

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA AFONSO DE CASTRO

**DIREITOS HUMANOS:
da inserção temática ao cotidiano escolar**

Uberaba - MG
2013

SANDRA AFONSO DE CASTRO

**DIREITOS HUMANOS:
da inserção temática ao cotidiano escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Fernanda Telles Márques

Uberaba – MG
2013

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Castro, Sandra Afonso de.

C279d Direitos humanos: da inserção temática ao cotidiano escolar /
Sandra Afonso de Castro. – Uberaba, 2013.
301 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa
de Mestrado em Educação, 2013.

Orientador: Prof^a. Dra. Fernanda Telles Márques

1. Direitos humanos. 2. Direitos humanos na educação. 3.
Cidadania. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em
Educação. II. Título.

CDD 341.48


Sandra Afonso de Castro


**DIREITOS HUMANOS: DA INSERÇÃO TEMÁTICA AO COTIDIANO
ESCOLAR**

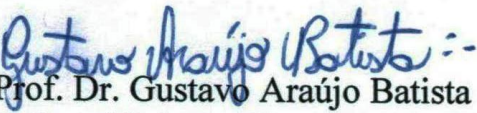
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12/04/2013

BANCA EXAMINADORA


Prof^a Dr^a Fernanda Telles Márques
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof^a Dr^a Lúcia Ribeiro Pereira
Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais – PUC/MG


Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
Universidade de Uberaba - UNIUBE

À minha família, pelo carinho e apoio,
especialmente à minha amada filha Gabriela,
meu tesouro e minha alegria, e
aos meus pais Irinéa de Castro Afonso e
Helvécio Afonso Botelho, exemplos de vida
e de dedicação aos seus,
dedico a minha dissertação de Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Supremo e Absoluto, pela vida, pela inspiração, pela força no meu caminhar acadêmico;

à Dra. Fernanda Telles Márques, orientadora e amiga, pela competência, dedicação e entusiasmo durante a pesquisa;

aos professores, pelo apoio e convivência enriquecedora durante o curso;

aos colegas de turma, pela solidariedade, apoio e crescimento compartilhado;

aos alunos, professores e direção do CEFET-MG, Câmpus de Araxá, pela participação e palavras de incentivo, e

aos amigos dedicados e queridos, a minha gratidão.

*“Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo.*

*E examinai, sobretudo, o que parece
habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceiteis
o que é de hábito como coisa natural, pois
em tempo de desordem sangrenta, de
confusão organizada, de arbitrariedade
consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer
natural, nada deve parecer impossível de
mudar”. (BERTOLD BRECHT).*

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa
pela cor de sua pele, ou por sua origem,
ou sua religião. Para odiar, as pessoas
precisam aprender, e se elas podem
aprender a odiar, podem ser ensinadas a
amar [...]”. (NELSON MANDELA)*

RESUMO

A escola atual, não raras vezes, deixa de cumprir a sua função emancipatória, transformadora; apresenta-se como re/produtora da sociedade, homogeneizadora e monocultural, fomentando, assim, a cultura da violência, com suas omissões e ou práticas de exclusão. Inobstante ter a educação nacional, como finalidades, o desenvolvimento integral do educando, o seu preparo para o efetivo exercício da cidadania e para o trabalho (art. 205, da CF/88), e ser a formação de sujeitos de direito elemento imprescindível do processo de formação na e para a cidadania, percebe-se a dificuldade na implementação de práticas mais inclusivas, participativas, assegurando o pleno acesso à cidadania e à democracia. A questão de estudo posta é: os Direitos Humanos (DH), conhecimento essencial à formação para a cidadania de acordo com a LDBEN, estão sendo efetivamente um núcleo temático formativo obrigatório na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM), do CEFET-MG, Câmpus Araxá? Aventou-se a hipótese de que ainda esse tema não tem sido efetivamente um núcleo temático obrigatório no ensino médio, mais especificamente na educação tecnológica e, através da abordagem quali-quantitativa, operacionalizada por meio de triangulação de dados provenientes de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, procurou-se, na escola selecionada, analisar a sua inserção, mister ao desenvolvimento integral do sujeito, a alicerçar a reflexão, a formação de uma consciência crítica e criativa, condição para o efetivo exercício da cidadania. Parte-se da premissa de que, através de uma educação emancipatória, que engendre a autonomia do ser, na qual se assegure a Educação em e para os Direitos Humanos, a Educação para a Paz, Intercultural, promove-se o empoderamento do sujeito e da coletividade, pressupostos para a cultura da paz e a efetivação do Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Cidadania. Diversidade. Empoderamento. Educação para a Paz.

RESUMEN

La escuela actual, no raro, deja de cumplir su función emancipadora, transformadora; se presenta como re/productora de la sociedad, homogeneizadora y monocultural, fomentando así la cultura de la violencia, con sus omisiones y/o prácticas de exclusión. Aunque la educación nacional tenga como finalidad el desarrollo integral del educando, su preparación para el ejercicio efectivo de la ciudadanía y el trabajo (art. 205, de la CFRB/88), y aunque la formación de sujetos de derecho sea un elemento imprescindible en el proceso de formación en y para la ciudadanía, se percibe la dificultad de la implementación de prácticas más inclusivas y participativas, que aseguren el acceso a la ciudadanía y a la democracia. La cuestión que se plantea en este estudio es: ¿los derechos humanos (DH), conocimiento esencial a la formación para la ciudadanía, de acuerdo con la LDBEN (Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional), han sido efectivamente un núcleo temático formativo obligatorio en la Educación Tecnológica de Nivel Secundario en su Forma Integrada (EPTNM) del CEFET-MG, Câmpus Araxá? Se consideró la hipótesis de que ese tema aún no haya sido efectivamente un núcleo temático obligatorio en la escuela secundaria, más específicamente en la educación tecnológica. A través de abordaje calicantitativa, efectuada por medio del cruce de datos provenientes de la investigación bibliográfica, documental y de campo, se buscó en esa escuela, analizar la inserción de esas prácticas, tan necesarias para el desarrollo integral del individuo, para basar su reflexión y para la formación de una consciencia crítica y creativa, condición fundamental para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Se parte de la premisa de que, a través de una educación emancipadora, que engendre la autonomía del ser, en la que se asegure la Educación Intercultural y para la Paz, la Educación en y para los Derechos Humanos, se promueve el apoderamiento tanto del individuo como de la sociedad, presupuestos para la cultura de la paz y la edificación del Estado Democrático de Derecho.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Ciudadanía. Diversidad. Apoderamiento. Educación para la Paz.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBMM	Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CMA	Complexo Mineroquímico de Araxá
CONAE	Conferência Nacional de Educação
2010	
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DH	Direitos Humanos
DN	Direitos Naturais
DP	Direito Positivo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Inovador
EMINAS	Escola de Minas de Araxá
EP	Educação para a Paz
EPTNM	Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada
ET	Educação Tecnológica
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Superior
IPDSA	Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Sustentável de Araxá
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUT	<i>Loughborough University of Technology</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PMEDH	Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos
PNEDU	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDES	Plano Mineiro do Desenvolvimento Econômico e Social
PNUD	Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
THC	Teoria Histórico-Cultural
UnEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Tempo de atuação docente.....	149
Gráfico 02	Renda familiar de alunos e professores.....	151
Gráfico 03	Identidade étnico-racial de alunos e professores.....	152
Gráfico 04	Preferências de lazer e entretenimento dos alunos e dos professores.....	155
Gráfico 05	A presença da família na Escola: (a) frequência; (b) motivação.....	161
Gráfico 06	Concepção de cidadania dos discentes.....	166
Gráfico 07	Disciplinas que abordam o tema Direitos Humanos segundo os alunos.....	190
Gráfico 08	Identificação dos diferentes pelos alunos.....	203
Gráfico 09	Formas de percepção da diversidade cultural na escola pelos discentes.....	206
Gráfico 10	Necessidade de inclusão de uma disciplina específica - Direitos Humanos.....	236

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional.....	157
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA.....	28
1.1 DOS DIREITOS HUMANOS.....	33
1.1.1 Direitos Humanos e Direitos Fundamentais.....	41
1.1.1.1 Os Princípios Fundamentais.....	42
1.1.2 Os Direitos Humanos em Perspectiva Histórica.....	51
1.1.2.1 Direitos Humanos como cultura.....	51
1.1.2.2 A história dos Direitos Humanos.....	52
1.1.2.3 Gerações/ Dimensões dos Direitos Humanos.....	65
1.2 DA CIDADANIA.....	73
1.2.1 Cidadania como construção histórica.....	73
1.2.2 O que se entende por cidadania hoje: marcos teóricos e conceituais....	85
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: QUESTÃO DE CIDADANIA.....	92
2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	92
2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	104
2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS (EDH).....	113
CAPÍTULO 3 - DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	129
3.1 TECNOLÓGICO NO BRASIL.....	129
3.2 DO CEFET-MG AO LOCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	138
3.2.1 O Campus Araxá/MG.....	141
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	147
3.3.1 Discentes e docentes: traçando perfis.....	148
3.3.1.1 Condição socioeconômica.....	150
3.3.1.2 Identidade étnico-racial.....	151
3.3.1.3 Atividades culturais e de lazer.....	154

3.3.1.4	A participação da família na escola.....	159
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.....		163
4.1	DH NA CULTURA ESCOLAR DO CEFET-MG, CÂMPUS ARAXÁ.....	163
4.1.1	Concepção de Cidadania e de Direitos Humanos.....	166
4.1.2	Percepções de Direitos Humanos na Escola e fora da Escola.....	169
4.1.2.1	Os sujeitos da escola e os Direitos Humanos pautados nos valores éticos.....	169
4.2	CONCEITO DE PAZ E DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	186
4.3	A REALIDADE DE UM TRABALHO INSTITUCIONAL.....	189
4.3.1	Inserção da temática Direitos Humanos.....	189
4.3.2	Administração e resolução de conflitos.....	194
4.3.3	Direito à autoria.....	197
4.3.4	Poder de interferência da escola na realidade.....	197
4.3.5	Pessoas iguais/diferentes – diversidade.....	201
4.4	INTERCULTURALIDADE.....	209
4.5	O RESGATE DA CIDADANIA – O EMPODERAMENTO DO SER E DA COLETIVIDADE.....	227
4.6	O PROFESSOR INTERCULTURAL: FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO PARA LIDAR COM O NÚCLEO TEMÁTICO.....	229
4.7	INCLUSÃO DA DISCIPLINA ESPECÍFICA.....	235
4.8	CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	239
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	246
	REFERÊNCIAS.....	257
	ANEXOS.....	284
	ANEXO A - Número de alunos da instituição em 2012.....	285
	ANEXO B - Número de professores (efetivos e contratados em 2012) e qualificações.....	287
	ANEXO C - Identificação dos ambientes da instituição.....	288
	ANEXO D - Alunos dos 3os anos da Educação Profissional	

Tecnológica Nível Médio na Forma Integrada – EPTNM (90 alunos)....	289
ANEXO E - Professores dos 3os anos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada – EPTNM (36 professores).....	291
APÊNDICES	292
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos.....	293
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores.....	296
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno.....	300
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor.....	301

INTRODUÇÃO

A educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que se alastra no país desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Os resultados do Censo de 2010 (BRASIL, 2010) sugerem que uma parcela significativa dos “diferentes”, por suas características sociais e ou étnicas, que não se adéquam à “lógica do mercado¹”, não têm acesso à escolaridade de qualidade, ou a graus mais elevados de escolaridade, não conseguem empregos ou bons empregos, não gozam de assistência à saúde eficiente, não participam das decisões políticas, dentre outras situações deploráveis do ponto de vista humanitário. Por isso, eles não conseguem exercer a cidadania ativa, isto é, a participação permanente, plena, “como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p.20); eles têm, a cada dia, o seu “direito a ter direitos” (ARENDDT, 1998, p.330) negado e, como consequência dessa situação de vida, praticam a violência ou são vítimas dela, por meio de preconceito, racismo, exclusão em suas diferentes roupagens.

