, e precisam se posicionar e participar das decisões, bem como estarem envolvidos no sentido de realizarem o seu trabalho de forma articulada com as ações dos demais e com vistas à melhoria dos rumos da escola.

Todas essas mudanças envolvidas na construção do PPP reafirmam a necessidade de que haja uma maior valorização dos profissionais da educação em sentido amplo, pois é preciso que esses profissionais sejam reconhecidos e valorizados intelectual, política e economicamente na escola e pelo sistema de ensino respectivo. Dentre as ações de valorização docente estão: a melhoria nas condições de trabalho, o respeito aos princípios da gestão democrática, do trabalho coletivo e do planejamento participativo, o investimento na formação continuada desses profissionais, a melhoria salarial, entre outras.

Tomando por base os princípios acima elencados, e para que o PPP se caracterize como um processo permanente de reflexão e de tomada de decisões sobre o andamento do processo educativo da escola e assuma o seu caráter democrático, alguns pressupostos são importantes, a saber: unicidade teoria e prática; análise consciente dos problemas e ações pensadas para curto, médio e longo prazos; participação efetiva da comunidade escolar e articulação entre escola-família-comunidade.

Assim, é preciso que as ações educativas desenvolvidas pela escola estejam imbuídas de uma constante reflexão teórica sobre a prática, e que a prática esteja constantemente sendo ressignificada pela teoria para que a escola possa diagnosticar e analisar conscientemente seus problemas e propor alternativas para resolvê-los ou, pelo menos, minimizá-los. Nesse sentido, esse processo de ação-reflexão-ação só se caracterizará como democrático se for fruto de um trabalho coletivo e contar com a participação de toda a comunidade.

Na elaboração do PPP, três eixos também deverão ser considerados: o currículo, a organização de experiências de aprendizagem e a avaliação.

No eixo currículo, a escola precisa refletir sobre os conhecimentos, os objetivos e a maneira como esses serão socializados com os alunos. Nesse sentido, é preciso refletir sobre como a escola entende a construção do conhecimento, bem como ela percebe a capacidade dos educandos de se apropriarem dos conhecimentos

trabalhados nos diversos momentos educativos (MOREIRA, 1997; MOREIRA e MACEDO, 2003; PEREIRA, 2006; SILVA, 2001).

Ao pensar em construir uma escola de fato democrática e comprometida com a democracia, a escola e seus professores precisam superar a ideia de transmissão de conhecimentos, superando também a perspectiva de que o professor sabe tudo e o aluno é aquele que nada sabe. É necessário que esses profissionais percebam que a escola e o professor não são os detentores do conhecimento, e que o aluno tem acesso a um número cada vez maior de informações em diferentes espaços e através de diferentes meios de comunicação e de informação, por meio de diversas mídias.

Assim, é papel da escola dialogar com os saberes dos alunos e articular esses com os saberes escolares, com o objetivo de sistematizar os conhecimentos e proporcionar aos alunos a apropriação dos mesmos.

Nesse sentido, é preciso que a escola selecione os conteúdos não como um fim em si mesmos, mas como meios de se garantir uma aprendizagem significativa de conteúdos indispensáveis para cada indivíduo, para a vida em democracia e a convivência com os outros, para o mundo do trabalho e para que cada indivíduo possa continuar aprendendo quando já tiver concluído seu processo de escolarização.

Pensar o currículo dessa maneira implica compreendê-lo como um processo de produção, de sistematização e de apropriação de conhecimentos relevantes e significativo, e não apenas como uma listagem de disciplinas e de conteúdos a serem ministrados em cada série ou ano letivo. Para tanto, faz-se necessário um processo constante de reflexão teórica sobre currículo, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e os processos de conhecimento e desenvolvimento humanos.

No eixo organização das experiências de aprendizagem a escola precisa organizar e planejar quais as experiências, as atividades e a metodologia adequada para garantir o diálogo entre os saberes dos alunos, os saberes dos professores e os conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos no trabalho de socialização dos conteúdos escolares, pensados e sistematizados no eixo

curricular. Isso implica estudo constante sobre metodologias e práticas de ensino. Sem esquecer, evidentemente, que a metodologia e as atividades escolhidas e desenvolvidas pela escola devem estar em consonância com o currículo e guardar intrínseca relação com os anseios da comunidade escolar e com o ideal de futuro da escola.

No eixo avaliação, a escola precisa pensar em como vai avaliar tanto o aluno quanto o próprio processo educativo da escola. Assim, já se anuncia que a avaliação deve ser processual e ter um caráter de acompanhamento, reorientação dos rumos e garantia da aprendizagem dos alunos (HOFFMANN, 2001, 2002).

Sabe-se que mesmo que a escola faça avaliações individuais, ao avaliar cada aluno ela está se auto avaliando, pois ao identificar que os alunos não estão aprendendo determinados conteúdos, os professores precisam modificar seus métodos e reorientar o seu trabalho a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação dos alunos e de cada sala de aula nos dá informações sobre os rumos da ação pedagógica da escola e nos informa se estamos seguindo na direção certa ou se precisamos modificar algo. Essas informações também são fundamentais no processo de avaliação-reavaliação do PPP, pois as informações podem servir de norte para a escola como um todo, confirmar o sucesso de suas ações e superar seus erros.

Destacados os princípios, pressupostos e eixos para a elaboração do PPP, você deve estar se perguntando: que etapas a escola deve seguir para elaborar o seu PPP? E ao colocar os dados no papel, que pontos devem ser considerados e apresentados no documento escrito?

As etapas de elaboração do PPP

Conforme já afirmamos antes, não existe receita única na elaboração do PPP, pois este retrata as especificidades da escola e sua construção coletiva. Assim, o que vamos apresentar aqui é uma sugestão de algumas etapas que podem ser seguidas na elaboração do PPP.

As etapas para a elaboração, implementação e constante avaliação do PPP sugeridas são as seguintes:

- a) Diagnóstico;
- b) Sistematização dos dados;
- c) Elaboração do documento;
- d) Implementação do PPP;
- e) Avaliação-reavaliação do PPP.

Um projeto é uma projeção de futuro e indica um ideal a ser alcançado. Dessa forma, não podemos esquecer que essa projeção precisa tomar por base uma avaliação da situação vivenciada pela escola. Nesse sentido, Muribeca (2002, p. 91) afirma que

(...) um projeto é, portanto, uma concepção de futuro calcada numa visão realista do presente, e sua realização implica a necessidade de proceder a uma investigação que propicie uma radiografia do fenômeno objeto de nossas preocupações.

Assim, na realização do “diagnóstico”, a escola precisa coletar dados sobre a sua situação atual. Isso envolve reconstruir seu histórico de criação; entender o local na qual está situada (bairro, cidade, estado) e sua relação com seu entorno; seus anos de funcionamento; sua situação atual em matéria de estrutura física, número de alunos, informações sobre os profissionais que fazem parte do seu quadro de funcionários etc., bem como levantar dados sobre os problemas que estão vivenciando.

As respostas às questões, bem como aquilo que for discutido pela comunidade escolar, precisa ser registrado e sistematizado. E como fica inviável que todos os participantes das discussões compartilhem do momento de escrita e sistematização dos dados, é preciso que a escola escolha um grupo de pessoas que ficará responsável pela organização dos dados e das respostas, para que no encontro seguinte se possa avançar a partir dos pontos já discutidos. O material redigido por esse grupo deve ser lido, discutido e aprovado pelos outros membros da escola.

Assim, é necessário que alguns profissionais da escola “tomem a frente” do trabalho, pois é preciso definir que

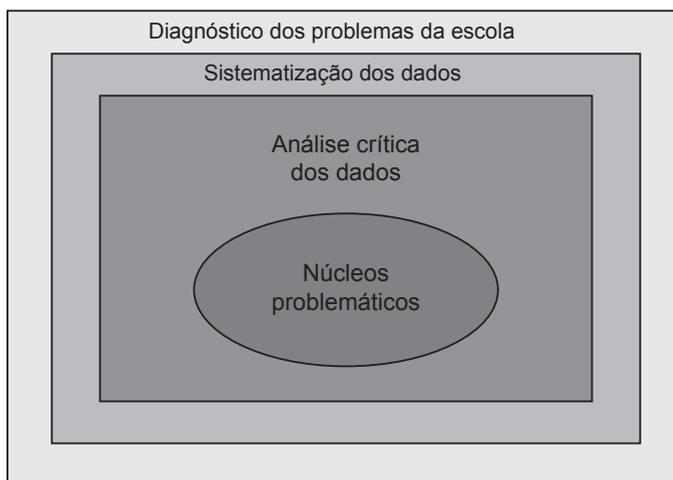
informações serão coletadas, onde serão coletadas e quem vai realizar esse trabalho inicial. Esse grupo de pessoas que ficará responsável pela coordenação dos trabalhos de discussão e elaboração do PPP é denominado de **grupo de sistematização** e deve ser escolhido coletivamente.

Para que o trabalho deste grupo possa ser realizado, muitas vezes, serão necessários o trabalho e a colaboração dos demais profissionais da escola.

De posse do diagnóstico, é necessário realizar a sua leitura crítica, que é o momento em que a escola começa a refletir sobre os seus problemas no sentido de identificar os núcleos problemáticos para que possa estabelecer as prioridades e propor alternativas e possíveis soluções.

O quadro a seguir sintetiza a identificação dos núcleos problemáticos da escola:

Quadro 01 – Identificação dos núcleos problemáticos da escola



Com base nessa leitura diagnóstica e com a identificação dos núcleos problemáticos, inicia-se a elaboração do documento

em uma versão inicial a ser apresentada à comunidade escolar em reunião coletiva.

Desse momento em diante começa o processo de planejamento participativo para a elaboração do documento, pois a escola precisa conhecer seus núcleos problemáticos, pensar nas possíveis soluções para os problemas, propor ações a serem desenvolvidas, definir coletivamente seu ideal de futuro e definir qual a posição político-pedagógica a ser assumida para realizar as ações pretendidas. Ou seja, a escola precisa definir o que ela almeja realizar em futuro próximo e/ou distante.

Com base nessas respostas iniciais, chega o momento da escola refletir teoricamente sobre seus problemas, pois ela precisa ter um respaldo teórico para compreendê-los e poder propor alternativas para a solução ou para a modificação dos mesmos de forma teoricamente fundamentada. Nesse momento, a escola estará elaborando o seu referencial teórico.

Depois de fundamentada teoricamente, a escola já terá condições de propor soluções e alternativas bem como as ações necessárias para o alcance de seus objetivos.

Com base no diagnóstico, na sua leitura crítica, no referencial teórico e com vistas a alcançar o seu ideal de futuro, a escola propõe as alternativas e as ações que precisam ser implementadas. Isso corresponde ao momento de planejamento, elaboração e sistematização do PPP da escola, pois as questões devem ser respondidas em um processo coletivo e participativo que envolva a comunidade escolar. As respostas a essas questões não serão dadas rapidamente e muitas vezes serão necessárias várias reuniões de estudo e de discussão das questões.

Na figura a seguir, ilustramos a reflexão que a escola terá que fazer no momento de construção do seu PPP:

Figura 01 – Construção do PPP da escola



Diagnosticados os núcleos problemáticos, definido o ideal de futuro, estudado o referencial teórico e deliberadas as ações a serem realizadas, a escola precisa planejar a realização dessas ações estabelecendo prazos e distribuindo a responsabilidade pela execução das mesmas entre todos os profissionais da escola. Depois disso, o grupo de sistematização elabora a versão final do PPP que deve ser lido e aprovado pela comunidade escolar.

Elaborado o documento, inicia-se o processo de implementação e execução do PPP. Assim, o grupo que será responsável pela coordenação desse trabalho precisa estar atento e acompanhar as atividades para verificar as ações que estão sendo desenvolvidas e se antecipar para proporcionar o desenvolvimento das demais, bem como avaliar constantemente o processo para fazer as adequações necessárias.