A partir de reflexões como as da pesquisadora Vera Maria Candau (1998, 2006, 2008), podem-se observar algumas causas preponderantes, além da falta de estrutura das escolas e das famílias: a escola, não raras vezes, trabalha um currículo distante da realidade do aluno, de suas necessidades, não valoriza a sua cultura, não respeita a sua identidade cultural, conseqüentemente não os motiva ou ensina a pensar e a aprender. Assim, não promove o desenvolvimento cognitivo, mas a evasão, a reprovação, a repetência do aluno. Nessas condições, amplia-se mais e mais a distância entre o cotidiano escolar e as necessidades do sujeito, como ser biológico e social. Pior, com tais práticas, acaba por excluí-lo das possibilidades de uma existência digna. Em contrapartida, os diferentes, mormente nesta década, são mais afirmativos ao exigirem respeito por sua identidade cultural.

¹ “lógica do mercado” – hegemonia ideológica para produzir identidades homogêneas, acrílicas e em conformidade com a lógica capitalista ou formas de dominação no capitalismo (ADORNO, 1996, apud SEVERIANO; BENEVIDES, 2010).

Nesse cenário, ao invés da cultura da paz, prevalece, na sociedade ocidental contemporânea, a cultura da violência, envolvendo sujeitos cada vez mais jovens. Constata-se, com tristeza e indignação, que a escola também re/produz violência, mormente a simbólica, como problematizam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), com sua negligência, sua omissão, com suas práticas de exclusão. Nesse contexto social, em que os verdadeiros valores - da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz (BENEVIDES, 2003) não são trabalhados, a educação tende a preparar o educando para o mercado de trabalho, tenta qualificá-lo tecnicamente, atendendo aos interesses do capitalismo, sem que o mesmo tenha uma “leitura humana” da vida, uma visão crítica. Em casos assim, percebe-se uma educação descompromissada, descomprometida com a formação integral do ser humano e com a sua formação como cidadão.

Em meio a tensões, contradições e conflitos, gerados pela globalização neoliberal hegemônica, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos têm de ser buscados, com a utilização de novas práticas sociais capazes de favorecer processos de democratização através de articulação e afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, com o **reconhecimento e promoção do direito à liberdade, à igualdade em dignidade, à igualdade em direitos, à igualdade em oportunidades, e do direito à especificidade (à diferença).**

Nesse contexto, a educação formal é fundamental no processo dinâmico de adoção de práticas mais inclusivas, participativas, assegurando o pleno acesso à cidadania e à democracia. Afinal, discutir educação significa discutir inclusão social do homem no mundo; seu lugar de viver, pensar, sonhar, fazer história; criar identidades, fazer-se digno através da explicitação de seus valores, desejos, utopias, sonhos, e, sobretudo, da esperança de construir, de novo, o velho que se lhe apresenta, representado como indignidades desafiadoras, produto de uma ação humana historicamente construída e, como tal, pode ser desconstruída. Para isso, faz-se necessário tornar-se sujeito de direitos, para tanto, a imprescindibilidade da educação e cultura em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) deve-se dar de forma a que os princípios éticos fundamentais que os cercam sejam assimilados por todos, passando a orientar as ações das gerações presentes e futuras, em busca da

reconstrução dos Direitos Humanos (DH) ² e da cidadania no processo histórico de efetivação de um Estado Democrático de Direito³. Assim como a cidadania é um processo em construção, também os Direitos Humanos tornar-se-ão efetivos apenas quando forem inseridos na cultura, na história, na tradição, nos costumes de um povo, como parte do seu *ethos*, de sua identidade cultural e de seu modo de ser. Porém, o simples reconhecimento dos direitos (cidadania formal), não pressupõe o seu exercício, bem como não modifica as disparidades sociais, nem promove a justiça social.

José Luiz Quadros de Magalhães (2011, p.1) alerta para o poder da educação de conscientizar, de desenvolver no ser humano a capacidade de pensar.

É o direito à educação um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros Direitos Fundamentais. É a educação instrumento para o direito à saúde e para a proteção do meio ambiente, preparando e informando a população sobre a preservação da saúde e respeito ao meio ambiente. Educação não é apenas o ato de informar. Educação é a conscientização, ultrapassando o simples ato de reproduzir o que foi ensinado, preparando o ser humano para pensar, questionar.

E Demo (2006, p.93), ao tratar da pobreza política, mostra a qualidade política na educação:

Sendo educação uma das políticas públicas mais relevantes para gerar qualidade política na educação (DEMO, 1998, 2004d), temos nela um dos espaços mais sensíveis, tanto da possível imbecilização quanto da gestação do confronto. Educação de qualidade propicia o saber pensar, a autonomia, a aprendizagem e o conhecimento de teor reconstrutivo político.

A escola atual, de caráter homogeneizador e monocultural, não cumpre a sua função emancipatória de empoderamento⁴ do sujeito, exigindo-se um novo posicionamento dos educadores.

Discutir educação que forma o cidadão ativo é também discutir competências, ou seja, o saber-fazer exige apoderar-se da linguagem, ser capaz

² As expressões Direitos Humanos, Direitos Naturais, Direito Positivo, serão, por vezes, abreviadas ao longo do trabalho (DH, DN, DP).

³ Significa a exigência de reger-se pelo Direito e por normas democráticas, com eleições livres, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais (MORAES, 2007). Afinal, é o sistema institucional no qual há a submissão do povo e do governo ao império da lei (respeito ao Direito).

⁴ “Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais” (PEREIRA, 2006, p.1).

de cumprir seu papel de cidadão como sujeito social competente. Nessa dimensão, a Constituição de 1988 prenuncia a equalização de um mundo a partir da configuração histórica dos direitos do sujeito. O cumprir-se é uma decisão histórica do homem. Assim, a educação faz parte desse cumprir-se, encontrando formas de operacionalizá-los com qualidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), em seus artigos 1º e 2º, afirma que todo ser humano é uma pessoa, dotado de personalidade, capaz de gozar dos direitos e das liberdades estabelecidas no estatuto, sem distinção de qualquer espécie, membro da sociedade em que vive e merecedor de uma existência humana, digna, e não sub-humana. A instrução deve ser orientada para o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

A dignidade da pessoa humana, princípio constitucional maior, da República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático de Direito, pressupõe algumas condições básicas de existência, dentre as quais a educação como núcleo essencial (mínimo existencial), para a participação no âmbito do Estado, para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado produtivo.

A cidadania, vista como processo em construção, tem na educação um dos instrumentos de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal.

Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), norma infraconstitucional, na segunda versão (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), aparece o termo “cidadania” uma única vez, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

No entanto, é na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se encontra a maior incidência do termo como um dos princípios da Educação Nacional e como uma das três finalidades da educação básica (arts. 2º e 22). Os artigos 35, inciso II e 36, inciso I, estabelecem que a formação da cidadania é finalidade do ensino médio, e mais especificamente, do ensino tecnológico básico. Ou seja, é mantido o termo “cidadania” ao longo do documento com bastante insistência, por 6 (seis) vezes. Frisa-se: nos artigos 2º, 22, 35, 36, inciso I e § 1º do inciso III, da atual LDBEN.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de

2000, aparece a proposição do desenvolvimento das consciências críticas e criativas, a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social. . Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2000).

É nesse momento (em 2000) que, pela primeira vez, a palavra “direito” é mencionada como componente curricular a ser considerado como conteúdo nas disciplinas: “o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, dentre outros” (sem grifo no original). Nem mesmo na LDB anterior e atual, essa palavra é utilizada na dimensão conteudística a que se propõe nesse caso.

Porém, a atribuição da responsabilidade do ensino de Noções de Direito aos professores da área de Ciências Humanas, prescrita nas orientações acima, restringe-se apenas aos conteúdos dessa área, uma vez que, nesse mesmo tópico, é feita a ressalva de que todos os conteúdos curriculares dessa área deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.

Assim, considerando ser a educação, e, no caso, a educação formal escolar, um dos pilares da construção e efetivação da cidadania, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, versão 3 (2010), na Diretriz 19, Eixo Orientador V – Educação e Cultura em Direitos Humanos, traz, como Objetivo Estratégico I, a “Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras” (BRASIL, 2010).

Porém a educação para a cidadania ainda é uma promessa cumprida parcialmente, inobstante todos os dispositivos legais supracitados, apesar da criação de leis reparadoras, como o caso das leis 10.639/03 e 11.645/08⁵, e discursos sobre democracia, nos últimos séculos, preconizando que a única forma de o súdito transformar-se em cidadão é garantir-lhe o direito à cidadania ativa.

⁵ A primeira torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira; a segunda, da história e cultura indígena. Essas leis corrigem distorções pedagógicas seculares, em que a história brasileira tem sido ensinada pelo ponto de vista dos vencedores, e contribuem para a formação da cidadania.

A educação formal pode prestar-se a isso, com profissionais da educação conhecedores das Noções de Direito, possuidores da cultura de Direitos Humanos para alicerçar as suas práticas educativas democráticas.

É necessário decidir que sociedade se quer construir para que o Brasil seja efetivamente um Estado Democrático de Direito. A escola, como instituição social, é responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão. Para isso deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Nesse trabalho, parte-se da premissa de que, por meio de uma educação emancipatória, que engendre a autonomia do ser, na qual se assegure a Educação em e para os Direitos Humanos, promove-se o empoderamento do sujeito e da coletividade, pressupostos para a cultura da paz e a efetivação do Estado Democrático de Direito. Ou seja, a partir da educação, do conhecimento, as pessoas tomam conhecimento de seus direitos e deveres, tornando-se, assim, aptas ao pleno exercício da cidadania.

O presente trabalho propõe-se, como função social, a contribuir para a reflexão, avaliação do processo da inserção da temática Direitos Humanos, no ensino médio, verificando três fatores importantes: qual a formação dos professores nesse sentido, se os professores sentem-se aptos a lidar com a temática e qual a realidade em sala de aula quanto ao conhecimento e respeito aos Direitos Humanos, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Pretende-se corroborar assim com a Educação para a Paz, conceituada pela educadora Ana Maria Araújo Freire, conhecida no meio acadêmico como Nita Freire (2006) como processos de transformação social pelos quais se torna possível superar a violência, instaurar a justiça, promover a igualdade e o respeito à dignidade da pessoa humana como condição para a paz. Segundo a autora, não existe paz sem Educação para a Paz e sua implicação de ordem ética com justiça e realização pessoal e social.

A hipótese aventada nesse projeto de estudo se delinea no pressuposto de que os Direitos Humanos, conhecimento essencial à formação do cidadão ativo, não têm sido efetivamente um núcleo temático formativo obrigatório no ensino médio, conseqüentemente, a educação para a cidadania ainda é uma promessa cumprida parcialmente. Dentre as possíveis causas, pode-se citar que os docentes não estão devidamente qualificados por meio de uma formação regular ou

continuada, para lidar com essa temática, e que não há uma vivência, a cultura de Direitos Humanos.

Cabe ao professor exercer papel político, voltado à valorização da pessoa humana, ter um bom conhecimento sobre democracia, direitos humanos e cidadania, além de estar sempre atento à história, por ser nela que as grandes doutrinas e seus principais conceitos acerca dos Direitos Humanos, cidadania e democracia encontram suas origens e explicações.

A pesquisadora, como professora de língua portuguesa do CEFET-MG, educadora e operadora do Direito, percebe o quanto o conhecimento dos Direitos Humanos, de Noções do Direito, a cultura em Direitos Humanos é imprescindível aos alunos, mormente aos do ensino médio, profissionalizante ou tecnológico (caso da escola selecionada para a pesquisa), na busca do seu desenvolvimento integral para alicerçar a reflexão, para a formação de uma consciência crítica e criativa, condição para o efetivo exercício da cidadania, uma das três finalidades da educação brasileira, segundo a Carta Magna/88. Afinal, não cabe ao ensino tecnológico profissionalizante apenas a preparação dos jovens para sua inserção no mercado de trabalho. Espera-se que contribua, também, para o exercício competente da cidadania.