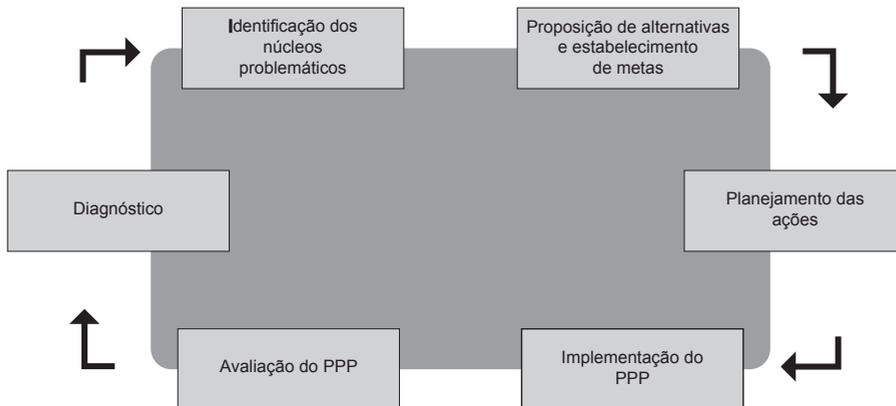
A implementação do PPP passa também por um processo de avaliação e reavaliação do mesmo, no sentido de ir acompanhando os passos e as ações que já foram alcançadas e reorientando as ações que ainda estão por serem realizadas.

Como todo projeto almeja algo a ser realizado num tempo futuro, pode ser que, uma ação planejada para ser realizada em três meses, por exemplo, ocorra em menos tempo; enquanto outra que havia sido proposta para ser desenvolvida em seis meses precise de mais tempo para de sua efetivação.

O bom andamento do PPP, portanto, requer que a escola acompanhe constantemente as ações e os prazos para que o projeto seja implementado, ganhe vida e seja “abraçado” por aqueles que fazem parte da escola.

Nesse momento, cabe destacarmos que o PPP não tem um fim, pois a cada momento de avaliação-reavaliação são identificados acertos e erros e pensadas propostas de superação dos problemas que indicam novos caminhos, novos estudos e novas metas. Assim, a construção do PPP da escola é processual e sua implementação implica num constante recomeço.

Figura 02 – Síntese da construção do PPP



Diante do exposto, reafirmamos a importância do PPP ser elaborado no contexto da escola, pois acreditamos que cada instituição possui uma realidade diferente e só ela pode (re)significar sua prática à luz da reflexão sobre o referencial teórico, metodológico e legal e sua realidade.

Por fim, compreendemos que a organização de um PPP que tome por base os princípios para a formação de cidadãos críticos pode exercer influência no cotidiano da escola e oferecer

condições para que esta efetive sua responsabilidade de educar em/para os Direitos Humanos e é condição para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial, 23 dez 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 13 jul 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 30 mai 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Faz sentido ainda o conceito de transferência cultural? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. pp. 11-28. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. Um projeto político pedagógico para a escola. In:

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. **A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. pp. 89-102.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Projeto político pedagógico: debate emergente na escola atual**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e políticas educacionais: (re) significando o currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (org.). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 16-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. pp. 11-52. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Caderno CEDES**, Dez 2003, v. 23, n. 61, pp.267-281. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=pt&nrm=isso>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

ESTRATÉGIAS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Margarida Sônia Marinho do Monte Silva*

Aproximação do problema

Por que as violações aos direitos humanos tornaram-se um problema público que exige atuação do Estado e da sociedade? As persistentes violações de direitos contra crianças, mulheres, idosos, indígenas, moradores de rua etc., tem ao longo da história sido objeto de lutas e conquistas sociais. Por que então essas violações têm sido preocupações da escola e demais instituições da cultura?

Desde a II Grande Guerra que o mundo entendeu a necessidade de prevenir a violação dos direitos e educar para os direitos humanos como uma estratégia para superar as formas

de violência e construir uma cultura de direitos que permita uma convivência social digna¹.

O século XX foi relevante do ponto de vista da cultura de direitos humanos, pois foi nesse período histórico que foram criados o sistema global e regional e os principais instrumentos de proteção dos direitos humanos no plano internacional, responsáveis pela normatização da proteção bem como da definição de recomendações e mecanismos de monitoramento.

Se os direitos humanos nas palavras de Esquivel (Prêmio Nobel da Paz) significam novas formas de convivência social onde possamos aprender a respeitar o(a) outro(a) em sua dignidade e direitos, podemos então, compreender o desafio em relação à teoria e prática dos direitos humanos. Iniciaremos refletindo sobre os direitos humanos no contexto escolar para fundamentar o processo de elaboração do Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos.

A violência e o desrespeito aos Direitos Humanos na Escola

Um sujeito em desenvolvimento, como são a criança e o adolescente, exige uma proteção especial da sociedade e do poder público no sentido de **prevenir a violência** e educar para a **construção de uma cultura de respeito em relação a dignidade de todos**. (RODINO, 2009).

Os direitos humanos formalizados em instrumentos de proteção internacionais e nacionais funcionam como marco ético-político e jurídico que servem de orientação e crítica às nossas práticas sociais, seja na família, na mídia, na escola, na sociedade e na cidade.

¹ Ver o caput da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 dez.2013.

Se uma das funções da Educação em Direitos Humanos é prevenir a violência, torna-se responsabilidade do estado e da sociedade investigar e prevenir as formas de violência. No caso da escola, além da prevenção é preciso ensinar o respeito às diferenças e as liberdades fundamentais. Como podemos definir a violência?

A Organização Mundial de Saúde - OMS define a violência como:

O uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p.5).

A Violência Escolar segundo Charlot (*apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002 p.69), apresenta-se

[...] como um fenômeno heterogêneo que envolve desde a violência física, a violência simbólica ou institucional - falta de sentido, obrigações, violência das relações de poder, negação da identidade, indiferenças - até as formas de incivilidade - humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito.

Para Charlot (*apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002 p.69), a violência escolar, ocorre em três níveis: a violência física, as incivildades e a violência simbólica. A **violência física** acontece nas relações interpessoais, como manifestação de uma cultura social que utiliza-se da força física como forma de resolução de conflitos, de dominação e sujeição. **As incivildades** na escola, segundo a autora, podem tomar as formas de intimidações físicas e verbais, de atitudes de ameaças, práticas ilícitas e a transgressão aos costumes, assim como, o descuido com o patrimônio coletivo e o ambiente escolar.

Já a **violência simbólica** para Bourdieu (*apud* MCLAREN, 1999, p. 155) é velada nas interações simbólicas (preconceitos, ironias, humilhações verbais, estigmas, *bullying*) e nos rituais e atitudes que produzem sofrimento psíquico. Reflita sobre a mensagem da campanha do Conselho Federal de Psicologia contra a discriminação racial: “Preconceito Racial, Humilhação Social faz sofrer”.

Compreenda porque a discriminação é uma forma de violência que está presente nas relações sociais.

SÃO PAULO - A derrota do **Cruzeiro** para o Real Garcilaso, do Peru, teve uma nota bem mais triste que o resultado para o time brasileiro. Após a entrada do meia Tinga, a torcida da casa passou a ofender o jogador imitando um macaco. O atleta entrou no segundo tempo da partida no lugar de Ricardo Goulart e, assim que pisou em campo, começou a ser xingado. (ESTADÃO, 2014, p.1).

Analise o conceito de discriminação descrito na **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**, da Organização das Nações Unidas, de 1960:

Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou

d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.
(http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_discriminacao_ensino.htm)

A Constituição Federativa do Brasil quando aborda o direito a liberdade orienta sobre a prevenção, quando afirma:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.
(www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

No artigo 53 da Carta Magna que trata do direito à educação esta enfatiza atribuições que a gestão escolar pode e deve seguir:

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.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
(www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Violar tais direitos afeta a dignidade da pessoa, sua integridade física e moral e seu desenvolvimento. Segundo Pinheiro (2006) em o Relatório Mundial da Violência contra a Criança, a violência afeta o desenvolvimento cerebral, o sistema imunológico, o desenvolvimento mental e afetivo, o desempenho escolar, a relação do sujeito com a saúde, o comportamento individual e coletivo (envolvendo situações de riscos, como uso abusivo de drogas, atividades sexuais precoces, tabagismo), gerando ansiedade e depressão, relações conflituosas e até situações de conflitos com a lei e a criminalidade.

A violência que se manifesta na escola envolve os sujeitos e a instituição, por isso alguns autores denominam de violência na e da escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) prescreve:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL. ECA, 1990).

Ristum (*apud* ASSIS e MARRIEL, 2010, p.47) tipifica as formas de violências na escola, como: a violência entre alunos; entre alunos e professores, de agentes externos, do aluno em relação a escola e a violência contra funcionários. Podemos acrescentar a violência entre os membros da equipe técnica, de apoio e gestão, entre os mesmos e alunos e famílias.

As práticas institucionais, de omissão, indiferença ou culpabilidade da vitima, negligencia estão ferindo os princípios da prevenção, conforme afirma o Título III do Estatuto:

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 pe-

cular de pessoa em desenvolvimento.

Art. 72. As obrigações previstas nesta Lei não excluem da prevenção especial outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 73. A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei.

(BRASIL. ECA, 1990).

Reconhecer e examinar atentamente os sinais de desrespeito na escola prescinde antes de tudo do exame minucioso dos sinais de violência no cotidiano escolar. Muitas vezes a violência na escola apresenta-se de forma sutil, camuflada em atitudes e gestos.

Com relação ao enfrentamento da violência, as formas de discriminação e outras manifestações no ensino são importantes considerar os **níveis de prevenção**:

Prevenção Primária: antes das violências físicas, psicológicas e morais;

Prevenção Secundária: de imediato após o ato da violência tenha ocorrido;

Prevenção Terciária: ações de longo prazo. (OMS, 2001)

O art.19 da Convenção dos Direitos da Criança chama à atenção dos Estados:

I – Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (BRASIL, 2006, p.142).

De acordo com o Art. 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente,

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. (BRASIL. ECA, 1990)

Frequentemente ouvimos relatos de crianças e adolescentes sobre maus tratos na família, na escola e na rua. São relatos que envolvem violência física; psicológica – agressões verbais ou gestuais, humilhação, preconceitos e discriminação; violência sexual, negligência e abandono. A mídia tem divulgado situações de *bullying* que resultam em violência não só contra a pessoa como contra a comunidade escolar. O *bullying* se manifesta através de apelidos, ofensas, humilhação, intimidação, constrangimento, terror, tirania, difamação e chantagens, assédios, agressões físicas e psicológicas. Ristum (2010, p. 96) o define como:

[...] abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

Freud (2009) distingue agressividade de violência. Enquanto a agressividade é um componente pulsional que diante de certas condições pode desenvolver atitudes de afirmação, conservação e autoproteção e em outras situações poderá constituir destruição do outro. O que diferencia, é que na violência esse componente se dirige para o outro como um recurso à força ou à coerção, com o objetivo de causar dano físico e psicológico.

Se a violência é um fenômeno social multidimensional ela envolve fatores históricos, sociais, econômicos, culturais e biológicos.

No Relatório Mundial da Violência os níveis de prevenção integram ações nos planos individual, relacional, comunitário e social (ASSIS e MARRIEL, 2010, p.41). Portanto, um processo de intervenção social na escola requer ações integradas e interdisciplinares, envolvendo os diversos níveis e contextos.

No Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – primeira etapa, onde encontram-se explicitadas as orientações aos estados para a implementação dos direitos humanos no sistema de ensino da educação básica, constam como sugestão de ações:

Etapa 1: Onde estamos? – Analisar a situação atual da educação em direitos humanos no sistema de ensino em questão.

Etapa 2: Aonde queremos ir e de que maneira? – Estabelecer prioridades e elaborar uma estratégia nacional de aplicação.

Etapa 3: Chegada ao ponto de destino – Atividades de aplicação e supervisão

Etapa 4: Chegamos ao ponto de destino? Com que sucesso? – Avaliar (NAÇÕES UNIDAS. PMEDH, 2006, p.5-6).