Numa situação educativa, o professor se coloca como o sujeito condutor do processo, porque sujeito adulto, capaz de ensinar e educar. Ele deve se utilizar de seus saberes que estabelecem a base do seu ofício de professor, com a utilização dos conhecimentos, do saber-fazer, de competências e habilidades que devem, diariamente, ser mobilizadas nas salas de aula e nas escolas (TARDIF, 2002). Para tal é necessário ter, no currículo escolar, uma proposição política clara baseada em saberes de caráter cognitivo, em argumentos racionais, ou seja, pautados na ciência, para além de valores e crenças inscritos na cultura dos valores, da ética, na subjetividade dos professores, principais atores sociais da educação formal.

Dentre as propostas, ao final, sugere-se a adoção de uma política de formação regular competente, de uma educação continuada dos docentes visando à promoção da cultura em Direitos Humanos, e a inserção de uma disciplina no ensino médio para sistematizar o conhecimento dos direitos, dos princípios constitucionais embaixadores de todo o ordenamento jurídico brasileiro. Registra-se que a Declaração de Viena, em 1993, em sua recomendação de nº 79, apela a todos os Estados e instituições que “incluam os Direitos Humanos, o Direito

Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais” (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE ACÇÃO DE VIENA, 1993, p.26). Tais propostas, associadas ao tratamento do tema Direitos Humanos de forma interdisciplinar, são condições para se garantir um conhecimento mínimo necessário ao profissional que a escola prepara que é um ser humano, sujeito de direitos, com direito à igualdade em dignidade, em direitos, e em oportunidades, e que precisa também aprender a conviver com o outro, a respeitar os direitos, inclusive o direito à especificidade, e a lutar para a efetivação de seus direitos.

Crê-se que os estudos e pesquisas em áreas educacionais desenvolvidos por instituições formadoras de educadores devem fomentar subsídios para a construção de uma escola que contribua para a formação da cidadania democrática, que faz valer os direitos legalizados, normatizados e amplia a conquista de novos direitos, como parte de uma luta que deve permear o conjunto das instituições sociais, superando a herança de dominação internalizada nos sujeitos sociais. Afinal, é à Educação que assiste o cumprimento da sua efetividade na preparação dos jovens para o exercício competente da cidadania, principalmente na sua inserção no mercado de trabalho com a eficiência necessária.

Como objetivo geral da pesquisa, pretende a pesquisadora analisar a inserção dos Direitos Humanos como núcleo temático formativo obrigatório na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM) ofertada no CEFET-MG, Câmpus⁶ Araxá. Os objetivos específicos são: i) verificar se discentes e docentes conhecem os Direitos Humanos pautados nos valores éticos e se os observam em situações cotidianas; ii) comparar o entendimento de discentes e docentes sobre os Direitos Humanos; iii) investigar se os docentes da escola selecionada possuem uma formação específica para lidar com esse núcleo temático e se se consideram qualificados para o seu ensino; (iv) analisar como a temática Direitos Humanos está sendo trabalhada na escola selecionada;

Realizou-se uma pesquisa de abordagem quali quantitativa, operacionalizada por meio da Triangulação, conforme a perspectiva de Triviños (1987).

⁶ “[...] se quiser escrever em latim, escreva: o campus/ os campi; se quiser escrever em português, escreva: o câmpus/ os campus. Em tempo: para escrever em português, basta um pouco de coragem”. Campus ou Câmpus Universitário? Manual de Redação da PUC-RS.

A técnica da Triangulação foi escolhida porque se preocupa com processos e produtos centrados no sujeito sem, contudo, desconsiderar a importância de elementos produzidos pelo meio do sujeito e de processos e produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural onde ocorre o fenômeno em questão (TRIVIÑOS, 1987).

O primeiro vértice do triângulo foi constituído por dados obtidos diretamente junto aos sujeitos da pesquisa: professores e alunos dos 3^{os} anos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM) do CEFET-MG, Câmpus Araxá. No segundo vértice foram colocados os estudos bibliográficos, e, no terceiro, as informações provenientes da pesquisa documental, que envolveu produção normativa sobre Educação em Direitos Humanos. Assim, a investigação se deu por meio de pesquisa de campo, teórica e documental, cujos resultados procurou-se apresentar de forma dialogada, em triangulação.

A pesquisa de campo teve a duração de 7 (sete) meses (de abril a outubro/2012). Neste período, além de observação livre⁷, foram aplicados questionários mistos aos alunos e professores que constituíram a amostra. Dos 90 (noventa) alunos dos 3^{os} anos dos cursos da modalidade selecionada, 73 (setenta e três) consentiram ou tiveram sua participação consentida (em caso de menoridade), enquanto que, dos 36 (trinta e seis) professores dessas turmas, 26 (vinte e seis) consentiram em participar.

Todos os alunos responderam simultaneamente ao questionário, individualmente, sem consulta; os professores responderam-no em suas casas ou no estabelecimento de ensino, em seus horários livres. Em referido instrumento foram apresentadas questões específicas e um bloco de questões oportunas à compreensão dos perfis socioeconômicos e culturais de professores e de alunos.

Foram garantidos o anonimato e o sigilo aos informantes, como também respeito às opiniões e às ideias, conforme indicam Menga Lüdke e Marli André (1986). A sistematização dos dados provenientes dessa etapa foi obtida pelo processo de tabulação acrescido da categorização dos mesmos e sua análise à luz da bibliografia pesquisada e em referência à questão de pesquisa.

Como referencial teórico, a pesquisa partiu dos estudos realizados por autores do quilate de Hannah Arendt, Paulo Bonavides, Miguel Arroyo, Vera Maria

⁷ A observação livre foi possível uma vez que a autora é docente na mesma instituição de ensino.

Candau, Maria Victória Benevides, Christophe Dejours, Pedro Demo, Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Kabengele Munanga, Susana Sacavino, Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos e José Murilo de Carvalho, e por doutrinadores jurídicos consagrados, dentre eles Norberto Bobbio, Tércio Sampaio Ferraz Júnior, José Luiz Quadros de Magalhães e Miguel Reale.

Antes de se discutir DH na escola, mister a compreensão dos conceitos de Direitos Humanos e de Cidadania, que se apresentam múltiplos, de acordo com o pensamento de determinadas épocas, de escolas e de diferentes concepções dos estudiosos (filósofos, sociólogos e juristas). Os dois temas são abordados, no Cap. I, em perspectiva histórica, posto que processos em constante construção. O pressuposto para o exercício da cidadania reside no conhecimento dos direitos por parte do indivíduo. Daí, a cidadania tem, na educação, forte instrumento de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal. Nesse capítulo, destacam-se alguns princípios/direitos constitucionais vigentes, quais sejam, da dignidade humana, da liberdade, da igualdade de direitos, da solidariedade, da especificidade ou da diferença, à oportunidade, de acesso e de sucesso escolar⁸.

Em oposição à educação hegemônica, o Capítulo II - “Educação e Direitos Humanos: questão de cidadania” - trata do Direito Humano à educação de qualidade; à Educação em/para Direitos Humanos, não como um adendo pedagógico, mas como um componente genuíno dos Direitos Humanos; à Educação para a Paz, iniciativas que, viabilizadas, qualificam o indivíduo a solucionar conflitos de forma não violenta, a demandar justiça, a não ser objeto, mas sujeito de direitos, sujeito também da História, conseqüentemente cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e deveres, participativos.

Trata-se, a seguir (Cap. III) do campo da investigação, da educação tecnológica no Brasil, abordando-se as concepções desse tipo de educação ao longo da história, e do surgimento dos CEFETs. Apresenta-se o CEFET-MG e o Câmpus Araxá, onde se realizou a pesquisa, e os sujeitos da pesquisa – perfil socioeconômico dos alunos dos 3^{os} anos dos cursos da modalidade selecionada⁹

⁸ Direitos inferidos a partir das determinações do art. 206, da CRFB/88, e do art. 3º, da LDB/1996: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - garantia de padrão de qualidade, e outros.

⁹ Distribuídos da seguinte forma: Edificações – 23 alunos; Eletrônica – 24 alunos; Mecânica – 16 alunos; Mineração – 27 alunos.

(Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada - EPTNM), que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou foram autorizados por seus pais a participarem, se menores, e de seus professores que passaram pelo mesmo processo de consentimento, todos selecionados segundo o critério da antiguidade na escola.

Por último, o Cap. IV, Educação em/para Direitos Humanos na escola, aborda os DH na cultura escolar do CEFET-MG, Câmpus Araxá. Num primeiro bloco, a concepção de DH, percepções dos DH na escola e fora dela, concepção de educação para a paz. Num segundo, a realidade de um trabalho institucional - inserção da temática DH, formação docente e qualificação para lidar com esse núcleo temático, administração e resolução de conflitos na escola, valores humanos na escola, os espaços reservados à temática DH, pessoas iguais /diferentes – diversidade e interculturalidade, a possibilidade de inserção de uma disciplina específica para lidar com a temática e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na construção de uma escola em que a centralidade do conhecimento – incluindo os Direitos Humanos – e da aprendizagem promovam a inclusão social.

CAPITULO 1 - DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

“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 ira’ 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).

Para os contratualistas, que procuram explicar a formação da sociedade, da paz e da guerra a partir do *pacto social*, a exemplo de John Locke e Jean-Jacques Rousseau, antes de a sociedade se organizar e instituir o direito, viviam os homens em *estado natural*. Existia, portanto, o Estado Natural ou Estado da Natureza. Nesse, os homens viviam em permanente confronto ditado pelo egoísmo de cada um. Havia a coerção natural, da razão humana, mas não havia a coercitividade imposta pelas leis, o que somente ocorreu no *estado de sociedade* ou *estado civil*, posto que nem todos os indivíduos ouviam a razão, necessitando-se de uma racionalidade imparcial, legal, estatal para que a lei da natureza fosse cumprida. O estado natural seria sublimado no estado civil no qual cada indivíduo teria a chance de exercer a sua racionalidade, a sua individualidade.

O Estado Natural opõe-se à sociedade na qual o Estado protege uns homens dos outros, e a justiça garante a solução de conflitos. Alguns autores, como Locke, acreditam que Estado Natural seria a vida humana selvagem em bandos sem a sociedade; para outros, a exemplo de Rousseau, uma situação hipotética, um constructo teórico.

Para Locke (1632 - 1704), o Estado Natural não é apenas uma construção teórica, ele existiu e continua existindo. No Segundo Capítulo do Segundo Tratado (2001), cujo título é “Do estado de natureza”, Locke descreve o estado de natureza como uma situação real em que os seres humanos são, simultaneamente, livres em relação uns aos outros e iguais entre si. Gustavo Araújo Batista¹⁰ (2008, p.129)

¹⁰ Em sua tese de doutorado, Batista (2008, p.6) propõe-se a demonstrar e explicar a importância de uma abordagem histórica e de uma sistematização dos pensamentos pedagógicos lockeano e rousseaiano (comparados) “a fim de oferecer contribuições para se pensar questões atuais acerca da problemática pedagógica, sobretudo aquelas que dizem respeito à cidadania e à democracia, noções essas indispensáveis para a formação intelectual e moral do ser humano contemporâneo, já que estão entre os grandes valores forjados no bojo da civilização ocidental”.

registra que, em Locke, o estado natural “sob certo aspecto ainda é um estado presente, considerando-se os indivíduos e as comunidades que ainda não firmaram entre si o contrato social”. Nesse estado, cada um faz o que quiser e o que conseguir, e todos vivem sob o jugo do arbitrário. Essa arbitrariedade individual é um dos principais motivos para que as pessoas buscassem entrar num estado civil.

Para Rousseau o estado natural é uma situação hipotética, ao contrário de Locke que o tem como algo efetivo. No prefácio do “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, Rousseau a ele se refere como “um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente” (ROUSSEAU, 1978, p.228-229).

Batista (2008) afirma que ambos, Locke e Rousseau, pretendem, inobstante terem entendimentos diferentes sobre o estado natural, compreender o estado contíguo, qual seja, o estado de sociedade ou estado civil.

[...] ambos recorrem igualmente à categoria estado de natureza a fim de que dela possam derivar uma concepção de natureza que englobe princípios e leis universais e necessários que, por sua vez, sirvam de modelo para a orientação da existência humana, seja individual, seja coletivamente; por esse motivo, Locke e Rousseau poderiam ser enquadrados como teóricos do direito natural, porquanto fundam o direito positivo sobre o primeiro. (Idem, p.157).