Análise das demandas educacionais relativas aos Direitos Humanos no contexto escolar

Educar em direitos humanos emerge a partir da constatação da necessidade de se resitir as formas de opressão e de violências, ao mesmo tempo, da necessidade de proteção e mudança cultural. O artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos esclarece que é objeto do direito à educação o respeito aos direitos humanos:

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 2006, p. 44).

Para Artal (2004, p. 99) a educação entendida como processo de desenvolvimento e formação ao longo da vida, como direito do (ã) cidadão (ã) de acessar os demais direitos, aparece articulando os direitos de liberdades do indivíduo, os direitos coletivos à participação e os direitos dos povos à convivência pacífica, ao desenvolvimento e autodeterminação.

A Convenção dos Direitos da Criança adotada pela Organização das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990, em seu artigo 29, detalha:

1. Os Estados partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:
 - a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
 - b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
 - c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
 - d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
 - e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente
- (BRASIL, 2006, p.145).

As demandas educacionais em direitos humanos na escola se expressam nas necessidades ou exigências implícitas ou explícitas de educação fundadas na presença de diversas manifestações de violações de direitos. (BAREMBLIT, 1994). A educação nos instrumentos internacionais, para Tomasevski (1985, p. 11) “abarca el derecho a la educación, los derechos humanos en la educación y la enseñanza de los derechos humanos”. Logo, a Educação em e para os Direitos Humanos aparece como uma forma de mediação e cultura, de resistência às formas de opressão e violências, mas ao mesmo tempo, de processos subjetivos e culturais que crie uma base para a mudança de mentalidades.

No campo da educação em e para os direitos humanos as demandas ou necessidades podem ser observadas, identificadas e decifradas através de queixas, relatórios escolares, crises e conflitos, desempenho escolar comprometido, atitudes de sofrimento, incivildades e indisciplinas, perda de satisfação no trabalho, danos físicos e morais, sintomas psicossomáticos, dentre outras.

O Diagnóstico Social consiste na descrição do contexto social e institucional no qual está sendo desenvolvido o trabalho (a escola na relação com a família e o território) de modo a subsidiar através do levantamento de dados (diretos e indiretos) sobre as diversas dimensões da realidade escolar e comunitária, um conhecimento necessário para se exercitar uma análise capaz de proporcionar o planejamento de ações e a tomada de decisões. (NOVAMÉRICA, 1998).

Algumas questões podem subsidiar o processo de investigação acerca da violência na/da escola: quais os problemas que preocupam a comunidade escolar na ótica dos direitos humanos? Quais as formas de manifestação de violências presentes? Quais os fatores e motivos têm contribuído para produção da violência na/da escola? Quais fatores podem

contribuir ou dificultar a formulação e execução de um Plano de Educação em Direitos Humanos na Escola Básica?

O diagnóstico social deve incorporar questões relativas à escola como espaço sócio institucional com tempo e inserção social (história sociocultural e política da escola – passado e presente). As condições materiais da escola (a infraestrutura, o meio ambiente, as condições de trabalho, os recursos disponíveis), a dinâmica e a cultura escolar (os sujeitos, as sociabilidades presentes, os modos de convivência comunitária), as relações de poder (a diversidade de interesses, os conflitos, o processo de gestão, a cultura de direitos, os processos participativos), as manifestações de violências e a relação escola e comunidade, são outros aspectos a serem problematizados e refletidos para que se possam clarificar as demandas socioeducativas em direitos humanos.

Para elaborarmos o diagnóstico social da escola é possível a partir de uma leitura crítica da realidade escolar, para que possamos identificar os problemas e as necessidades coletivas (decifrar e analisar as demandas explícitas e implícitas), o clima escolar, os processos de gestão e o potencial da escolar, as formas de violências presentes e as tentativas de solução dos problemas.

Em Síntese, apresentamos o processo de construção do Diagnóstico Social da Escola. Aspectos a serem analisados:

- aspectos históricos da escola;
- as condições materiais (infraestrutura, meio ambiente, condições de trabalho, recursos humanos disponíveis);
- a dinâmica e a cultura escolar (as relações interpessoais, as formas de sociabilidades presentes e os modos de convivência);
- a diversidade de interesses, a natureza dos conflitos, o processo de gestão e mediação;
- as formas de participação;
- as manifestações de violências (simbólicas e explícitas);

- a cultura de direitos, as formas de participação;
- a relação escola e comunidade;
- os conflitos interpessoais;
- os problemas enfrentados.

A partir desta leitura problematizadora da realidade escolar é conveniente e indispensável que se idealize com todos os segmentos escolares um planejamento de ações preventivas que tenham como objetivo geral, a prevenção da violência e a educação em direitos humanos.

Conceituando e elaborando um Plano de ação em Educação em Direitos Humanos

Espera-se de um Plano de Ação de Educação em e para os Direitos Humanos que propicie o conhecimento das normas de proteção universais, que promova uma cultura universal dos direitos humanos, que incentive o exercício ativo dos direitos e a formação dos sujeitos políticos, que promova a igualdade de oportunidades no acesso a formação e que contribua para a prevenção dos abusos e violações dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos deve alcançar todos os setores da sociedade, do poder público e das políticas sociais. Entretanto, neste artigo enfocaremos a necessidade de um plano de ação na Educação Básica.

Diferenciaremos o projeto, do programa e do plano de ação a partir das orientações de Parcerisa (2004) e de Cohen e Franco (1994). Um Plano integra um conjunto de programas a longo prazo, de caráter global. Um programa articula um conjunto de projetos a médio prazo. Um projeto reúne um conjunto de ações e atividades a curto prazo. Segundo Cohen e Franco (1994), *um projeto*, consiste num processo articulado de ações devidamente delimitadas quanto ao tempo de execução (início, meio e fim), com a finalidade de criar um produto, um serviço ou um resultado exclusivo, envolvendo custos e o

prazo limite de 1 a 3 anos. *Um programa* por sua vez, envolve um grupo de projetos gerenciados de forma articulada, tendo prazos delimitados entre 1 a 5 anos. Já o plano significa a soma de programas com objetivos comuns, envolvendo ações programáticas sequenciais por ordem temporal de prioridade, com a definição das formas de alocação de recursos, tendo o prazo elástico de 1 a 20 anos.

O Plano de Ação de Viena de 1993 apresenta a preocupação com o enfrentamento da violência contra a mulher como uma questão de direitos humanos e de educação para a diversidade:

38. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos enfatiza particularmente a importância de se trabalhar no sentido de eliminar todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e privada, de eliminar todas as formas de assédio sexual, exploração e tráfico de mulheres, de eliminar preconceitos sexuais na administração da justiça e erradicar quaisquer conflitos que possam surgir entre os direitos da mulher e as consequências nocivas de determinadas práticas tradicionais ou costumeiras, do preconceito cultural e do extremismo religioso. (http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm)

O Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – 2001 ressalta o valor da Educação para a prevenção à violência e a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos:

95. Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia

e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;

96. Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos;

97. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação. (http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view)

Com base nos fundamentos teóricos e metodológicos já explicitados, propomos a elaboração do Projeto de Educação em Direitos Humanos, contendo os seguintes elementos: Título, Justificativa, Objetivos, Metas, Abrangência, Metodologia, Recursos, Resultados, Avaliação e Monitoramento, Cronograma, Referências.

Veja o exemplo a seguir:

- **Título**

O título deve expressar nitidamente o que se pretende com o Projeto.

- **Justificativa**

Com base nas causas, motivos e demandas de ação educativa para a promoção da Igualdade e o Respeito à Diversidade na Escola deve ser elaborada a justificativa do projeto. Para tanto, precisamos identificar as razões da necessidade do plano de ação (os fatores que determinam a necessidade de intervenção), os motivos (os fatores desencadeantes) e a importância (a relevância social das ações) de se promover uma cultura de Direitos Humanos. Devemos ainda considerar os princípios que norteiam a Educação em Direitos Humanos e a Educação para a Diversidade, tais como: a dignidade humana, o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, o respeito e a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades, a formação ativa para o exercício da cidadania democrática através da participação e do protagonismo social, a consciência social crítica capaz de promover a emancipação.

- **Objetivos (geral e específicos)**

Para (COHEN e FRANCO, 1994, p. 88) os objetivos referem-se a direção que o trabalho deve ter a fim de alcançar um resultado, um produto ou um serviço, ou seja, "A situação que se deseja obter ao final do período de duração do projeto". São tipos de objetivos para os autores:

- De resultado (manifestar propósito) e de sistema (interesse da organização);

- Gerais (vagos e difíceis de execução) e específicos (fáceis de serem operacionalizados e avaliados);
- Único e Múltiplos;
- Complementares (um altera e depende do outro);
- Competitivos (um sacrifica ou dificulta o outro) e indiferente (a consequência não altera o outro);
- Imediatos (curto prazo) e mediatos (médio e longo prazo).

Os objetivos em um Projeto de Educação em Direitos Humanos podem estar relacionados a:

- Informação básica – exemplo: prevenir o preconceito e a discriminação na escola;
- Conhecimentos teórico-metodológicos – formar educadores para a implementação do PNEDH na Educação Básica;
- Mobilização e organização – sensibilizar e articular a criação de um comitê de educação em direitos humanos na escola;
- Avaliação e monitoramento – acompanhar através de instrumentos participativos a elaboração, execução e avaliação do Plano de Ação.

- **Metas de Ação**

A partir da definição clara dos objetivos é possível definir as metas. Para se construir as metas de ação mais amplas, são necessárias, inicialmente, levantar todas as atividades necessárias postas pelos diferentes segmentos da comunidade escolar. Para cada Meta de Ação listar as atividades a serem realizadas para alcançar os objetivos. Organizar e planejar as atividades levando em conta o tempo necessário, as prioridades e os recursos metodológicos necessários. Boisier *apud* Cohen e Franco (1994, p. 90), define a meta como “um objetivo temporal, espacial e quantitativamente dimensionado”. Para se construir as metas de ação, é necessário, inicialmente, levantar todas as atividades relevantes para atingir os objetivos, em seguida definir as

prioridades tendo como base, as necessidades, as condições para realização da proposta e o prazo previsto.

As **metas** correspondem as ações que precisam ser efetivadas para atingir os objetivos propostos. Para eleger as metas de ações do Plano de Ação sugere-se ordenar por prioridade as atividades principais e as secundárias, identificando as ações gerais com suas respectivas atividades. A meta deve ser definida incluindo critérios quantitativos, como por exemplo:

- Realizar uma oficina sobre educação em direitos humanos com a equipe de professores e técnicos da escola, convidando entidades negras a mediar o processo educativo;
- Promover cinco audiências públicas sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- Conhecer experiências de educação em direitos humanos presenciais ou através de sites, como os ciclos pedagógicos e boletins da Novamérica, disponíveis em: www.novamerica.org ou as experiências não formais do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, disponível em: www.iidh.org. Acessados em 17/02/2014.
- Realizar atividades com o tema bullying no primeiro semestre do ano letivo.

- **Metodologia ou Estratégias Metodológicas**

A Educação em e para os Direitos Humanos prescinde de metodologias dinâmicas e ativas, participativas e com diversas formas de linguagens, que vai desde os exercícios de fixação de conteúdos (leitura; fichamento, produção do conhecimento orientada); a processos de interações grupais (dramatizações, grupos operativos, grupos de estudos, simulações, teatralizações); projetos sociais (projetos de responsabilidade social, interação social, desenvolvimento de inserções comunitárias), Estudo de Casos, promoção de debates (discussões de pesquisas; leitura e discussão de textos,

debates plurais), recursos audiovisuais (filmes, cinema, literatura animada, imagens, marketing instrutivo, leitura crítica da imagem e da mídia, apresentação e discussão de vídeos, charges, fotografias); linguagens plásticas (modelagem, pintura e outras), pesquisa em websites (pesquisa em websites, interatividade, atividades à distância), materiais impressos (notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional), oficinas pedagógicas, aulas dialogadas, história pessoal e coletiva - narrativa das histórias na ótica dos direitos humanos, recursos lúdicos (jogos pedagógicos), literários (jornais, revistas, literatura), entre outros.