Num segundo estágio da humanidade, encontra-se o homem, segundo Locke e Rousseau, em *estado de sociedade* ou *estado civil*. Locke o concebe como *comunidade política*, sinônimo de *sociedade política* ou de *corpo político*, “de modo a constituírem termos intercambiáveis no seu pensamento político [...] resultante do estabelecimento do *contrato* ou do *pacto social*, firmado entre indivíduos naturalmente livres e iguais que, por sua vez, submeter-se-ão às leis do corpo político do qual se fizeram membros” (idem, p.129).

Ao descrever o homem, no estado civil, Rousseau (1978, p.36) não o enxerga como totalmente bom ou ruim:

Embora nesse estado se prive de muitas vantagens que frui da natureza, ganha outras de igual monta: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem frequentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o

arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem.

O *estado de sociedade* é condicionado ao *pacto social*. “[...] categoria lockeana e rousseauniana que descreve uma das causas da autêntica sociedade política, uma vez que, sem ele, não seria possível nenhum corpo político legítimo (tal é a tese magna do contratualismo [...])” (BATISTA, 2008, p.129). Locke afirma que o pacto social é o resultado de um consentimento expresso ou tácito¹¹ por parte dos indivíduos

[...] que se encontram em condições de e dispostos a se integrarem em uma sociedade política qualquer. Assim sendo, o consentimento (explícito ou implícito) leva ao acordo (isto é, ao contrato social) que, por sua vez, leva à sociedade política, em cujo seio se estabelece o Estado, entidade cujo governo faz-se pela elaboração e pelo cumprimento das leis civis feitas por aqueles membros do corpo político encarregados de tais tarefas. (Idem, p.131).

Rousseau (1978, p.31-32) assim justifica o novo estado da humanidade:

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não têm eles outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto.

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, poderá ser enunciada como segue:

“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo tão livre quanto antes”.

Somente seria possível o pacto social, segundo Rousseau, através de cláusulas que poderiam ser simplificadas em apenas uma: a *alienação total*. “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1978, p.33); vontade geral concebida como a natureza do contrato social, que coloca “em pé de igualdade (política) todos e quaisquer indivíduos que participam do pacto, transformando-os, portanto, em

¹¹ “[...] quando o consentimento é feito de maneira que o indivíduo declare perante aos demais sua pertença ao corpo político, trata-se do consentimento explícito, quando o consentimento não é feito de forma que o indivíduo se expresse abertamente como parte da sociedade política, mas de forma que seu comportamento revele sua aceitação de viver nessa mesma sociedade, trata-se do consentimento implícito”. (BATISTA, 2003, p.71).

membros do corpo político e submetendo-os, incondicionalmente, à vontade geral” (BATISTA, 2008, p.133). A vontade geral é consubstanciada no momento em que se estabelece o pacto social, uma vez que “Imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu *eu* comum, sua vida e sua vontade” (ROUSSEAU, 1978, p.33).

Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais”. (Idem, p.32).

Rousseau postula que obedecer à vontade geral significa ser livre, isto é, ser soberano, porquanto expressa a vontade do povo e do indivíduo, juntamente com a vontade racional do Estado¹². Dessa forma, “Rousseau entende superar a antítese tradicional entre indivíduo e Estado, entre liberdade e autoridade, criando assim as bases para a teoria moderna da soberania popular” (BOBBIO, 2004, p.1298).

A obediência à Lei, na concepção de Rousseau, é liberdade, liberdade moral: “Poder-se-ia [...] acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à Lei que se estatuiu a si mesma é liberdade” (ROUSSEAU, 1978, p.37). Nesse estado novo, no estado civil, o homem opta, na busca da harmonia social, por aceitar a liberdade nos limites e com as garantias da Lei a que ele se submete (alienação à vontade geral).

Concluindo o seu estudo sobre a categoria estado de sociedade, afirma Batista (2008, p.159):

Em se analisando a concepção de estado de sociedade em Locke e em Rousseau, tem-se que, para eles, trata-se de uma condição na qual o indivíduo humano, como ser racional e livre, ao consentir, explícita ou implicitamente, em fazer parte de um corpo político (ou seja, de uma sociedade política) com outros indivíduos humanos na mesma condição, constitui-se membro dessa mesma sociedade política, via contrato ou pacto social, daí resultando também direitos e deveres em relação à

¹² O pacto social, para Locke e Rousseau, é o “fator responsável simultaneamente pelo estabelecimento do *Estado*, do *governo* e da *lei civil*. [...] Dentre as três concepções fundamentais de *Estado*, o conceito de Estado ao qual Locke e Rousseau encontram-se adstritos é a concepção atomista ou contratualista, de origem estoica (ABBAGNANO, 2003, p.365), segundo a qual o Estado é uma criação dos indivíduos” (BATISTA, 2008, p.135).

mesma, tais como: o direito à propriedade e o dever de obedecer às leis civis.

O autor infere que Locke e Rousseau concordam que o estado civil é preferível ao estado natural, porquanto os benefícios advindos daquele superam as limitações deste, as quais comprometeriam o desenvolvimento da espécie humana. Nas palavras de Rousseau, comprometeria quiçá sua sobrevivência:

Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria. (ROUSSEAU, 1978, p. 31).

Deduz o autor que Locke e Rousseau são defensores confessos do estado civil, “mas não o são incondicionalmente, uma vez que postulam que apenas o estado civil legítimo deve ser mantido, legitimidade essa que, por sua vez, é garantida pelo pacto social” (BATISTA, 2008, p. 130 -131).

Essa passagem de estados, do estado de natureza para o estado civil, “determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava” (ROUSSEAU, 1978, p. 36).

Batista (2008, p. 223-224) conclui sua tese sobre a importância de Locke e Rousseau, defensores dos direitos humanos inalienáveis, para uma educação para a virtude, para a cidadania e para a democracia afirmando que

[...] ambos estão, cada qual a seu modo, extremamente interessados em direcionar a educação para se formar um ser humano virtuoso, ou seja, um cidadão que, por sua vez, viva em um regime democrático. Desse modo, educar para a virtude, para a cidadania e para a democracia não é um apanágio apenas dos indivíduos pertencentes às classes dominantes, mas sim de todos e quaisquer seres humanos que estejam dispostos a viver segundo os ideais de liberdade, de igualdade e de fraternidade, consagrados pela moderna civilização ocidental; [...] Destarte, tudo isso depõe a favor da atualidade dos pensamentos lockeano e rousseauiano, ambos defensores de direitos humanos inalienáveis e, pensando-se por tal viés, perceber-se-á o quanto as suas propostas pedagógicas, malgrado as suas limitações, terão a dizer aos educadores hodiernos o que se poderia fazer para que os seus educandos sejam formados não apenas em vista de interesses profissionais ou mercadológicos, mas sim no sentido de atualizar as suas potencialidades como seres humanos, que vivam, portanto, em harmonia com a natureza e consigo mesmos, numa dimensão holística.

Enfim, como preliminar, os Direitos Humanos são um pacto social existente nas sociedades, instrumento para a justiça social.

1.1 DOS DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos, positivados¹³ em documentos históricos diversos, estão na grande maioria das constituições das democracias contemporâneas, como instrumento importante de inclusão social. Considerando seu caráter histórico, impõe-se a necessidade de aquisição de noções de história e ciência do Direito, antes de se discutir Direitos Humanos na escola. Com o objetivo de abordar resumidamente o que se julga de maior relevância, dentro da complexidade que é peculiar ao tema proposto, parte-se da tentativa de conceituá-lo; em seguida, o itinerário de seu desenvolvimento - o que são as escolas jusnaturalista e positivista, DH e direitos fundamentais, e, numa perspectiva histórica, transita-se do Código de Hamurábi - um dos mais antigos conjuntos de leis escritas (Mesopotâmia, 1700 a.C. aproximadamente), aos dias atuais, às gerações ou dimensões do direito.

Como forma de promover o justo, a equidade, também o controle social, coibir condutas repreensíveis, de harmonizar os homens, as sociedades organizam-se, por meio de sistemas de regras de conduta, de duas ciências – da ética e do direito.

A ética não pode ser confundida com a moral, posto que aquela é a ciência que tem como objeto esta. “A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva, e nesse sentido, pode influir na própria moral” (VÁSQUEZ, 2011, p. 2).

A moral é o conjunto de “normas aceitas intimamente e reconhecidas como obrigatórias: de acordo com elas, os indivíduos compreendem que têm o dever de agir desta ou daquela maneira” (idem, p.20).

A ética, teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, tem como função fundamental explicar, esclarecer ou investigar uma

¹³ Direito positivado é o direito posto, sancionado pelo poder público, inserido na legislação do país.

determinada realidade, um tipo de experiência humana ou forma de comportamento moral dos homens, “considerado na sua totalidade, diversidade e variedade” (idem, p. 21), elaborando os conceitos correspondentes. Não lhe cabe formular juízos de valor sobre a prática moral de uma sociedade, em nome de uma moral absoluta e universal, mas investigar ou esclarecer o comportamento moral como comportamento efetivo, humano.

a) Distinção entre moral e direito

A Moral diferencia-se do Direito porque se destina a aperfeiçoar o ser humano, despertar-lhe e desenvolver-lhe virtudes, e, com tal objetivo, impõe-lhe deveres na relação consigo mesmo e para com o próximo. Preocupa-se com os deveres, e não com os direitos. O descumprimento das regras de conduta de ordem moral ou ética pode e deve causar repercussão no foro íntimo de cada pessoa, não há coação, tampouco sanção – regras incoercíveis - apenas reprovação pela consciência subjetiva. O Direito, diferentemente, é um conjunto de regras obrigatórias, coercíveis, que impõem sanções, no caso de descumprimento das mesmas. Constitui instrumento disciplinador de toda a atividade humana, sendo, portanto, inevitável no meio social, para conter impulsos individualistas e egoístas e promover a justiça e a fraternidade entre os humanos.

b) Conceito de Direito

Muito se fala, hodiernamente, sobre “Direitos Humanos”. Tarefa difícil é sua conceituação, posto que se apresentam múltiplos conceitos, construídos e desenvolvidos a partir de diferentes concepções. Filósofos, sociólogos e juristas conceituaram o direito de acordo com o pensamento de suas épocas e das escolas a que pertenciam.

Para Miguel Reale (2009, p.2), “O Direito corresponde à exigência essencial e indeclinável de uma convivência ordenada, pois nenhuma sociedade poderia subsistir sem um mínimo de ordem, de direção e solidariedade”.

Segue Reale, afirmando, tal como Émile Durkheim o fizera no século XIX, que o Direito é um fato ou fenômeno social; não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela; que há uma correlação essencial entre o Direito como fato social e o Direito como Ciência.

Walter Vieira Nascimento (2002) pondera que Direito designa uma faculdade reconhecida à pessoa humana pela Lei, permitindo-a praticar determinados atos e exigir, em seu proveito, o cumprimento de deveres positivados¹⁴ pela norma. É um conjunto de normas (ou regras de conduta) coercitivas, visando à harmonia na convivência entre os indivíduos de uma sociedade. Nessa acepção, é uma ciência, como entendem Kant e Bobbio¹⁵. Por se tratar de um pacto social, as normas do direito pertencem a todos os cidadãos. Em acepção ampla, é *erga omnes*¹⁶, absoluto sendo que apenas à extensão do direito individual pode se antepor um direito coletivo (direito de proteção social). Na obra “A Era dos Direitos”, Norberto Bobbio (1992) explica que o Direito é dinâmico, é fato social, e, como esteira e reflexo da sociedade, está imerso no cotidiano da vida, viabilizando-a, defrontando-se a todo o momento com a evolução de fatores culturais, sociais, políticos e econômicos que demandam uma nova interpretação das relações jurídicas, tanto no campo material quanto no processual.

Os direitos são conquistados historicamente, produto da civilização humana, “emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (BOBBIO, 1992, p.32).

Inicialmente, na civilização, surge o sistema de regras que reduz os impulsos agressivos mediante penas, ou estimula os impulsos de colaboração e de solidariedade através de prêmios. As primeiras regras ordenadas a partir de Os dez mandamentos, o Código de Hamurábi, a Lei das Doze Tábuas têm, em comum, imposições, mandamentos e obrigações. A “figura deôntica originária é o dever, não o direito” (BOBBIO, 1992, p. 56). Nessa primeira fase de evolução, as sociedades são reguladas pelo Direito Natural (DN) em cujos primórdios despontam os teóricos Sófocles, Heráclito, Aristóteles, Sócrates, Platão e Santo Tomás de Aquino (HUPPER, 2011). São Direitos Naturais, estáveis e imutáveis, “[...] outorgados ao homem pela divindade, quando da criação, a fim de traçar-lhe o

¹⁴ Constantes nas normas, vigentes em uma ordem jurídica concreta, constantes de leis, constituição.

¹⁵ Kant (1993) e Bobbio (1994) concebem o direito como sistema, como ciência sistemática, eis que necessita, como todo conhecimento científico, de um método, de critérios de pertinência das normas ao sistema.

¹⁶ É um termo jurídico, em latim, que significa que uma norma ou decisão terá efeito vinculante, ou seja, valerá para todos.

caminho a seguir e ditar-lhe a conduta a ser mantida” (CAVALIERI FILHO, 2002, p.2).

Segundo Thomas de Aquino (teólogo e filósofo da Igreja Católica Romana, 1225-1274), “a Lei natural é promulgada pelo próprio Deus que a instilou na mente do homem, de modo a ser conhecida naturalmente por ele [...]” (MORRIS, 2002, p. 53).

Nessa concepção, o Sistema de Direito é a expressão da vontade de Deus, Direitos Humanos concebidos como direitos naturais, um conjunto de princípios, regras gerais, de validade universal, eterno e imutável, não consolidados em regras impostas ao indivíduo pelo Estado para regular os direitos e deveres do homem. Eles se impõem a todos os povos pelos princípios supremos dos quais resultam, em respeito à dignidade da pessoa humana. Os Direitos Humanos são constituídos pela própria natureza e não criados pelos homens, ou seja, independem de ato de vontade, por refletir exigências sociais da natureza humana, comuns a todos os homens. Como exemplos, direito à vida, direito de se reproduzir, direito de sobrevivência, direito à saúde, direito à liberdade.

Uma nova visão do DN surge no século XVI, agora fundado na razão, visando à ética, à moral (caráter deontológico), e na sua imutabilidade, convertendo-se em uma teoria de direitos subjetivos.

Nos Séculos XVI a XVII, os filósofos Hugo Grócio (jurista holandês, 1583-1645), Thomás Hobbes (filósofo inglês, 1588-1679), Punferdof (jurista alemão), Jean-Jacques Rousseau (filósofo e literário francês, 1712-1778) e Immanuel Kant, (filósofo, 1724-1804), conseguiram retirar a carga teológica que cercava o jusnaturalismo, criando a Escola do Direito Natural, que não se deve confundir com o direito natural. (LEIROZA, 2012, p.2).

Para os adeptos dessa visão, o Direito é também concebido como natural, imanente ao ser humano, mas independente de qualquer fé religiosa. É produto da razão humana, individual, do poder de cada um descobrir as regras do justo, de fugir à contingência e atingir a ordem da natureza, bastando, para tanto, “que o homem volte-se sobre si mesmo e que, *iluminado* pela razão, detecte o justo e o verdadeiro para todos os tempos e todos os lugares” (MALTEZ, 2008, p.1).

Nessa primeira perspectiva (direito natural), os direitos são paradigmas¹⁷ axiológicos, anteriores e superiores às instituições, ao Estado e à própria sociedade; “[...] a gênese dos direitos humanos está imbricada com a noção do direito natural” (MELLEGARI, 2012, p. 52).

O conceito de Benevides (1994, p. 28) é de inspiração jusnaturalista, quando afirma que os Direitos Humanos

[...] são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da Lei –, embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes.

As opiniões sobre essa visão divergem: para uns, possui caráter conservador; para outros, revolucionário, progressista.

Para os primeiros, o Direito Natural serve para justificar certas instituições existentes, para manter algumas, ou para mantê-las por um tempo maior, como o caso do direito à propriedade, antes absoluto, atualmente relativizado por sua função social (art. 5º, inciso XXIII, da Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB/88 – “a propriedade atenderá a sua função social”).

Bobbio (1992, p. 22) pondera que, historicamente, “a ilusão do fundamento absoluto de alguns direitos estabelecidos foi um obstáculo à introdução de novos direitos, total ou parcialmente incompatíveis com aqueles”. Como exemplo, o filósofo político cita os empecilhos colocados ao progresso da legislação social no

¹⁷ Segundo Thomas S. Kuhn, paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p.3). Kuhn pretendia sugerir exemplos de prática científica incluindo leis, teorias, aplicação e instrumentação. Acrescenta Alexandre Campaneli Aguiar (1983, p.10) que “[...] o paradigma deve ser flexível, deve também manter abertura para futuros desenvolvimentos de ramificações da teoria por parte da comunidade científica”. O paradigma é uma determinada forma de ver o fenômeno, adotada pela comunidade científica da época, na qual os dados considerados são organizados de forma hierarquizada, dando prioridade a certos conjuntos de dados enquanto descarta outros. Envolve áreas de problemas, métodos, padrões de análise e de solução e de conclusões dentro de uma comunidade científica. A análise de ambas partes da educação em ciências naturais, e não da educação do educador (formação de professores). Na educação, o paradigma atual dá ênfase ao aspecto cognitivo, um significado maior na questão do saber, e no poder relevante que nele reside quanto a da possibilidade de se promover mudanças sociais (SAVIANI, 1991). Para além dos paradigmas da teoria do positivismo, da transformação, da fenomenologia, histórico-crítico, Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun (1994, p.38) aponta para a revisão e ampliação deste último, uma educação que considere “o homem como um todo, holisticamente, que valorize os aspectos da vida pessoal, social, buscando uma atitude inter ou transdisciplinar para a ação pedagógica”, que contemple a dimensão crítica, a questão da construção do conhecimento e a questão da afetividade e dos sentimentos, que, afinal, aproxime o discurso da prática.

que tange ao direito de propriedade, defendido pelo Liberalismo; a oposição em relação à introdução dos direitos sociais, em nome do fundamento absoluto dos direitos de liberdade. Além de uma ilusão, o fundamento absoluto é “também um pretexto para defender posições conservadoras” (idem p. 22).

Para Kelsen, no entendimento de Reale (1998), os Direitos Naturais possuem uma nota de conservadorismo, porém pode ser de reação, pois serve de guia para exigir reformas no ordenamento jurídico positivo. Este foi o principal papel desempenhado pelo DN no decurso da história.

Numa segunda perspectiva, os Direitos Humanos são concebidos como direito de todos, em todos os lugares, numa visão universalista ou internacionalista, impulsionada pelos efeitos do pós-guerra (II Grande Guerra). São declarados, pactuados e convencionados para serem protegidos no âmbito internacional (Declarações, pactos e outros).

Nesse segundo momento, na esfera das nações, ocorre a normatização das condutas, na forma de costumes, de tratado ou de leis, cuja “função primária é a de comprimir, não a de libertar; a de restringir, não a de ampliar os espaços de liberdade; a de corrigir a árvore torta, não a de deixá-la crescer selvagememente” (BOBBIO, 1992, p. 56-57). Foi concebido o Direito Positivo¹⁸ (DP), conjunto de princípios e regras jurídicas obrigatórias, vigente e eficaz, objetivamente estabelecido, seja na forma legislada, seja na consuetudinária¹⁹, que rege a vida social de um povo determinado, em determinada época. Impõe-se às pessoas e às instituições, aplicáveis coercivamente, por órgãos institucionalizados, em quaisquer dos aspectos que manifeste (PLÁCIDO; SILVA, 2010).

O Positivismo Jurídico nega a existência do Direito Natural. É uma doutrina do direito cuja tese básica é a de que o direito constitui produto da ação e vontade humana (direito posto), e não da imposição de Deus, da natureza, ou da razão, como afirma o Jusnaturalismo. Segundo essa concepção, seria o direito moderno algo imposto por seres humanos para fins humanos, nisso consistiria o seu aspecto teleológico. Dentre os autores do Positivismo, insta destacar Hans Kelsen, jurista austríaco (SANTOS, 2011).

¹⁸ Positivo “vem de *positum* e designa o fato de que se trata de direito que foi imposto, ou posto à obediência a todos os membros da sociedade” (MELLEGGARI, 2012, p.67).

¹⁹ Direito consuetudinário é o direito que surge dos costumes, sem promulgação de lei.

O caráter deontológico do direito cede lugar ao normativismo – “[...] o direito sob o aspecto da positividade torna-se comando, controle, e não mais, qualificador de condutas, uma vez que reduz seu conteúdo ao que foi estipulado pela norma jurídica” (MELLEGGARI, 2012, p. 71).

José Afonso da Silva (1991) e Norberto Bobbio (1992) comungam do entendimento de que Direitos Humanos não são Direitos Naturais (visão absolutista – imutáveis absolutos), mas são Direitos Positivos, históricos e culturais, que encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico; como direitos históricos são mutáveis, ou seja suscetíveis de transformação e ampliação.

[...] 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. (BOBBIO, 1992, p.5).

Para a maioria dos adeptos dessa doutrina do direito, não existe necessariamente uma relação entre o direito, a moral e a justiça, visto que as noções de justiça e moral são relativas, mutáveis no tempo e sem força política para se impor contra a vontade de quem cria as normas jurídicas.

Resumidamente, em paralelo, tem-se: o Direito Natural é universal e imutável; o Direito Positivo é válido em determinado espaço e tempo; o DN estabelece o que é bom, o DP estabelece o que é útil; o DN é conhecido por Deus e pela razão e independe da vontade humana; o DP é conhecido por uma declaração de vontade alheia, que é a promulgação.

No universo da ciência jurídica atual, a dicotomia Direito Natural e Direito Positivo encontra-se operacionalmente enfraquecida. Uma das razões desse enfraquecimento pode ser localizada na promulgação dos direitos fundamentais que positivou o Direito Natural²⁰. Nascimento (2002) afirma que a função do Direito Natural é subsidiar o Direito Positivo.

Houve, em outras palavras, a positivação dos Direitos Naturais, adquirindo, com a intervenção do Estado, força coativa – “as leis da natureza não operam com eficácia, na medida em que não são dotadas de coerção positiva” (MELLEGGARI, 2012, p.61), daí a necessidade de dotar os direitos naturais de um estatuto jurídico

²⁰ Estabelecimento do Direito Natural na forma de normas postas na Constituição.

que permitisse sua eficácia. Afinal, “a codificação acabou servindo de ponte involuntária entre o jusnaturalismo e o positivismo jurídico” (idem, p.66).

Nessa segunda perspectiva, os Direitos Humanos são entendidos como direitos das pessoas ou de certas categorias de pessoas, num determinado tempo e lugar, mais precisamente em seus Estados Nacionais, como direitos positivos, constitucionalizados. As Constituições existentes e vigentes, na atualidade, destacam os direitos fundamentais como DH constitucionalizados. Portanto, os adeptos desse entendimento comungam do conceito de inspiração constitucionalista.

Nas últimas décadas, o Jusnaturalismo e o Positivismo Jurídico não deixaram de existir, mas um novo paradigma pós-moderno do Direito se apresenta, o Pós-Positivismo Jurídico, pautada nos princípios jurídicos, que foram incorporados recentemente, como o da dignidade da pessoa humana, da razoabilidade, da proporcionalidade, da solidariedade, dentre outros. A Constituição deixou de ser vista como o ápice de uma pirâmide normativa sistemática e formalista e passou a ser vista como o ápice de um sistema jurídico aberto de princípios e regras recheado de valores jurídicos extralegais que visam a atingir a justiça e pôr em prática os direitos fundamentais (SANTOS, 2011).

O Pós-Positivismo Jurídico busca reconhecer a existência de valores superiores ao Direito Positivo, ainda que não os reconheça na fundamentação do Direito. Portanto, não se pode falar em contraposição, em antagonia dos Direitos Naturais e dos Direitos Positivos, mas de complementaridade, pois um (DN), é fonte de inspiração do outro (DP), na busca da promoção da justiça.