- **Público**

A definição do público deve considerar as dimensões: individual, coletiva (grupos e segmentos sociais e culturais) e organizacional (família, escola e organizações sociais e o poder público). Priorizar pessoas, segmentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidades. Beneficiários diretos (recebem de imediato o impacto) e indiretos. Indicadores quantitativos (número) e qualitativos (perfil social).

Exemplo de Público:

	Perfil	Quantidades
PROFESSORES(AS) DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
()	atuantes na educação infantil	
()	atuantes no ensino fundamental (séries iniciais)	
()	atuantes no ensino fundamental (séries finais)	
()	atuantes no ensino médio	

DEMAIS PROFISSIONAIS LIGADOS A EDUCAÇÃO ESCOLAR		
()	dirigentes estaduais e/ou municipais de educação	
()	outros profissionais da Educação	
DA SOCIEDADE CIVIL		
()	membros da rede de proteção social	
()	estudantes universitários/as	
()	membros da sociedade civil organizada	
()	outros. Especificar:	
	Total	

- **Abrangência**

A abrangência do plano de ação pode ocorrer de natureza territorial, social e institucional.

1. **Territorial** – bairros, cidades, municípios, estados, regiões;
2. **Social** – segmentos sociais e étnicos envolvidos;
3. **Institucional** – órgãos envolvidos do poder público e da sociedade civil.

- **Recursos (Humanos, Materiais e Financeiros)**

Recursos Humanos

O gerenciamento dos recursos humanos requer que se planeje a demanda, selecione a equipe, capacite, contrate e a gerencie.

Recursos Materiais: Disponibilidade de infraestrutura.

Recursos Financeiros:

A elaboração de um quadro financeiro especificando por metas de acordo rubrica é de fundamental relevância num projeto e um programa. As fontes financiadoras estipulam através de editais o objeto de convênio ou contrato e as rubricas financiadas. Alguns apresentam formulários próprios de projeto e relatórios. Cada recurso financeiro deverá ser previsto de acordo com as rubricas - Consumo, Pessoa Física, Pessoa Jurídica, Diárias, Equipamentos. O gerenciamento dos custos deve considerar as estimativas, o orçamento e o controle dos gastos, saldo e processos administrativos.

Exemplo do Quadro Financeiro ou Plano de Aplicação - Custeio

Natureza da despesa		Total	Concedente	Proponente
Código	Especificação			
3390-14	Diárias			
3390-30	Material de Consumo			
3390-33	Passagens			
3390-36	OST – Pessoa Física			

3390-39	OST – Pessoa Jurídica			
3391-47	Obrigações tributárias e contributivas – OST – PF			
Total Geral				

- **Parcerias Institucionais firmadas e consolidadas**

As parcerias podem envolver apoio financeiro, institucional e de apoio, articulando entidades e movimentos sociais, assim como órgãos públicos e privados. O âmbito de atuação pode abranger um raio de atuação local, estadual, nacional e internacional.

- **Resultados**

A Educação em e para os Direitos Humanos implica em: prevenir e erradicar todas as formas de violência, a exemplo da discriminação (de gênero, a homofobia, a discriminação contra pessoas com deficiência, abusos e violência sexual, dentre outras); promover a igualdade e o respeito à diversidade (inclusão do recorte de gênero, educação inclusiva, educar para prevenir o *bullying*, criar grêmios e comissões de mediação de conflitos, entre outros); monitorar as violações aos direitos das pessoas devido a sua condição de gênero, orientação sexual, etnia, geração, condição física e mental, lugar de moradia, renda, opção política, dentre outras; e prestar solidariedade e proteção às vítimas de violência.

Com o acesso ao conhecimento dos direitos humanos espera-se que a comunidade escolar saiba identificar situações de violência e vulnerabilidade social, bem como desenvolva ações de promoção (educativas e culturais), proteção (normas de convivência, mediações, e conhecimento dos direitos e deveres)

e defesa (apurar, tomar providências necessárias para proteger, defender, prevenir e promover a reparação.

- **Resultados Esperados**

Os resultados esperados deverão corresponder com os objetivos propostos e as metas de ação. Para definir os resultados deve-se considerar as condições concretas para a realização do plano, as dificuldades e os resultados possíveis de serem alcançados.

Podemos comprovar o resultado do projeto de ação através de indicadores (quantitativos e qualitativos), que poderão ser coletados através de diferentes recursos e estratégias: fichas de inscrição, depoimentos, roda de conversa, fotos, trabalhos escritos, reuniões, entre outros. Durante o projeto podemos avaliar de modo:

- Somativo – a partir dos resultados ou efeitos em relação aos objetivos e efeitos previstos ou,
- Formativo – durante o processo de execução avaliar o modo de funcionamento, a dinâmica para avaliar a possibilidade de mudanças.

Aspectos distintos podem ser avaliados (contexto, necessidades, processos, resultados e efeitos, eficácia, custos, conceitualização, cobertura, impactos sobre os beneficiários, estrutura e administração e equipe). Após o projeto executado, podemos avaliar as ações a partir dos impactos, resultados (alcançou os objetivos previstos?) e dos efeitos, a exemplo, da eficiência (rentabilidade), da eficácia (resultados) e da efetividade (concretização). Enquanto a rentabilidade econômica refere-se aos custos, a rentabilidade política trata dos resultados.

Os efeitos esperados em um Projeto de Educação para a Diversidade implicam em processos no nível ético - dos valores e modos de ser e agir; no nível cognitivo – informação e formação,

de nível político-cultural – atitudes, comportamentos e as práticas sociais e institucionais.

- **Cronograma**

O tempo do projeto envolve processos de iniciação, planejamento, execução, controle e monitoramento e avaliação. O gerenciamento do tempo do Projeto envolve: a definição e a sequência das atividades, a estimativa de recursos e tempo, a montagem do cronograma físico e financeiro e o controle do cronograma. Exemplo:

Ações		Período							
1	Diagnóstico Escolar	X							
2	Análise das DemWandas		X						
3	Repertório de Experiências		X	X					
4	Elaboração do Plano			X					
5	Captação de Recursos	X	X						
6	Preparação das Equipes				X	X	X	X	X
7	Realização do Plano				X	X	X	X	X
8	Avaliação e Acompanhamento	X	X	X	X	X	X	X	X
9	Relatório da Experiência								X

- **Avaliação e Monitoramento**

O monitoramento é o acompanhamento sistemático das ações, o passo a passo do projeto. A avaliação limita-se ao alcance dos objetivos e das alterações na situação problema. A avaliação do Projeto de Ação é um dos instrumentos de monitoramento e de planejamento do processo de implantação de um projeto elaborado. A avaliação segundo Belonni (2003, p. 15) constitui em um

[...] processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.

Recomenda-se observar no processo de avaliação do Projeto de Ação: os princípios teórico-metodológicos a partir dos conteúdos temáticos e da metodologia adotada; a relação entre objetivos, metas e resultados; os níveis de abrangência – bairro, família, gestores e apoio, educadores e educandos; articulação com as experiências e grupos de direitos humanos; o processo de mobilização; as metodologias e recursos – suportes e recursos didáticos e metodológicos; as parcerias institucionais e intersetoriais; as estratégias de avaliação e os resultados quantitativos e qualitativos; as possibilidades de continuidade; as demandas de assessoramento e cooperação. Exemplo de mecanismos políticos de monitoramento: comissões, reuniões, comitês, fóruns e outros.

Sugere-se que na avaliação de Projetos de Educação para a Cidadania sejam adotados processos contínuos e participativos. As avaliações devem ocorrer periodicamente, garantindo a participação de atores sociais e institucionais, podendo ocorrer no nível individual e coletivo. Pode subsidiar as avaliações estudos, pesquisas, diagnósticos e relatórios elaborados no processo de implantação do projeto compartilhados com todos os demais participantes.

Exemplos de Critérios de Avaliação de Projetos:

- Adequação ao Termo ou Edital;
- Compatibilidade dos objetivos do projeto com os objetivos expressos
- Adequação metodológica (justificativa; objetivos fixados; exequibilidade das metas estipuladas; métodos; cronograma e procedimentos de avaliação);
- Execução das ações;
- Critérios gerenciais e financeiros;
- Apoio institucional para gerenciamento dos recursos públicos;
- Coerência do orçamento com os objetivos, atividades e resultados propostos;
- Identificação de contrapartida da universidade como: co-financiamento, recursos - humanos, financeiros e materiais mobilizados ou bens mensuráveis;
- Disponibilização de espaço físico em condições.

Considerações Gerais: Um Plano de Ação para o compromisso com a Política da Educação em Direitos Humanos

No ciclo de vida das políticas públicas, segundo Vázquez e Delaplace (2011, p. 36) compreende sete processos:

[...] entrada do problema na agenda pública, estruturação do problema, conjunto das soluções possíveis, análise dos pontos positivos e negativos das mesmas, tomada de decisão, implementação e avaliação.

O Plano de ação é portanto, um ponto de partida para uma ação institucional qualificada. O Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos proposto e trabalhado no texto tem como objetivo a inserção dos direitos humanos na educação básica, conforme o

Programa Mundial e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Para tanto, ele deve se fundamentar nos princípios e estratégias metodológicas da educação em direitos humanos.

Estabelecer prioridades e elaborar uma estratégia educativa em direitos humanos requer um processo construído com a participação dos sujeitos em caminhos previamente articulados, que vão, desde a leitura e a problematização do ambiente e das relações sociais, até a definição de prioridades, estratégias metodológicas e processos de acompanhamento e avaliação.

O plano reflete o ponto de destino que a comunidade escolar quer alcançar, por isso ele tem significação e legitimidade social quando é elaborado de forma democrática envolvendo as múltiplas vozes dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde/SEDH/MJ/CNPq/Instituto Ayrton Senna/UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação Ford/CONSED/UNDIME, 2002.

AGUILAR, Maria José e ANDER-EGG, Ezequiel. Avaliação de programas e serviços sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARTAL, Carolina Ugarte. Las naciones unidas y la educación en derechos humanos. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra – EUNSA, 2004.

ASSIS, Simone Gonçalves de & MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTATINO, Patrícia e AVANCI, Joviana Quintes (ORGs.). Impactos da violência na escola – um diálogo com professores. Rio de Janeiro: MEC/FIOCRUZ, 2010.p.41-63.

BAREMBLIT, Gregório. Compêndio de análise institucional e outras correntes – teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de e SOUSA, Luzia Costa de. Metodologia de avaliação em políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDAU, Vera Maria. O que é educar em direitos humanos? In: LOPES, Alice

Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. Avaliação de projetos sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTADÃO. Derrota do Cruzeiro no Peru é marcada por racismo contra Tinga. Disponível em:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/esportes,derrota-do-cruzeiro-no-peru-e-marcada-por-racismo-contratinga,1129684,0.htm>>. Acesso em: 17 fev.2014.

FREUD, Sigmund. El malestar em la cultura (1930-1929). Disponível em: <http://con-versiones.com/nota0761.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

GUILAR, Maria José e ANDER-EGG, Ezequiel. Avaliação de programas e serviços sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

IIDH. Educación popular em derechos humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores. Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_512738919/Educacion%20Popular%20en%20Derechos%20Humanos.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_512738919%2FEducacion+Popular+en+Derechos+Humanos.pdf>. Acesso em: 03 maio 2010.

MCLAREN, Peter e Outros. A violência sutil. Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós colonial. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOVAMÉRICA. Projetos sociais – como elaborar? São Paulo: Paulinas, 1998.

PARCERISA, Artur. Didática em La educación social – enseñar y aprender fuera de La escuela. Barcelona: Graó, 2004.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Relatório Mundial sobre a violência contra criança. Brasília: SEDH, 2006.

RODINO, Ana Maria. Educación, derechos humanos y inclusión social. La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Costa Rica: Universidad Estatal de Educación a Distancia, 2009.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia e AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.) Impactos da violencia na escola – um diálogo com professores. Rio de Janeiro: MEC/FIOCRUZ, 2010.p.95-119.

TOMASEVSKI, Katarina. Contenido y vigencia del derecho a la educación. In: Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, C. R.: IIDH, - n^o1, Enero/junio 1985. p. 15-38. Disponível em: <www.iidh.ed.cr/multic/WebServices/Files.ashx?>>. Acesso em: 23 maio 2012.

VAZQUEZ, Daniel e DELAPLACE, Domitile. Políticas públicas na perspectiva dos

direitos humanos: um campo em construção. In: Revista Internacional de Direitos Humanos/Sur-Rede universitária de direitos humanos, São Paulo: Conectas, v.1, n.1, jan 2004.p. 35-65.

Documentos:

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.

____.CNE. Resolução de 6/3/2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid>. Acesso em: 12 dez.2013.

____. Direitos humanos: documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006.

____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 12 dez.2013.

____.Constituição Federativa do Brasil. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 12 dez. 2013.

____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 12 dez. 2013.

OMS. Relatório mundial sobre a violência e saúde. Genebra: OMS, 2002.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Documento adotado pela Organização das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 1989. 2006. Disponível em: < <http://www.unicef.org.br/>> Acesso em:12 dez. 2013

____. Declaração e Plano de Ação de Viena. (1993) Disponível em: (http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm). Acesso em: 15 dez. 2013.

____. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. New York/ Genebra: ONU, 2006.

____. Declaração e Plano de Ação da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Disponível em:< (http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view). Acesso em: 15 dez. 2013.

OEA. Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (2010). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

UNESCO. Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. (1974). Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm>. Acesso em: 12 dez. 2013.

UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança (1989). Disponível no AVA <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

IIDH. Pacto interamericano pela educação em direitos humanos. San José: IIDH, abril de 2010.

____. Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. (2006). Desenvolvimento nos conteúdos e espaços escolares de 10-14 anos. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acesso em: 27 ago. 2007.

____. Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. (2004). Desenvolvimento na formação de educadores. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acesso em: 27 ago. 2007.

____. Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. (2003). Desenvolvimento no currículo e textos escolares. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acesso em: 27 ago. 2007.

____. Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, México, 28 de Noviembre de 2001. Disponível em: <www.iidh.org>. Acesso em: 24 out. 2007.

OS FUNDAMENTOS E AS REGRAS ESSENCIAIS DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Adelaide Alves Dias

Marconi José Pimentel Pequeno

O que é pesquisa?

Ao longo da sua vida você já deve ter enfrentado inúmeras situações em que teve de realizar algum tipo de pesquisa. Vejamos, concretamente, algumas delas:

Você realiza pesquisa quando quer comprar algum objeto e vai a vários estabelecimentos comerciais, anota e compara preços, marcas, especificações, tamanhos, cor, textura do objeto, para, em seguida, decidir sobre qual comprar. Você também está

realizando pesquisa quando observa e faz o registro sistemático do comportamento de seus alunos em sala de aula, para, logo após, desenvolver ações educativas que visem atender as suas necessidades. Poderíamos apresentar uma lista interminável de situações em que, de uma maneira ou de outra, você utiliza um procedimento de pesquisa em sua vida cotidiana.

Porém, nesta disciplina iremos tratar de um tipo particular de pesquisa: **a pesquisa científica**, que se caracteriza como um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que nos permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. No nosso caso específico, iremos nos ocupar da pesquisa em educação em direitos humanos.

A pesquisa científica pode ainda ser considerada como um procedimento formal que se utiliza de um método para resolver problemas, conhecer a realidade e construir conhecimento. Ela tem como objetivo elaborar explicações sobre a realidade.

Mas, como toda invenção humana, a produção de ideias e de conhecimentos é uma construção histórica e social, pois depende da nossa visão de mundo, do estágio alcançado pelo conhecimento em nossa época, do contexto em que vivemos, da cultura no interior da qual nos situamos e, obviamente, da educação que recebemos e cultivamos.

Portanto, a forma como pesquisamos, as escolhas metodológicas que fazemos, isto é, o nosso “olhar” sobre os fenômenos, determinam os pressupostos que fundamentam nossos procedimentos de investigação, isto é, a pesquisa que realizamos para entender o mundo e, quiçá, oferecer soluções aos seus problemas.

O processo de construção do conhecimento é histórico

A afirmação apresentada no item anterior revela o caráter social do conhecimento, isto é, a ideia de que ele (o conhecimento)

reflete o momento e o contexto sócio histórico em que é produzido.

Por exemplo, no período compreendido entre 1964 e 1982 não era possível falar em direitos humanos em nosso país, muito menos na escola. A partir do processo de abertura política e de redemocratização da sociedade brasileira, surgiu a possibilidade de construção de conhecimentos nesta área.

Os achados, isto é, as descobertas científicas são representativas de uma determinada época. Assim, as formas de conhecer também foram se modificando ao longo do tempo.

Vejam os outros exemplos ainda mais remotos. Na Idade Média, o conhecimento dominante tinha uma forte marca das concepções teocêntricas. Com o declínio da Idade Média e o surgimento da Idade Moderna, a produção do conhecimento sofreu um deslocamento de concepções, passando da perspectiva teocêntrica para a antropocêntrica. No lugar de Deus foi colocada a razão como o centro das explicações científicas. O racionalismo se impôs como uma tendência dominante, determinando os paradigmas que ainda hoje alimentam as pesquisas e as verdades científicas, ainda que muitos critiquem a maneira como a razão foi endeusada pela cultura ocidental atingindo quase a condição de mito.

A construção de conhecimento é um processo de natureza coletiva

Uma segunda e importante característica do conhecimento científico é sua natureza coletiva.

Os conhecimentos produzidos por homens/mulheres interferem em suas próprias vidas, na dos grupos sociais com os quais se relacionam e, finalmente, na sociedade como um todo. Ademais, o produto desse conhecimento, ao ser publicizado e se tornar disponível a todos os agentes sociais, assume também

um caráter social, na medida em que pode manter ou modificar determinados modos de vida da sociedade para a qual foi elaborado. Isto significa que a pesquisa, como fundamento de toda e qualquer ciência, traz a marca da intencionalidade dos seus executores, isto é, a investigação visa sempre algo. Sendo assim, ela é também atingida por questões que extrapolam a dimensão meramente científica, pois está sempre confrontada com elementos de natureza ética, política e social.

A produção de conhecimento é cumulativa

Quando algum grupo de pesquisa está envolvido na tarefa de produzir conhecimento ele, necessariamente, deve levar em conta tudo o que já foi produzido sobre o tema-problema de sua pesquisa. Assim, uma terceira característica da produção de conhecimento é a acumulação. Mas esta acumulação não se resume apenas à constante adição de novos conhecimentos aos já existentes.

Muitas vezes, um conjunto de conhecimentos já produzidos e disseminados contribui para negar algum conhecimento prévio sobre determinado fenômeno. Isto ocorre quando novas formas de explicação daquele fenômeno são desenvolvidas/realizadas, demonstrando, assim, a inadequação dos sistemas explicativos anteriores.

Por exemplo, antigamente alguns autores acreditavam que a Terra era o Centro do Universo e todos os planetas giravam em torno dela (modelo de explicação Geocêntrico). Este paradigma permaneceu até o Século XV. Todavia, estudos posteriores feitos por Nicolau Copérnico e Galileu Galilei acabaram por demonstrar que tal modelo era inadequado para explicar o Sistema Solar. Segundo esses cientistas, o Sol, e não a Terra, era o Centro do Universo. Surgia, assim, o modelo Heliocêntrico, aceito até os dias atuais, em substituição ao Geocêntrico.

A partir desse conhecimento acumulado sobre o Universo, novos conhecimentos são produzidos a todo o momento, tal como a descoberta recente realizada pela NASA (Agência Espacial Americana), acerca da existência de novos planetas fora do sistema solar.

A construção da pesquisa

Existem vários tipos e formas de se fazer pesquisa. O traço característico de toda e qualquer pesquisa científica é a seleção e adoção de um método de investigação, que, por sua vez, também depende do referencial teórico adotado pelo pesquisador, o qual orientará todo o processo de investigação.

O processo de construção de uma pesquisa envolve duas etapas principais: a do planejamento e a da execução da pesquisa.

O planejamento da pesquisa

A fase do planejamento da pesquisa corresponde ao momento em que o pesquisador decide sobre o tema que será objeto de investigação, traça ou especifica os objetivos e meta a serem alcançados, delimita a pesquisa, faz levantamento dos recursos necessários à sua execução, estabelece um cronograma a ser seguido e, por fim, elabora um plano ou projeto de pesquisa.

A decisão sobre que tema ou assunto pesquisar envolve uma definição sobre a área de conhecimento de interesse do pesquisador. Corresponde a responder a seguinte pergunta: O que pesquisar?

Além da seleção do tema, toda pesquisa necessita ser orientada por um objetivo, por uma meta. Esta fase visa responder às seguintes indagações: **Por quê? Para quê? Para quem?**

Portanto, definir os objetivos significa dizer quais os caminhos e qual o fim a que se destina o processo de investigação.

Delimitar a pesquisa significa estabelecer limites para a investigação. A pesquisa pode ser limitada em relação a (o):

- a) Assunto: deve-se definir um tópico específico a fim de impedir que a mesma se desvie da rota que foi traçada;
- b) Extensão: deve-se planejar os limites e a amplitude do trabalho;
- c) Outros fatores: os recursos humano e econômicos, a exiguidade de prazos.

Convém sempre fazer uma análise dos recursos disponíveis, dos gastos previstos e do material (livros, revistas, equipamentos, material de expediente, etc..) necessário à realização da pesquisa. Além disso, deve-se traçar um cronograma contendo previsões acerca do andamento do trabalho a fim de que os seus passos possam ser mais bem controlados. Esta etapa tem por finalidade responder às perguntas: Quanto? Quando?

Após ter claro todos estes elementos, chegou a hora de elaborar o plano ou projeto de pesquisa. Trata-se do momento da sistematização racional de todas as decisões que foram sendo tomadas pelo pesquisador e que necessitam ser explicitadas e apresentadas em forma de escrita para submissão a alguma agência de fomento (financiamento) ou para a aprovação de um orientador ou grupo de pesquisa.

É sempre conveniente lembrar que o projeto de pesquisa não é um documento imutável, fechado. Ao contrário, ao longo da investigação, o projeto inicial pode ser modificado seja pelos avanços do campo científico, pelas limitações do campo empírico, ou por quaisquer outras razões que justifiquem racionalmente a incorporação (ou a supressão) de novos elementos ao projeto inicial.

Como dissemos, existem várias maneiras de se pesquisar. Ora, se existem diversas formas de pesquisar, parece evidente a

afirmação de que não há uma única maneira de se apresentar, em sua forma escrita, um projeto de pesquisa. Todavia, qualquer que seja a forma de apresentação, todo projeto de pesquisa possui uma estrutura básica formada pelos seguintes elementos:

- Definição e formulação do problema: é a mola propulsora de todo o trabalho de pesquisa. Não há regras para se criar um problema, mas alguns autores sugerem que ele seja expresso em forma de pergunta. O problema representa o assunto-fenômeno (tema-problema) que se deseja pesquisar. Sua formulação caracteriza o primeiro momento do processo de investigação. Desse modo, o tema deve ser preciso, específico e claramente determinado. Ele responde à pergunta: O que será explorado?

O problema traduz uma dificuldade teórica ou prática para a qual deve-se encontrar uma solução. Antes de ser considerado apropriado, deve o mesmo ser analisado sob os seguintes aspectos:

Viabilidade: deve ser eficazmente resolvido ao longo da pesquisa;

Relevância: deve ser capaz de trazer conhecimentos novos;

Novidade: precisa estar adequado ao estágio atual do progresso científico;

Exequibilidade: trata-se de saber se a investigação pode nos conduzir a conclusões válidas;

Oportunidade: deve atender a interesses particulares e gerais.