Inobstante a influência positivista, observa-se que o ser humano busca, no direito natural e em seu fundamento, a procura do permanente, do universal e o do comum a todos os homens na definição do Direito, num mundo em que tudo, sendo positivo, é relativo. Essa busca expressa a sua angústia diante da relatividade universal e da perda da valia, a insuportabilidade consistente na perda de padrões e normas universais, uma tentativa de encontrar-lhe substitutos, isto é, “princípios parauniversais e paraconsistentes” como o da legalidade, o do interesse público relevante, o da autonomia privada, o da responsabilidade fundada na liberdade e outros (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 172).

Insta ainda registrar o entendimento diferenciado de Hannah Arendt, destacado por Iara Lúcia Santos Mellegari (2012, p. 94): “O direito, repita-se, deve

ser construído no ‘artifício humano’, nem exclusivamente sobre a natureza humana do homem, tampouco sobre o formalismo vazio do positivismo legal, mas sobre a natureza política do homem, que se dá entre iguais no espaço público”.

Os DH, portanto, para Arendt, resultam da ação de homens livres, no espaço público, e não são naturais e absolutos, nem resultam do positivismo inflexível.

1.1.1 Direitos Humanos e Direitos Fundamentais

Não há como situar o contexto histórico dos DH sem estabelecer as dimensões entre os direitos fundamentais e os direitos humanos. Para alguns doutrinadores, direitos humanos e direitos fundamentais estão em momentos e em níveis diferentes; para outros, são sinônimos.

Willis Santiago Guerra Filho (2001) leciona que, do ponto de vista histórico, os direitos fundamentais são, originariamente, Direitos Humanos. Aqueles são manifestações positivas do direito, com aptidão para a produção de efeitos no plano jurídico; estes, como pautas ético-políticas, são “direitos morais”, situados numa dimensão suprapositiva (idem, p. 37). Ou seja, os direitos fundamentais originaram-se dos Direitos Humanos, e estes seriam Direitos Naturais, suprapositivos.

Outros doutrinadores entendem, modernamente, Direitos Humanos como sinônimos de Direitos Fundamentais. Essa é a posição de Paulo Bonavides (1998) e de José Luiz Quadros de Magalhães (2000). Este último concebe Direitos Humanos como Direitos Fundamentais que devem ser garantidos a todos os seres humanos, em todos os lugares do mundo, portanto direitos que devem ser impostos a todos os Estados. Na sua dimensão natural, são como os direitos absolutos, imutáveis e intemporais, inerentes ao ser humano.

Magalhães (2000) identifica como direitos fundamentais: os direitos individuais fundamentais (relativos à liberdade, igualdade, propriedade, segurança e vida); os direitos sociais (relativos à saúde, educação, trabalho, lazer, previdência e assistência social, segurança e transporte); os direitos econômicos (relativos ao pleno emprego, transporte integrado à produção, direito ambiental e direito do consumidor), normas que protegem interesses individuais, coletivos e difusos; e direitos políticos (relativos à participação popular no Poder do Estado, que

resguarda a vontade manifestada por cada eleitor – direito de votar e ser votado, do referendo, plebiscito e iniciativa popular das leis).

Muito apropriado o itinerário de desenvolvimento dos Direitos Humanos, indicado por Bobbio (1992), ensinando que estes nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares - quando cada Constituição incorpora Declarações de Direitos -, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais. Ou seja, os direitos naturais foram “rejeitados” pelos positivistas, e voltam, com força total, nos tempos atuais, mormente consagrados na Constituição de 1988 como direitos fundamentais (artigos 5º, 6º e 7º, da CRFB/1988).

Há que se registrar que a expressão “direitos fundamentais do homem” não é aceita por alguns que alegam não ser o termo “do homem” suficientemente indicativo de toda a espécie humana, que abrange os dois gêneros/sexos, em face da evolução da situação da mulher, socialmente e no direito, por isso preferem utilizar a expressão “pessoa humana”.

Afinal, Direitos Humanos são modernamente entendidos como direitos fundamentais da pessoa humana, direitos que ela possui pelo fato de ser humana, por sua própria natureza, pela dignidade que a ela é inerente. É o conjunto institucionalizado de direitos e garantias que são comuns a todos os seres humanos, sem qualquer distinção (de raça, etnia, classe social, religião, sexo, faixa etária, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, nível de instrução, cidadania política ou julgamento moral), garantidores do princípio maior, da dignidade humana.

1.1.1.1 Os Princípios Fundamentais

Hodiernamente, os DH visam a resguardar os valores mais preciosos da pessoa humana, concretizam as exigências da dignidade – os princípios²¹ da liberdade, da igualdade e da solidariedade/fraternidade humana (princípios iluministas) - que devem ser reconhecidos positivamente pelos ordenamentos

²¹ Celso Antônio Bandeira de Mello ensina que “princípio é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para a sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico” (MELLO, 2000, p.747-748).

jurídicos em nível nacional e internacional (concepção pós-positiva). Ressalta Alexandre de Moraes (2002) que esses têm, por finalidade básica, o respeito à dignidade da pessoa humana, protegendo-a contra o arbítrio do poder estatal, e estabelecendo condições mínimas de vida e desenvolvimento da sua personalidade. Refletem os Direitos Humanos valores, necessidades e ideais históricos.

Dentre os princípios/direitos constitucionais vigentes, destacam-se, nesse trabalho, os da dignidade humana, da liberdade, da igualdade de direitos, da especificidade ou da diferença, de acesso e de sucesso escolar²², à oportunidade, e da solidariedade, mais pertinentes ao objeto de estudo – a inserção dos DH no cotidiano escolar, numa perspectiva intercultural - fundamentada também no novo paradigma que visa ao reconhecimento e ao pertencimento - que será tratada adiante.

Princípio da dignidade humana – O princípio maior, inclusive informador de ordenamento jurídico brasileiro, é o da dignidade da pessoa humana, entendida e destacada por Ingo Wolfgang Sarlet (2002, p. 62) como

[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem à pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além, de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Esse princípio está inserto no art. 1º da Constituição de 1988, inciso III, como um dos fundamentos da República Federativa²³:

O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos assevera que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. O conceito de dignidade humana, nele inserido, entendida

²² Direitos inferidos a partir da determinação do art. 206, da CRFB/88, e do art. 3º, da LDB/1996: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - garantia de padrão de qualidade, e outros.

²³ “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político”. (BRASIL, 1988).

como inerente e natural, não é uma concessão do poder ou do Estado, é própria da pessoa. Se não é concessão, também não pode ser retirada, doada ou diminuída. Os humanos são fins em si mesmos, nunca podendo ser tomados como meio para qualquer outro fim, por mais nobre que seja. Seu valor não é um atributo, é uma condição absoluta. Nota-se, nessa concepção da Declaração, uma visão metafísica naturalista que “contrasta com leituras histórico-críticas, que compreendem a dignidade como construção humana, móbil de ação e de luta” (CARBONARI, 2008, p.1).

Independentemente da visão naturalista ou histórico-crítica, há de se registrar que a dignidade humana é o fundamento de todos os demais princípios e direitos - por exemplo, da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da justiça e da paz.

Princípio da liberdade – A pessoa humana, para se desenvolver e ser concebida como sujeito de direito²⁴, precisa ter liberdade tanto em suas relações com o Estado (autonomia pública do cidadão) como liberdade nas relações interpessoais (autonomia privada). Autonomia considerada como elemento essencial da dignidade da pessoa humana baseado na crença do “indivíduo conformador de si próprio e da sua vida” (SARMENTO, 2006, p. 46). Este princípio pode ser encontrado no inciso II, do art. 5º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), na qual é estabelecido que “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da Lei”, na liberdade de expressão, de pensamento, de ir e vir, de participar e de intervir na construção do projeto de sociedade em que o sujeito está inserido.

Diferentemente da visão da modernidade, de “liberdade interior”, ligada à vontade, antipolítica, para Arendt (1992, p.192) a liberdade diz respeito às relações entre os homens em um espaço público entre iguais. “A *raison d'être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação”, e não um problema metafísico. Nesse diapasão, acrescenta Mellegari (2012, p. 199), na esteira da filósofa: “A ação, além da medida da liberdade no sentido de ser capaz de regular o próprio destino, representa também a forma de expressão da própria *singularidade*”.

Contestando o Jusnaturalismo, afirma Arendt (1992, p. 199) que “os homens **são** livres – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – enquanto agem,

²⁴ Segundo o conceito clássico, o sujeito de direito é aquele que participa da relação jurídica, sendo titular de direitos e deveres, enfim, aquele que tem capacidade para tal.

nem antes, nem depois; pois **ser** livre e agir são uma mesma coisa”. A autora não trata da liberdade interna, como sendo da essência humana, mas da liberdade política, conquistada. “A liberdade política de que nos fala Hannah Arendt é espacial e relacional, uma vez que necessita do espaço público para o aparecimento das singularidades – do agir – e também da presença de outros homens que dê sentido à aparência, no viver conjunto de cidadãos livres” (MELLEGGARI, 2012, p. 110).

Compartilha-se do entendimento de que a liberdade política do cidadão, experimentada na Antiguidade, cede lugar à liberdade individual e privada que recua para o interior da consciência e o homem se afasta da política. Não age de acordo com o bem comum, mas de acordo com seus interesses pessoais; deixa de ser o “*animal político*” e passa a ser o “*animal econômico*”, sob o véu da formalidade dos Direitos Humanos (idem, p. 115). E sobre a cidadania que se tem, diz a autora: “Nesse contexto, a cidadania passa a ser mero mecanismo de defesa desses direitos, pois, na medida em que a vida privada e as liberdades individuais adquirem prioridade, devem ser protegidas pela instância política” (idem, p. 118).

Afinal, segundo Arendt, é a liberdade de ação no espaço público, espaço para a real participação dos cidadãos na construção de seus direitos, que permite a efetivação da cidadania. Acrescenta-se à construção dos direitos, a defesa do bem comum, com fundamento no espírito de solidariedade humana.

Uma educação emancipatória está em consonância com o princípio da liberdade, uma vez que promove o exercício efetivo da cidadania, formando sujeitos de direito críticos e atuantes. Ratificando Sarlet (2002), capazes de uma participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Princípio da igualdade - A igualdade consiste no reconhecimento da dignidade de cada pessoa, independente de qualquer diferença que possa caracterizá-la. Prescreve o art. 3º, da CRFB/88: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (igualdade em dignidade); e o *caput* do art. 5º: “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, a segurança e a propriedade [...]” (igualdade em direitos).

A igualdade formal seria a pura identidade de direitos e deveres concedidos aos membros da coletividade através dos textos legais; já a igualdade jurídica é a igualdade de todos perante a Lei. A igualdade material é a equiparação dos cidadãos sob todos os aspectos, inclusive o jurídico, o tratamento equânime e uniformizado de todos os seres humanos, bem como a sua equiparação no que diz respeito a possibilidades de concessão de oportunidades, como a apropriação dos bens de cultura.

Tratar os indivíduos como iguais, em dignidade e em direito, esse é o verdadeiro sentido do princípio da igualdade, da noção de igualdade no paradigma do Estado Democrático de Direito.

O princípio da igualdade foi ressignificado por Rui Barbosa, na esteira de Aristóteles²⁵. Para aquele, “a regra da igualdade” consiste em “quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Na desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira Lei da igualdade”. E continua: “Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”. (BARBOSA, 1999, p. 25).

Nesse mesmo diapasão, Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) afirma o direito dos diferentes serem tratados dessa forma e que apenas a exigência do reconhecimento e da redistribuição permite a realização plena da igualdade.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Rousseau (2002, p.26), aponta para os dois maiores bens do homem:

Se se procura saber em que consiste precisamente o maior dos bens, que deve ser o objetivo de todo sistema de legislação, achar-se-á que se reduz a estes dois objetos principais: a liberdade e a igualdade. A liberdade, porque toda independência particular é outra tanta força subtraída ao corpo do Estado; a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela.

Inobstante o filósofo admitir que os seres humanos são naturalmente desiguais, o que contribui para a sua individualidade, “não concede que os mesmos

²⁵ “Regra da justiça” estabelecida na Antiguidade por Aristóteles: “Deve-se tratar os iguais com igualdade e os desiguais, desigualmente” (ALMEIDA, 2007, p.1).

devam sê-lo em estado civil, uma vez que a desigualdade natural não implicaria na desigualdade civil; conseqüentemente, a desigualdade civil só poderia ser, segundo o seu parecer, algo artificial, ou seja, contrário à natureza humana”, observa Batista (2008, p. 119).

A igualdade perante a Lei não basta, diante das inúmeras contradições criadas pelo capitalismo. Faz-se necessária a igualdade substantiva (fulcro normativo das ações afirmativas) cujo mecanismo é a igualdade de oportunidades, a igualdade como justiça, no sentido social e econômico; de modo particular, a igualdade material, granjeada através das ações afirmativas²⁶. A busca do tratamento igualitário, da justiça social, são assim compreendidas por Reale (1998, p. 306): “Se os homens fossem iguais como igual é a natural inclinação que nos leva à felicidade, não haveria *Direito Positivo* e nem mesmo necessidade de *Justiça*”. E continua o mestre:

O Direito, como já escrevemos alhures, constitui-se e desenvolve-se porque os homens são desiguais e aspiram a igualdade, são diversos e sentem nas profundidades de seu ser uma inclinação igual para a felicidade, querendo ser cada vez mais *eles mesmos* e ao mesmo tempo aspirando a uma certa tábua igual de valores. (Idem, p. 307).

A igualdade de todos, para Arendt, assim como a liberdade, não é algo dado ao ser humano ao nascer, ideal consubstanciado na assertiva de que “todos os homens nascem livres e iguais” como contemplado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ela é obtida por meio da organização política dos homens, orientada pelo princípio da justiça. “Não nascemos iguais: tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais” (ARENDR, 2006, p. 335).

Na concepção de Arendt, o direito à igualdade não resulta, portanto, da essência humana, e, por isso, anterior e externa à comunidade política como apregoado pelos jusnaturalistas. “Tampouco resulta do inflexível positivismo que reduz o direito à letra da Lei e não consegue adequar-se tempestivamente ao fato social que é dinâmico” (MELLEGRARI, 2012, p. 94-95). Os homens tornam-se iguais pelo reconhecimento político da liberdade. Igualmente, os Direitos Humanos

²⁶ Mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais, e de pessoas portadoras de deficiências físicas, com o implemento de políticas sociais, por exemplo. São discriminações lícitas, positivas, na busca do tratamento igualitário.

resultam da construção política, uma invenção ligada à organização da comunidade política (idem, p. 96).

A isonomia, para Arendt, não significa igualdade de condição, mas a condição que torna os homens iguais:

[...] se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não deferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. (ARENDR, 2008, p. 188).

Na escola, o princípio da igualdade consubstancia-se na conquista de tratamento humano de todos os alunos, sem discriminação de espécie alguma, sem violência expressa ou simbólica²⁷. E essa condição não é dada, frisa-se, mas resulta de organização humana, comungando-se da visão de Arendt e Mellegari. Quando se trabalha o currículo representativo da cultura hegemônica apenas, ignorando as culturas diversas que compartilham do mesmo espaço, pratica-se a violência simbólica contra aqueles que, conseqüentemente, não experimentam o sentimento de pertencimento àquela coletividade.

Princípio da solidariedade/fraternidade – Fechando o sistema de princípios éticos, o princípio da solidariedade complementa a liberdade e a igualdade. Tal princípio reúne as pessoas na perspectiva do bem-comum, na construção de uma sociedade solidária mediante os ditames da justiça distributiva e social²⁸. É o novo paradigma do direito privado hodierno, posto que reconhece os direitos difusos²⁹ e preocupa-se com o direito das presentes e das futuras gerações. A Lei Fundamental (CRFB/88) fixou, também como objetivo, a necessidade de erradicação da pobreza e da marginalização social, entre outras disposições (art. 3º, inciso II).

²⁷ Como violência simbólica, a adoção de um currículo o qual concebe a cultura dominante como a única cultura, e não como uma das culturas possíveis, - a reprodução cultural da classe dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

²⁸ “Aceitando que justiça poderá se traduzir num tratamento igual para iguais e desigual para desiguais, definiram-se alguns princípios de justiça que permitirão identificar quais os aspectos relevantes que devem servir de base para uma distribuição equitativa de responsabilidades e benefícios: a cada um uma parte igual; a cada um em função das suas necessidades; a cada um em função do seu empenho; a cada um em função do seu contributo social; a cada um em função do seu mérito; a cada um de acordo com as regras de mercado.” (FE FÓRUM DE ÉTICA – Teorias éticas. 2007).

²⁹ São aqueles de natureza indivisível de que seja titular grupo, categoria ou classe de pessoas ligadas entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica.

A solidariedade precisa ser vivenciada na escola, nas relações cotidianas, no desvelamento das relações de poder, despertando a sensibilidade da pessoa humana para com o outro. O comportamento de solidariedade contrapõe-se à indiferença, à banalização das situações de desrespeito ao ser humano, responsabilizando o indivíduo para com seu semelhante, para com os diferentes, os hipossuficientes, os cidadãos de outros países e até mesmo para com os que nascerão nas futuras gerações.

Afinal, são os Direitos Humanos uma ideia política com base moral, relacionada com os conceitos de justiça, igualdade, solidariedade e democracia. Não são uma concessão da sociedade política, mas conquista dos sujeitos individuais ou coletivos, e que aquela tem o dever de consagrar e garantir. A nova ordem jurídica exige a compreensão de que o direito, antes de ser força, equivale a uma técnica de ordenação social, fixada a partir da noção de justo (MONTORO, 1985).

Parafraseando o título da obra de João Baptista Herkenhoff (1997), os Direitos Humanos são “a construção universal de uma utopia”. “Da mesma forma que os Direitos Humanos, na sua gênese, constituíram uma criação universal, também na sua dialética, no seu evolver, os Direitos Humanos continuam sendo uma obra coletiva da aventura e da utopia humana” (idem, p. 184). O autor pretende, com sua obra, “ajudar a construir, no íntimo de cada espírito e no seio da coletividade, a consciência de Cidadania e Direitos Humanos” (idem, p.7), e contribuir na formação humana, política e cultural das pessoas.

Bobbio (1992) entrelaça DH, democracia, cidadania e paz. Segundo ele, sem os “direitos do homem” reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para solução pacífica dos conflitos, e os direitos não são exercitados. A democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos³⁰ se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos os direitos fundamentais.

Concorda-se com Bobbio (1992) e com Magalhães (2000) quando afirmam que o problema fundamental em relação aos Direitos Humanos, hoje, não é tanto o de justificá-los (sua natureza, seus fundamentos, se naturais ou históricos, se morais ou legais, absolutos ou relativos), mas o de protegê-los. Trata-se, portanto,

³⁰ A palavra “súdito” é utilizada por Bobbio (1992), no sentido de estar passivo, sob a vontade do outro, vassalo, sem vontade própria, para se opor a “cidadão”.

de uma questão mais política, jurídica, de encorajar e ampliar o respeito a eles, do que uma questão filosófica (BOBBIO, 1992).

Vive-se o

[...] paradoxo de uma sociedade obsessivamente preocupada em definir e proclamar uma lista crescente de direitos humanos e impotente para fazer descer do plano de um formalismo abstrato e inoperante esses direitos e levá-los a uma efetivação concreta nas instituições e práticas sociais. (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p.174).

Em entrevista concedida, Paulo César Carbonari (2008) pondera que os Direitos Humanos não se resumem em leis e tratados internacionais. Ganham sentido apenas se constituírem parte concreta na vivência de todos, sendo parâmetros i) para orientar as pessoas em suas ações, nas suas relações com os outros, que devem ser respeitadas porque são pessoas humanas; ii) para as organizações sociais em suas lutas; iii) para os Estados, como base e programa de ação na realização de políticas públicas; iv) para a comunidade internacional que deve promovê-los em todos os lugares do mundo. “Direitos humanos, neste sentido, não são vinculativos somente por sua condição, acima de tudo podem ser vinculativos pela construção efetiva que se faz com eles na ação” (idem, p. 1).

O conceito de “Direitos humanos”, no entendimento de Carbonari (2008, p. 1):

É um conceito multidisciplinar, no sentido de que pode ser tratado por vários campos do conhecimento; interdisciplinar, no sentido de que exige que os vários campos do conhecimento compareçam para juntos partilhar saberes; e transdisciplinar, no sentido de que não se restringem a campos ou disciplinas específicas e convidam para posicionamentos mais abrangentes e contextualizados. Particularmente gosto muito da ideia de intervalo aplicada aos direitos humanos. É no sentido de que os direitos humanos estão no intervalo de vários campos de saber e têm um conteúdo que desafia aos vários campos de saber e do agir. Ademais, este intervalo é crítico porque põe em questão as várias possibilidades específicas e muitas vezes petrificadas. Acima de tudo, os direitos humanos convocam à reflexão teórica e prática porque guardam uma dimensão exigente de permanente justificação e fundamentação e também uma dimensão de realização, de efetivação. Entendê-los apenas como conteúdo moral ou apenas como conteúdo jurídico, ou ainda, apenas como conteúdo político, seria enfraquecer a carga crítica que neles pode ser encontrada.

Ao se tratar os DH, em toda essa dimensão, despertando a reflexão teórica e a prática, valoriza-se a vida (com dignidade) e a justiça.

A escola, como espaço de socialização, deve, além de conscientizar o sujeito de seus direitos reconhecidos, positivados, despertar no educando a

vontade de lutar por eles visando ao bem comum, a necessidade de participação, de mobilização, posto que não são dados, mas construídos em face de situações de injustiça, de exclusão.

1.1.2 Os Direitos Humanos em Perspectiva Histórica

1.1.2.1 Direitos Humanos como cultura

Como característica do mundo humano, em contraste com o mundo animal, tem-se os esforços do homem para o bem (ou pelo menos para a correção, limitação e superação do mal), para transformar o mundo que o circunda e torná-lo menos hostil. O conjunto de esforços – técnicas produtoras de instrumentos, com o objetivo de transformar o mundo material, as regras de conduta que visam à modificação das relações interindividuais, no sentido de tornar possível uma convivência pacífica e a própria sobrevivência do grupo - forma o mundo da “cultura” contraposto ao da “natureza” (BOBBIO, 1992).

Reale (1998, p. 179) destaca o pensamento do filósofo alemão neokantiano Heinrich Rickert (1922), da Escola de Baden³¹, que concentrou atenção sobre os conceitos de valor e de cultura.

Além da esfera da *natureza* constituída pela série dos fenômenos reais concatenados segundo o nexos fatal da causalidade, e, além da esfera ideal dos *valores* que transcendem sujeito e objeto, é preciso colocar um terceiro reino: o reino da *cultura*. É este que estabelece uma relação que serve de ponte entre ambos. A cultura é a ligação entre a natureza cega para o valioso, e aquilo que vale por si, sem referibilidade ao mundo dos fenômenos reais. No domínio da cultura, os fatos deixam de ser simples elos na concatenação causal e inflexível da Natureza para adquirirem um sentido (*Sinn*), um significado, uma direção na medida em que procuram encarnar os valores transcendentais.

Ainda comungando do entendimento de Rickert, afirma Reale (1998, p.179) que:

A cultura é, pois, o complexo rico e multifacetado reino da criação humana, de tudo aquilo que o homem consegue arrancar à fria seriação do natural e do mecânico, animando as coisas com um sentido e um

³¹ Escola de Baden, também conhecida como Escola Sudocidental Alemã - Dentre os seus méritos está o redescobrimto de dois conceitos fundamentais na especulação contemporânea: o conceito de espiritualidade como valor e o de seu desenvolvimento na história.

significado, e realizando através da História a missão de dar valor aos fatos e de humanizar, por assim dizer, a Natureza.