Portanto, para que a delimitação do problema e sua formulação sejam bem elaboradas é necessário que:

a) o tema seja factível de ser tratado, abordado, estudado;

b) tenha relevância/ importância acadêmica e/ou científica;

c) haja uma compatibilidade entre a definição do mesmo e o universo de investigação do pesquisador;

d) o pesquisador elabore interrogações claras e precisas sobre o tema-problema;

e) o mesmo possa ser estudado e fundamentado numa teoria ou quadro de referência;

É necessário, ainda que o tema-problema possa ser explorado mediante a observação e a experimentação (no caso de problemas de ordem científica), ou especulação teórica (no caso de problemas filosóficos). Precisa o mesmo ainda estar circunscrito a uma realidade tangível, a um universo passível de ser explorado, levando-se em conta o tempo de execução e os recursos disponíveis. Ainda mais: que seja considerado relevante para o pesquisador, suscitando-lhe interesse e motivação em examiná-lo e que as repostas obtidas sejam generalizáveis (ou sirvam como hipóteses explicativas para casos semelhantes).

- **Explicitação dos referenciais teóricos:** Neste item, o/a autor/a, deve apresentar a literatura existente sobre o tema ou pelo menos algumas obras que servirão ao processo de investigação e estudo. Os referenciais teóricos são também chamados de Revisão ou Levantamento de Literatura e destinam-se a demonstrar os principais conceitos e categorias teóricas que subsidiarão a investigação do tema-objeto da pesquisa.
- **Levantamento da(s) hipótese(s):** hipótese é sinônimo de suposição. Neste sentido, hipótese é uma afirmação categórica provisória (uma suposição), que tenta responder ao problema presente no tema da pesquisa. Trata-se de uma pré-solução para o problema levantado. O trabalho de pesquisa, então, irá confirmar ou negar a hipótese (ou suposição) elaborada.
- **Apresentação da(s) justificativa(s):** Aqui o autor do Projeto de pesquisa deve apresentar as razões que justificam a escolha, a relevância, a importância da questão investigada. Ele deve convencer de que o trabalho de pesquisa é fundamental, que o tema escolhido e a hipótese a ser comprovada são de suma importância para a sociedade ou para alguns indivíduos. A Justificativa exalta a importância do tema a ser estudado, ou oferece

as razões para a necessidade imperiosa de se levar a efeito tal empreendimento. Deve-se, contudo, tomar o cuidado, na elaboração da Justificativa, de não se tentar justificar a hipótese levantada, ou seja, tentar responder ou concluir o que vai ser buscado ao longo do trabalho de pesquisa.

- **Explicitação dos objetivos:** A definição dos objetivos determina o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa. Objetivo, nesse caso, é sinônimo de meta, fim. Alguns autores separam os objetivos em Objetivos Gerais e Objetivos Específicos, os primeiros revelariam a meta maior a ser atingida pelo trabalho, enquanto os objetivos específicos tratariam dos fins particulares que se deseja alcançar.
- **Descrição da metodologia:** Trata-se da explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. Deve-se aqui indicar o tipo de pesquisa (qualitativa, quantitativa, descritiva, exploratória, estudo de caso, de campo), os sujeitos envolvidos, o instrumental utilizado (questionário, entrevista etc), o tempo previsto, a equipe de pesquisadores (caso haja), as formas de organização, classificação, tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que constituirá o trabalho de pesquisa.
- **Cronograma de execução:** Refere-se à previsão de tempo que será gasto na realização do trabalho de acordo com as atividades a serem cumpridas. As atividades e os períodos serão definidos a partir das características de cada pesquisa e dos critérios determinados pelo autor do trabalho. Os períodos podem estar divididos em dias, semanas, quinzenas, meses, bimestres, trimestres etc.. Estes serão determinados a partir dos critérios de tempo adotados por cada pesquisador.
- **Referências:** Diz respeito ao conjunto de documentos (livros, arti-

gos, textos, material de internet) consultados para a elaboração do Projeto. As Referências devem ser elaboradas e expressas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Além desses elementos, há ainda aqueles considerados opcionais. É o caso dos anexos e do glossário.

a) Anexos: este item só é incluído caso haja necessidade de juntar ao Projeto algum documento que venha dar algum tipo de esclarecimento ao texto. A inclusão, ou não, fica a critério do autor da pesquisa.

b) Glossário: são as palavras de uso restrito ao trabalho de pesquisa ou pouco conhecidas pelo virtual leitor, acompanhadas de definição. Também não é um item obrigatório. Sua inclusão fica a critério do autor da pesquisa, caso haja necessidade de explicar termos que possam gerar equívocos de interpretação por parte do leitor.

Construído e aprovado o projeto de pesquisa, passamos à segunda fase da pesquisa: a sua execução.

A execução da pesquisa

Após planejar todas as etapas de realização da pesquisa, é chegada a hora de executá-la, isto é, de prepararmos o trabalho de campo ou a pesquisa empírica propriamente dita. Nesta fase, pelo menos três grandes decisões necessitam ser tomadas: a primeira delas refere-se à definição dos sujeitos da pesquisa, a segunda diz respeito aos procedimentos de coleta de dados e a terceira contempla a definição dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa, com vistas a cumprir os objetivos inicialmente traçados pelo pesquisador.

A construção de um bom trabalho de campo depende, em boa medida, de uma programação adequada e exequível das

etapas de realização da pesquisa propriamente dita que inicia com o processo de produção (coleta) dos dados.

A coleta (produção) dos dados

A coleta dos dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos critérios elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta das informações (dados) previstas. Esta tarefa exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados obtidos.

O rigoroso controle na aplicação dos instrumentos (técnicas, métodos) da pesquisa é fundamental para evitar erros ou defeitos resultantes de informações imprecisas, tendenciosas, parciais.

Todavia, nem sempre é possível prever todas as dificuldades e problemas decorrentes de uma pesquisa que envolve coleta de dados. Os questionários podem ser inadequados, as perguntas serem subjetivas, mal formuladas, ambíguas, a amostra inviável etc.

A definição dos sujeitos da pesquisa

Qualquer que seja a pesquisa a ser desenvolvida, uma das primeiras decisões a serem tomadas diz respeito aos seus participantes, isto é, aos critérios de identificação dos sujeitos. Quem são? (professores, crianças, alunos de EJA ou de outro nível escolar..) Que características possuem? A partir daí pode-se pensar em adotar os procedimentos de coleta dos dados.

A construção dos procedimentos e dos instrumentos de coleta dos dados

São vários os procedimentos para a realização da coleta de dados. Tais procedimentos variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação.

As principais técnicas de coleta de dados envolvem:

- Observação
- Entrevista (estruturada, não estruturada)
- Aplicação de formulário/questionário

- **Análise de conteúdo ou do discurso**

a) Observação:

O processo de observação implica em examinar o local e identificar os tipos de fatos que merecerão registro. Para tanto, convém fazer uma espécie de lista de registro ou indicar previamente alguns elementos que irão ser observados. Deve-se também estar preparado para registrar fenômenos inusitados que venham a aparecer durante a coleta de dados. Se for necessário, deve-se também fazer registros iconográficos (vídeos, filmes).

b) Entrevista:

Convém realizar um plano inicial a fim de que as informações essenciais não deixem de ser colhidas. Se a entrevista tiver um caráter exploratório, ele deve ser estruturada (questões fechadas, claras, objetivas) e somente quando se tratar de coleta de informações pode ser não estruturada ou semi-estruturada (conter questões abertas, subjetivas).

c) Aplicação de formulário/questionário:

O questionário/formulário é um instrumento de coleta de dados cuja elaboração é feita pelo pesquisador e seu preenchimento é realizado pelo informante. Para tanto, deve-se utilizar uma linguagem simples e direta para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

d) Análise de conteúdo e do discurso:

Esta análise consiste em avaliar o sentido das mensagens, termos, proposições, enunciados, presentes nos textos estudados ou nas entrevistas realizadas. Nessa perspectiva, o investigador tenta elaborar conhecimento a partir da análise do discurso, levando em conta a sentido e a disposição dos termos utilizados pelo locutor.

A pesquisa em educação em direitos humanos e o cotidiano escolar

A pesquisa que nos interessa nesta disciplina é a do tipo **exploratória**, tendo em vista a necessidade de se realizar um diagnóstico e uma proposta de intervenção na escola. Por isso, a necessidade de articular pesquisa e cotidiano escolar.

É mediante o estudo sistemático do cotidiano escolar que temos a possibilidade de compreender e avaliar de que maneira a escola cumpre seu papel de socializar os bens historicamente produzidos e apropriados pelos seres humanos e disponibilizados na cultura em que vivem. Tal socialização se faz mediante a transmissão/veiculação de atitudes, crenças, valores, comportamentos, ações, interações e relações sociais que caracterizam o dia-a-dia, a rotina das experiências que se desenvolvem no interior da escola. Daí a importância da pesquisa chamada exploratória.

A pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória consiste num esforço de investigação com vistas a colher os elementos necessários a uma investigação mais aprofundada sobre um determinado tema. Pode servir também para evidenciar possíveis problemas. Em muitos casos, destina-se a fornecer ao pesquisador dados/informações para a sua pesquisa descritiva ou experimental.

A pesquisa exploratória é utilizada para realizar um estudo preliminar do principal objeto da pesquisa. Aqui o pesquisador precisa previamente familiarizar-se com o fenômeno que irá ser investigado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser conduzida com uma maior compreensão e precisão.

A pesquisa exploratória oferece ao pesquisador a possibilidade de melhor definir o problema da pesquisa e, com

isso, elaborar uma hipótese com mais precisão. Da mesma forma, ela permite a escolha de técnicas mais adequadas para a pesquisa e, da mesma forma, identificar aqueles elementos que merecerão mais atenção ou uma investigação mais minuciosa.

Este tipo de pesquisa geralmente envolve um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que terão relevância no processo de investigação, além da análise preliminar de fatos, situações ou eventos que possam auxiliar na compreensão ou resolução do problema.

A pesquisa exploratória é geralmente realizada acerca de um assunto sobre o qual houve pouco ou nenhum estudo anterior. Ela visa, sobretudo, procurar idéias ou hipóteses que irão alimentar investigações posteriores. A maior parte desse tipo de investigação baseia-se em estudos de caso, destinados a indicar as teorias ou conceitos que possam ser aplicados para se estudar um determinado problema.

Trata-se, nesse sentido, de uma análise preliminar destinado a melhor adequar os procedimentos de pesquisa à realidade que se pretende conhecer. Portanto, é algo realizado durante a fase de planejamento da pesquisa e se destina a arregimentar elementos ou informações que serão utilizadas para elaborar o plano de intervenção, ou pesquisa propriamente dita. Com este procedimento é possível elaborar enfoques mais pertinentes e, sobretudo, eliminar pré-conceitos ou visões pré-concebidas baseadas no senso comum. Ela evita também que as motivações subjetivas (crenças, juízos, ideologia, valores) do pesquisador influenciem na objetividade do procedimento e, com isso, prejudiquem a obtenção de resultados consistentes, isto é, visa obter resultados depurados de interferências alheias à investigação. A pesquisa exploratória integra-se ao planejamento da pesquisa principal. Constitui, pois, parte desta e não subsiste por si só. Ela serve para, antecipadamente, fornecer elementos que irão ser utilizados na fase posterior do estudo.

As etapas da pesquisa exploratória devem ocorrer de forma coordenada e harmônica. Tais etapas não obedecem a um esquema acabado, fechado, pois depende de muitas variáveis e também de fatores aleatórios. Cada fase, entretanto, está ligada aos resultados obtidos na anterior, até que se formule um instrumento estruturado de investigação (um projeto de pesquisa ou de intervenção). Apesar de não se poder generalizar as etapas do procedimento exploratório, em muitos casos são utilizadas entrevistas não-dirigidas em que se procura dialogar de forma livre e descontraída com o interlocutor a fim de se coletar dados que, posteriormente, poderão ser investigado com mais rigor.

Esse tipo de entrevista visa obter o máximo de informações que o indivíduo entrevistado pode oferecer. Nesta fase, costuma-se usar um roteiro para as entrevistas contendo apenas tópicos sobre os quais se pretende conversar. Nesse caso, é fundamental que pesquisador-entrevistador tenha alguma experiência para extrair as informações julgadas relevantes e também alguma habilidade para não induzir o entrevistado a revelar idéias, opiniões, que não são suas. Além disso, ele precisa selecionar o que se afigura importante nas respostas dadas e descartar o que não se revela útil. Nesse processo, é possível também mudar o objeto que se tinha em mente e redirecionar os interesses para outros temas ou questões. Como, nesses casos, o material obtido (dados, informações) é geralmente abundante, convém estabelecer uma ordem lógica ou uma diretriz metodológica a fim de que o acervo adquirido seja útil aos propósitos do pesquisador.

A fim de solucionar o problema do grande acervo de dados, o que poderia tornar esse procedimento disforme, irregular, disperso, recomenda-se classificar o material disponível tomando como fio condutor o objeto de pesquisa. Assim, não só os dados passam a ser ordenados, como também separados daqueles assuntos julgados irrelevantes. O resultado pode ser um material ainda bruto, mas que, aos poucos, vai apresentando contornos mais inteligíveis.

Caso isso não ocorra, é necessário usar instrumentos mais rigorosos e sofisticados a fim de se refinar a pesquisa e, com isso, se obter um quadro mais fidedigno do problema a ser investigado. Portanto, deve-se sempre levar em conta os problemas referentes à complexidade da pesquisa, ao pouco envolvimento das pessoas entrevistadas, à falta de habilidade do pesquisador, à pouca qualidade dos dados obtidos.

Da mesma forma, vimos que em muitas situações a pesquisa exploratória começa com entrevistas não dirigidas ou informais, passando para entrevistas com questionários não estruturados ou semiestruturados. Finalmente, após a classificação do material obtido pode-se elaborar um questionário estruturado e realizar o procedimento de investigação visando entender e, se possível, solucionar o problema. A pesquisa exploratória aparece, portanto, como o primeiro momento para se obter um conhecimento mais completo e adequado da realidade.

A etapa de levantamento e análise de dados

Nesta etapa, o pesquisador precisará definir que métodos e técnicas irá utilizar em sua pesquisa, a fim de atingir os objetivos previamente traçados em seu planejamento.

Seleção de métodos e técnicas de coleta

A escolha dos métodos e técnicas de coleta dos dados depende também dos vários fatores relacionados com a pesquisa, como, por exemplo: a natureza do fenômeno estudado, os recursos financeiros, o tempo e os meios disponíveis para a sua realização, a qualificação ou nível de especialização autor ou da equipe de trabalho. Para que não haja erros ou desvios no procedimento de coleta dos dados é fundamental realizar testes prévios.

Teste dos instrumentais e procedimentos

Destina-se a verificar até que ponto os instrumentais e procedimentos têm realmente condições de garantir resultados isentos de erros. Portanto, para que o estudo ofereça boas perspectivas de êxito, algumas exigências são fundamentais: realização de ensaios ou testes prévios, seleção criteriosa da amostra, confirmação dos resultados obtidos.

Nem sempre é possível prever todas as dificuldades e problemas decorrentes de uma pesquisa que envolve coleta de dados. Os questionários podem ser inadequados, as perguntas serem subjetivas, mal formuladas, ambíguas, a amostra inviável etc.

Existem ainda alguns aspectos que podem comprometer o êxito da investigação, tais como:

- Confusão entre afirmações e fatos.
- Incapacidade de reconhecer os limites que o tema oferece.
- Tabulação descuidada ou inadequada dos dados.
- Procedimentos estatísticos impróprios
- Erros de apreciação.
- Análise imprecisa dos dados colhidos

Para realizar o levantamento de dados podemos utilizar 3 procedimentos fundamentais: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos.

a) **Pesquisa documental:** aqui a análise das fontes documentais serve de suporte à investigação. Os principais tipos de documentos são:

- **Fontes primárias:** compreende os dados históricos, as informações estatísticas, os arquivos oficiais ou particulares e registros em geral.

- **Fontes secundárias:** são aquelas oriundas da imprensa, de conversas, de fontes não-oficiais etc.

b) **Pesquisa bibliográfica:** representa o apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados acerca do tema, mediante uma análise das obras existentes. Um estudo pertinente da bibliografia representa uma fonte fundamental de informação.

c) **Contatos diretos:** podem ser feitos com pessoas no âmbito da pesquisa de campo ou de laboratório. Geralmente trazem informações úteis ao trabalho de pesquisa.

A análise e interpretação dos dados

Após a coleta dos dados, os mesmos são elaborados e classificados de forma sistemática. No entanto, antes de serem analisados e interpretados, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação e tabulação.

5.3.1 Seleção: concerne ao exame minucioso dos dados. Tem por finalidade detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas que podem prejudicar o resultado da pesquisa. A seleção cuidadosa pode apontar tanto o excesso quanto a falta de informações.

5.3.2 Codificação: É a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados. A codificação divide-se em duas partes:

a) Classificação dos dados, agrupando-os em determinadas categorias;

b) Atribuição de um código, número ou letra conferindo a cada um deles um significado.

Tabulação: indica a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade para verificar suas interrelações. Trata-se de uma parte da técnica de análise estatística que permite

sintetizar os dados obtidos em suas diferentes categorias e representá-los graficamente.

Apresentação dos dados: tabelas, quadros, gráficos

Trata-se de um procedimento sistemático de apresentação dos dados em colunas verticais ou fileiras horizontais destinado a classificar os objetos ou resultados da pesquisa.

Auxilia na representação dos dados, já que facilita ao leitor a compreensão e interpretação dos dados colhidos.

Uma vez tratados (manipulados) os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte consiste na análise e interpretação dos mesmos. A análise e interpretação constituem-se como o núcleo central da pesquisa.

Conclusão

Representa a última fase do processo de investigação. A conclusão, ao explicitar os resultados finais da pesquisa, deve estar vinculada à hipótese, cujo conteúdo será comprovado ou refutado.

Em termos formais, a conclusão consiste numa exposição sobre o que foi investigado, analisado, interpretado.

Trata-se de uma síntese comentada das ideias essenciais que constituem o desenvolvimento do trabalho e dos principais resultados obtidos, explicitados com precisão e clareza.

O relatório de pesquisa

Concluída a pesquisa, é hora de organizar todas as suas etapas e redigir o seu relatório, também denominado de monografia. O relatório de pesquisa ou monografia é o resultado do estudo de um tema ou de uma questão mais específica sobre determinado assunto. O trabalho monográfico representa o resultado das leituras, observações, críticas e reflexões realizadas pelo seu autor sobre um tema-problema. Sua estrutura é composta

de três partes: os elementos pré-textuais, os elementos textuais e os elementos pós-textuais.

A estrutura do trabalho monográfico

Os elementos pré-textuais: são aqueles que contém informações e ajudam na identificação e na manipulação da monografia.

- . Capa
- . Folha de rosto
- . Folha de aprovação
- . Errata (opcional)
- . Dedicatória (opcional)
- . Agradecimentos (opcional)
- . Epígrafe (opcional)
- . Resumo na língua vernácula
- . Resumo em língua estrangeira
- . Lista de figuras/tabelas/abreviações/símbolos (opcional)
- . Sumário

A Capa deve conter:

- .Nome da Instituição
- .Nome do autor (na margem superior)
- .Título do trabalho (centralizado na folha)
- .Cidade onde será depositado e ano de conclusão do trabalho (na parte inferior)

A Folha de rosto deve ser posicionada imediatamente após a capa, obedecendo à seguinte formatação:

- . Na parte superior o *nome* do autor
- . No Centro da folha, o *título* e o *subtítulo* do trabalho

- . Logo abaixo, da metade da folha para a direita, deve aparecer uma explicação sucinta, porém clara, da natureza e objetivos do trabalho e da Instituição para a qual ele foi elaborado.
 - . Colocar abaixo o nome do orientador e do co-orientador (caso haja)
 - . Na parte inferior, escrever o nome da cidade e o ano de depósito (entrega)
- A Folha de aprovação deve conter os seguintes dados:
- . Autor do trabalho (no alto)
 - . Título do trabalho (e subtítulo, se houver)
 - . Nome da Instituição a que o mesmo é submetido/destinado
 - . Data de aprovação; nota ou conceito
 - . Nome, titulação e assinatura dos componentes da banca

A Errata é um elemento opcional que deve ser inserido logo após a folha de rosto, constituído pela referência do trabalho e pelo texto da errata e disposto da seguinte maneira:

EXEMPLO DE ERRATA:

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
18	26	teritório	território

A Folha de agradecimento e/ou folha dedicatória (Não são obrigatórias) destina-se a agradecer a pessoas que foram importantes para a realização do trabalho, os amigos, os entes queridos. Pode-se ainda utilizar esse espaço para dedicar o trabalho a uma ou várias pessoas.

O resumo em língua vernácula consiste na apresentação sucinta do conteúdo do trabalho, seguindo a sua ordem de elaboração e a disposição dos temas ao longo do mesmo. A exposição concisa do trabalho deve sempre privilegiar a clareza e

a ordenação das idéias a fim de que o leitor possa nele encontrar uma síntese das características do conjunto. O resumo visa responder ao longo de 100 a 200 palavras questões do tipo:

- a) Qual o problema investigado?
- b) Quais os referenciais teóricos e o(s) método(s) utilizado(s) em sua pesquisa?
- c) O que se pôde descobrir, ou seja, quais os resultados alcançados?

Logo abaixo do Resumo, deve-se colocar as palavras representativas do conteúdo do trabalho, isto é, as palavras-chave.

O resumo na língua estrangeira consiste na tradução do Resumo em língua vernácula expresso em folha separada (*Abstract* em inglês; *Resumen*, em espanhol; *Résumé*, em francês, por exemplo). Deve, também, ser seguido das palavras-chave.

No Sumário aparecem as divisões do trabalho, os capítulos, subcapítulos, seções, seguindo a ordem das matérias dispostas no mesmo. Em cada uma dessas partes deve-se indicar a página em que começam no espaço à direita de cada item.

Os elementos textuais: corresponde à parte do trabalho em que é exposto o conteúdo.

- .Introdução
- .Desenvolvimento
- .Conclusão

A Introdução

A finalidade da introdução consiste na formulação clara e simples do tema da pesquisa e na apresentação sucinta da questão (*status quaestionis*). Trata-se do lugar onde se formula o problema da investigação e se apresenta as partes e conteúdo do trabalho.

A introdução deve contemplar os seguintes assuntos: a relevância do tema a ser pesquisado, as motivações e justificativas de sua escolha, as divisões do trabalho e o conteúdo de cada

capítulo, parte ou seção, o referencial teórico e as principais obras utilizadas, a descrição da metodologia empregada e dos procedimentos técnicos fundamentais utilizados, a finalidade do trabalho (objetivos, metas) e a demarcação dos seus limites. Enfim, a introdução deve manifestar a configuração do trabalho, a fim de que o leitor saiba o que, por quê, para quê e como ele foi elaborado.

Dado à sua natureza introdutória, nesta parte devem ser evitadas as fórmulas grandiloquentes, ambiciosas; as pretensões desmesuradas, as descrições intermináveis sobre o valor e a importância do tema, as extensas análises sobre a vida e a(s) obra(s) do autor (se houver tal necessidade que se o faça em um capítulo à parte), a exposição exaustiva dos preliminares históricos, do cenário da época em que viveu o autor, dos fatos marcantes do seu tempo, as análises minuciosas sobre os pressupostos ou os fundamentos do tema abordado (isso será feito no desenvolvimento do trabalho) e, por fim, as indicações sobre os resultados da pesquisa (Introdução não é Conclusão!).

O Desenvolvimento

O item referente ao desenvolvimento da pesquisa compreende: a fundamentação teórica do trabalho, a exposição e a demonstração da problemática, a argumentação, a discussão e seus desdobramentos, o exercício intelectual e a análise das categorias e noções fundamentais, os elementos conceituais necessários à conclusão do trabalho e o conteúdo propriamente dito da pesquisa.

O desenvolvimento de uma MONOGRAFIA constitui-se geralmente de três elementos: Explicação/definição, Discussão e Demonstração.

Explicação: é o ato mediante o qual podemos tornar explícito o implícito, simples o complexo. A explicação destina-se a suprimir as obscuridades e a eliminar as ambiguidades. O desenvolvimento de um tema começa com a sua explicação. Em seguida, podemos recorrer às definições.

Definição: procedimento intelectual utilizado para especificar/explicar o significado de um termo. A definição é a apresentação do sentido exato de uma noção.

Discussão: consiste em examinar posições (ou noções, idéias) opostas a fim de se rejeitar uma e aceitar uma outra (noções contraditórias), rejeitar ambas (contrárias ou falsas) ou alcançar uma solução complementar (síntese dialética).

Demonstração: Raciocínio que torna evidente o caráter verídico de uma proposição, idéia ou teoria. Trata-se, pois, de um recurso intelectual que nos permite atestar a veracidade ou a autenticidade de alguma coisa. A demonstração destina-se também a tornar evidentes determinadas verdades que não se manifestavam à primeira vista.

A Conclusão

A conclusão da monografia deve conter: uma síntese da discussão ou das idéias desenvolvidas, uma retomada dos principais elementos (categorias, conceitos) do texto, a avaliação do percurso, os resultados obtidos, os novos problemas, horizontes, as aberturas e perspectivas de desenvolvimento futuro do(s) problema(s) investigado(s) e as novas questões que possam surgir numa segunda fase da pesquisa.

Os elementos pós-textuais: parte que sucede o texto e complementa o trabalho

Referências

Glossário (opcional)

Apêndices (opcional)

Anexos (opcional)

De natureza obrigatória, neste item deve constar a lista relativa ao conjunto de publicações (livros, artigos, ensaios, revistas, material de Internet) que foi utilizado na elaboração do trabalho de pesquisa em todas as suas fases.

Glossário:

Elemento opcional que consiste em uma relação, em ordem alfabética, de termos técnicos ou palavras pouco comuns apresentadas no texto, acompanhadas das respectivas definições, com o objetivo de esclarecer o seu significado.

Anexos ou apêndices:

É todo material suplementar utilizado para dar sustentação ao texto (por exemplo: questionários aplicados, roteiro de entrevistas, termos de consentimento livre e esclarecido, lei, Declaração, Tratado, Convenção, Resolução, Portaria).

Aspectos formais da elaboração do relatório de pesquisa:

O formato dos textos monográficos deve obedecer às instruções normativas vigentes no momento da confecção da monografia de acordo com a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Os textos devem ser apresentados em papel branco, formato A4 (21 cm x 29,7 cm), digitados ou datilografados na cor preta, com exceção das ilustrações, no anverso das folhas.

Fonte

Recomenda-se, no caso dos textos digitados, a utilização de fonte tamanho 12 para o texto e tamanho menor para citação de mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, legenda das ilustrações e tabelas.

Espaçamento

Todo o texto deve ser digitado com espaço 1,5, excetuando-se as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências, legendas das ilustrações e das tabelas, natureza do trabalho, objetivo, nome da instituição a que é submetida e área de concentração, que devem ser digitados em espaço simples.

As referências, ao final do trabalho, devem ser separadas entre si por dois espaços simples.

Os títulos das seções devem começar na parte superior da mancha e ser separados do texto que os sucede por dois espaços 1,5, entrelinhas. Da mesma forma, os títulos das subseções devem ser separados do texto que os precede e que os sucede por dois espaços 1,5.

Na folha de rosto e na folha de aprovação, a natureza do trabalho, o objetivo, o nome da instituição a que é submetido e a área de concentração devem ser alinhados do meio da mancha para a margem direita.

Notas de rodapé

As notas devem ser digitadas ou datilografadas dentro das margens, ficando separadas do texto por um espaço simples de entrelinhas e por filete de 3 cm, a partir da margem esquerda.

Paginação

Todas as folhas do trabalho, a partir da folha de rosto, devem ser contadas sequencialmente, mas não numeradas. A numeração é colocada a partir da primeira folha da parte textual, em algarismos arábicos, no canto superior direito da folha, a 2 cm da borda superior, ficando o último algarismo a 2 cm da borda direita da folha.

Citações

A citação bibliográfica diz respeito à menção de uma informação extraída de outra fonte. As citações podem aparecer no texto ou nas notas de rodapé. Existem várias formas de se fazer citação:

.Citação de citação: citação direta ou indireta de um texto em que não se teve acesso ao original.

.Citação direta: transcrição textual de parte da obra do autor consultado.

.Citação indireta: texto baseado na obra do autor consultado.

Notas

Notas de referência: notas que indicam fontes consultadas ou remetem a outras partes da obra onde o assunto foi abordado.

Notas de rodapé: indicações, observações ou aditamentos ao texto feitos pelo autor, tradutor ou editor, podendo também aparecer na margem esquerda ou direita da mancha gráfica.

Notas explicativas: notas usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações, que não possam ser incluídos no texto.

A construção do texto monográfico

Na construção de um texto monográfico deve-se considerar o caminho percorrido e não necessariamente a solução encontrada ou a resposta apresentada ao problema. Deve-se também ter em mente que o mesmo se trata de um exercício intelectual, de um esforço de construção teórica, enfim, de um entrecruzamento de ideias, pontos de vista, noções. É fundamental que se compreenda que escrever exige um questionamento rigoroso, coerente, organizado. Por fim, um texto monográfico necessita evidenciar o percurso dinâmico e bem fundamentado, o rigor, a precisão e a clareza da argumentação necessários a um trabalho de natureza científica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

BRANDÃO, C. **A prática da pesquisa**. São Paulo: Macgraw-Hill, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 3ª edição.

- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Editora Abril, 1973.
- FERRARI, Afonso, **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Macgraw-Hill, 1982.
- GALLIANO, Guilherme, **O método científico**. São Paulo: Harper & Row, 1979.
- GIL, Antônio, **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.
- HIRANO, Sedi (Org.) **Pesquisa social: projeto e planejamento**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1988.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro, 2006
- NUNES, Edson de Oliveira (Org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- POPPER, Karl, **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1967.
- _____. **Três concepções acerca do conhecimento humano**, São Paulo: Editora Abril, 1978.
- RICHARDSON, Roberto, **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- RUDIO, Franz. **Introdução aos projetos de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- TRIVIÑOS, Augusto, **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEATHERALL, M. **Método científico**. São Paulo: EDUSP, 1970.
- VERA, Armando Asti. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Globo, 1989.

SOBRE OS AUTORES

ADELAIDE ALVES DIAS

Doutora em Educação. Professora Associada e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) e da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da UFPB. Ex-Diretora da Associação Nacional de Direitos Humanos, pesquisa e pós-graduação (ANDHEP).

ANA LUÍSA NOGUEIRA DE AMORIM

Professora no Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação e no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

ELIO CHAVES FLORES

Professor da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do CNPq. Professor dos Programas de Pós-Graduação em História e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Integrante do NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas.

GIUSEPPE TOSI

Doutor em Filosofia pela Universidade de Pádua, e pós-doutor em Teoria e História do Direito pela Universidade de Florença. Professor Associado III da Universidade Federal da Paraíba. Presidente da Comissão de Direitos Humanos (1993-95) e Coordenador do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (2007-2011), membro da diretoria da ANDHEP (2003-2004 e 2007-2009). Coordenador dos Cursos de Especialização em Direitos Humanos da UFPB (1994-95/ 2000-2002/2003-2004). Representante da UFPB na “Cátedra UNESCO de direitos humanos e violência”. <http://lat-tes.cnpq.br/4014000014351632>.

JOSÉ BAPTISTA DE MELLO NETO

Bacharel em Ciências Jurídicas pela UFPB, Mestre em Direito – PPGD/UFPE na Área de Concentração em Dogmática Jurídica em Direito Público; Doutor em Educação – PPGE/UFPB, na linha de Pesquisa Políticas Educacionais; Doutorando em Direito – PPGDIR/UERJ, na Área de Concentração em Pensamento Jurídico e Relações Sociais, linha de Pesquisa em Direito da Cidade; Professor das Universidades Estadual e Federal da Paraíba; Coordenador-Geral do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos; membro do Núcleo de Cidadania de Direitos Humanos da UFPB, do Centro de Referência em Direitos Humanos do Agreste – UEPB/CH, da Equipe Nacional de Docentes

do Projeto “Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em Educação em Direitos Humanos” - Rede de Educação em Direitos Humanos – REDH-Brasil, do Grupo de Pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos (pesquisador), na Linha de pesquisa em Educação e Cultura em Direitos Humanos; associado da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP; presidente da Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil – secção paraibana.

LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba, mestre pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB (2000/2012). Membro da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. Coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.

LUCIANA CALISSI

Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como Professora de História em Prática de Ensino na Universidade Estadual da Paraíba. Atuou como professora do Ensino Básico de Rede Pública e Particular e com formação de professores do Ensino Básico.

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Serviço Social da UFPB, membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

ba. Coordena a linha de Cultura e Educação em Direitos Humanos no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos desde 2003, atualmente exercendo o cargo de coordenadora.

MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO

Professora e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).

MARIA LÍGIA MALTA DE FARIAS

Mestre em Ciências Jurídicas pela UFPB, vinculada ao Departamento de Direito Privado do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Ministra as disciplinas: Antropologia Jurídica e História do Direito; Direito Civil III (Direitos Reais); Direito da Criança e do Adolescente e Direito Romano.

MARGARIDA SÔNIA MARINHO DO MONTE SILVA

Professora Associada I vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação da UFPB, membro da Comissão de Direitos Humanos e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, pesquisadora do GT Estudos e Pesquisas sobre a Criança do Centro de Educação da UFPB.

MICHELLE BARBOSA AGNOLETI

Bacharela em Ciências Jurídicas pela UFPB, Mestre em Ciências Jurídicas – PPGCJ/UFPB na Área de Concentração em Direitos Humanos;

Doutor em Sociologia – PPGS/UFPB; membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, da equipe Docente do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos e do Grupo de Pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos, na Linha de Pesquisa em Violência, Segurança e Direitos Humanos, do Grupo de Pesquisa em Cultura e Identidade em Processos de Integração Regional (pesquisadora), na linha Migrações Internacionais na América Latina, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito, Associada da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP.

ROSA MARIA GODOY SILVEIRA

Professora Adjunta aposentada da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Mestrado, doutorado e pós-doutorado em História pela Universidade de São Paulo. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

SOLANGE PEREIRA ROCHA

Docente da Universidade Federal da Paraíba, onde exerce atividades de ensino, extensão e pesquisa no Departamento e Programa de Pós-graduação em História e no Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas-NEABI, todos na UFPB. É também uma das líderes do *Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista* na mesma instituição.

MARCONI JOSÉ PIMENTEL PEQUENO

Possui graduação em Farmácia pela Universidade Federal da Paraíba (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal

da Paraíba (1989), doutorado em Filosofia pela Université de Strasbourg I, França (1996) e pós-doutorado em Filosofia pelo Centre de Recherche en Éthique da Université de Montréal, Canadá (2007). É professor associado IV na Universidade Federal da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

VILMA DE LURDES BARBOSA E MELO

Possui graduação em Licenciatura Plena em História (UFPB), Especialização em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo (UFPB), Mestrado em Educação - Ensino de História (UFPB) e Doutorado em Educação - Ensino de História (UFRN). Desde 1993 é docente do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em História.



EU

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2014,
utilizando as fontes Cambria e Helvetica.
Impresso em papel Offset 75 g/m²
e capa em papel Supremo 90 g/m².