De acordo com o método histórico-cultural, tal como o empregado por Leo Viktor Frobenius (etnógrafo alemão - 1873-1938,) e Franz Boas (antropólogo teuto-americano que viveu entre 1858 e 1942), o termo “cultura” adquire um significado todo especial, indicando um conjunto de bens, ou seja, de elementos de vida material (habitação, utensílios e outros.); de vida espiritual (crenças, ciência, arte e outros) e de vida social (família, instituições jurídicas e outros). Para Boas, o estudo da cultura refere-se a costumes; maneiras e técnicas tradicionais específicas de uma sociedade. Toda a obra de Boas é uma tentativa de pensar a diversidade. Para ele, a diferença fundamental entre grupos humanos é de ordem cultural e não biológica. Assim, Boas antecipa conclusões da genética, ao afirmar que o conceito de raça, concebida como um conjunto de traços físicos específicos de cada grupo humano, não resiste a um exame rigoroso.

Todas as obras culturais, inclusive o Direito, são todas expressões do mundo da Cultura, ou seja, do mundo construído pelo homem, através da história (MONTORO, 1985), e representam conjunto de bens que liga a Natureza a valores, entre o “ser” e o “dever ser”.

O processo cultural é governado por princípios lógicos e éticos que transcendem a experiência histórica e constituem a razão essencial do fato cultural. Também o Direito, enquanto realizado na História, isto é, o Direito Positivo, é uma realidade histórico-cultural que é exteriorização do Logos como razão jurídica. É um produto cultural da humanidade.

A escola é a socialização de uma cultura fundada na ciência e na filosofia, e tem por função promover a apropriação do conhecimento elaborado e sistematizado. E o Direito, expressão do mundo da cultura, é uma ciência a que o educando precisa ter acesso, até porque tem ele o direito de conhecer o Direito.

1.1.2.2 A história dos Direitos Humanos

Ratificando o entendimento de Bobbio (1992), por mais fundamentais que sejam, os Direitos Humanos são históricos, caracterizados por lutas, nascidos de modo gradual. Daí a importância agora de uma abordagem da construção histórica

dos DH como uma das formas de expressão do mundo da cultura, uma cultura que se quer presente no cotidiano escolar.

O estudo da evolução dos Direitos Humanos é importante para que se perceba que são resultantes de árduos trabalhos e conquistas da humanidade em diferentes momentos históricos. Conflitos ideológicos e materiais gerados a partir de diferentes problemas da convivência humana em momentos históricos distintos, que redundaram em lutas por reduções da desigualdade e injustiça, culminaram com a incorporação de normas de proteção aos ordenamentos jurídicos dos povos, tornando-se conquistas irrenunciáveis, Direitos Humanos fundamentais. Essas lutas remontam a datas longínquas, como se percebe nos estudos históricos universais.

O Código de Hamurábi (por volta do século XVIII a.C.) é uma das mais antigas compilações de leis escritas em toda a história da humanidade, que reuniu as leis que, até então, eram passadas de geração a geração, oralmente. Conjunto de leis escritas, na Mesopotâmia, composto por cerca de 281 leis, em 3600 linhas, estabelece regras de vida e propriedade e estende a Lei a todos os súditos. A pena de morte é a punição mais comum nas leis do código. Para formular esta Lei, Hamurábi baseou-se no princípio da Lei mais antiga, conhecida como “Lei Talião”. Basicamente essa antiga Lei que inspirou a criação do código era orientada pelo “olho por olho, e dente por dente”, rigorosa reciprocidade entre o crime e a pena (*retaliação*). Na Seção 230, do Código de Hamurábi, por exemplo, se uma casa mal construída causa a morte de um filho do dono da casa, como punição ao construtor, o seu filho será condenado à morte.

Assim, o Código privilegiava a adoção de uma pena similar ao tipo de crime realizado pelo infrator e as punições e direitos criados por essa Lei levavam em consideração a posição social dos que estavam envolvidos em cada um das situações descritas pelo texto. A sociedade dividia-se em três grupos: os homens livres, os subalternos e os escravos. Longe, portanto, a igualdade jurídica – todos iguais perante a Lei. Porém, esse primeiro código escrito assegurou a homogeneidade das decisões e contribuiu no processo de consolidação do Primeiro Império Babilônico (1800 a 1600 a.C.).

a) Na Grécia

Grande salto aconteceu na Grécia antiga, onde o conceito de cidadania tem origem. *Pólis* era a Cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (no grego *politikos*), isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade, livres e iguais. Portanto, a relação pessoal com a *pólis* não era apenas com o território, era mais fortemente com a comunidade. A própria dimensão da cidade-Estado impunha grande solidariedade entre seus habitantes, facilitando a ação coercitiva dos padrões de conduta. Daí fácil compreender porque o grego pensava-se como um cidadão, como um “animal político”.

A palavra “cidadania” era utilizada para designar os direitos e deveres dos considerados cidadãos, ou seja, dos indivíduos que viviam na cidade (*pólis*) e ali participavam ativamente dos negócios e das decisões políticas. Cidadania, pressupunha, portanto, todas as implicações decorrentes de uma vida em sociedade.

A instauração da democracia, em Atenas, deu-se em 508 a.C. Nela exerciam o direito a esse tipo de cidadania apenas os atenienses, filhos de pais atenienses, alfabetizados, maiores de 18 anos, no gozo de sua liberdade. Exerciam a função de governantes, guerreiros, comerciantes, artesãos e agricultores. Tinham tal status, eram beneficiados com o privilégio de igualdade perante a Lei e o direito de falar em assembleia. O “governo do povo” era administrado apenas por uma minoria na Grécia do século V a.C. Decidiam os cidadãos, sem intermédio de representantes, em assembleia popular, o destino político da Cidade, inclusive votando as leis, através da *Ekklesia* (reunião dos chamados de dentro para fora), no *Ágora* (praça pública onde se agonizava para deliberar sobre decisões de comum acordo).

Na assembleia, após a leitura da agenda de itens selecionados a serem discutidos, lido o item, perguntava-se quem desejava falar/deliberar sobre o tema. E somente podia se manifestar o cidadão livre, adulto e masculino, o “nascido de cidadão”, preparado para isso. Daí grande importância conferida à capacidade de oratória naquela época, ensinada principalmente pelos sofistas, e ao preparo dos cidadãos nas escolas de filosofia. Alguns oficiais, como os *strategoí* (os “generais”), adquiriam significativa proeminência política conduzindo o povo na trilha de seus interesses, como o foi Péricles³².

³² Célebre e influente estadista, orador e estrategista (general) da Grécia Antiga (495/492 a.C. – 429 a.C.).

Excluídos estavam as mulheres, os *metecos* (estrangeiros) e os escravos.

Em sua obra “A República”, Platão (1997, p. 179) defende a participação da mulher nas atividades que concerniam à administração da cidade, e para isso deveria haver uma mudança de mentalidade em relação ao seu papel na sociedade, que ele entendia ser igual ao do homem³³: “Logo, se exigimos das mulheres os mesmos serviços que dos homens, precisamos fornecer-lhes o mesmo tipo de educação”. Porém: “Todas as mulheres dos nossos guerreiros pertencerão a todos: nenhuma delas habitará em particular com nenhum deles” – *res publicae* (idem, p. 189). E não defendeu a sua participação na assembleia.

A classe dos trabalhadores não era considerada cidadã, pois não tinha tempo para contemplação teórica da verdade e para a *práxis* política.

Com o surgimento da democracia e do individualismo, na Grécia, o privilégio de participar da vida política e cultural de Atenas é estendida ao *demos*, aos cidadãos atenienses em geral.

Era, na Grécia Antiga, portanto, uma cidadania restrita às elites porque dependia dos direitos políticos vetados para a maioria. Inobstante toda essa limitação, a grande contribuição de Atenas foi o surgimento da relação cidadania-participação - desde então, cidadania é um conceito que caminha lado-a-lado com o de participação.

Dentre as contribuições do direito grego para o direito moderno, tem-se a regulamentação da propriedade privada, a criação de alguns tipos básicos de contratos, a criação da democracia, a valorização do direito público, a rigidez das penas no direito penal e a criação de figuras jurídicas como a hipoteca.

b) Em Roma

Quando a Roma Antiga passou de monarquia a república, aparece o conceito de *res publica* (coisa pública), criado por Marco Túlio Cícero, orador, escritor e pensador político romano (106-43 a.C.) para definir o Estado e suas províncias (de 509 a.C. ao estabelecimento do Império Romano, em 27 a.C.). O conceito de República determina a relação dentre o indivíduo e o Estado. A *res publica* ou “propriedade do povo” definia a nova forma de organização do poder

³³ No cap. IV, Platão defende a participação da mulher na classe dos guardiões, pois homens e mulheres são iguais, capazes de exercer as mesmas tarefas. E de ensinar-lhes música, arte, e sobre a guerra.

que excluía os reis (o poder do monarca passou a magistrados eleitos anualmente, que formavam o Senado, dominado pelos patrícios, com a presença de poucos plebeus abastados).

O Estado ensina o romano Cícero, deve ser direcionado para atender o interesse público, que prevalece sobre o privado, põe em relevo o bem comum, a comunidade, o bem público. Na concepção ciceroniana, dois os vínculos que configuram o *populus* como o destinatário da *res-publica*: *consensus juris* (o consenso do direito) e *communis utilitatis* (a comum utilidade).

A sociedade dividia-se em: os escravos, propriedade de outras pessoas, sem direitos - eram geralmente plebeus que haviam contraído dívidas e não conseguiram pagá-las (prisioneiros de guerra); os plebeus, população em geral, desde camponeses e pequenos agricultores até artesãos e comerciantes - pessoas livres, mas com pouquíssimos direitos; os cavaleiros, ricos, que recebiam um cavalo para montar, e lutavam por Roma; os nobres, patrícios, grandes proprietários de terra, que detinham todo o poder real.

No início da república, patrícios e plebeus (o povo) digladiavam-se no espaço público, e estes conquistavam vez por outra algum poder político como o direito político à participação no Senado através da criação do tribuno da plebe que era o representante do povo junto ao Senado, o que ocorreu por volta do ano de 493 a. C.

O episódio da Revolta do Monte Sagrado (ano 494 a.C.), um dos primeiros registros na história de movimento grevista, promovida pelos plebeus, que abandonaram a velha Roma e se dirigiram ao monte, despertou nos patrícios a importância da classe dos plebeus, esses essenciais à vida econômica e militar de Roma, e os patrícios dialogaram com eles. O Senado revogou a Lei da escravidão por dívidas, devolveu aos plebeus as terras tomadas pelos credores, e foram publicadas as primeiras leis escritas de Roma, a Lei das Doze Tábuas (em 450 a.C.), resultado da longa e persistente reação dos plebeus contra os privilégios dos patrícios. Depois, as Leis - Canuléia, que permitiu o casamento entre plebeus e patrícios (igualdade civil entre patrícios e plebeus); Licínia permitiu o acesso dos plebeus ao consulado; e Olgúnia, autorizou a participação plebeia através de

plebiscitos³⁴. Portanto, através de lutas, reitera-se, os plebeus conseguiram ampliar o seu espaço no poder.

c) Na Idade Média

Outro documento escrito, digno de realce, na história da civilização, ocorreu na Inglaterra, durante a idade medieval. Os reis, diante das dificuldades para se manterem no poder, pactuaram com os seus súditos acordos mediante os quais estes reconheciam o poder monárquico e aqueles faziam algumas concessões. Celso Ribeiro Bastos (2000, p. 166) diz que essa célebre Carta, denominada em latim *Magna Carta Libertatum*, “foi extraída pela nobreza inglesa do Rei João Sem Terra em 1215, quando este se apresentava enfraquecido pelas derrotas militares que sofrera”.

Na Magna Carta, outorgada pelo rei João Sem Terra, em 15 de junho de 1215, houve a concessão de direitos aos barões, ao clero e à nobreza, revoltados com a atitude do rei, que decidia sem consultá-los, inobstante ser esse o costume da época. Tal Carta buscou assegurar maiores liberdades e a diminuição de atitudes arbitrárias por parte do Rei. Na Carta, estão presentes os elementos essenciais do moderno constitucionalismo: limitação do poder do Estado e a declaração dos direitos fundamentais da pessoa humana.

A Magna Carta ainda hoje é conhecida como a primeira grande declaração de liberdades das pessoas, apesar de não ser de todos os indivíduos. Inobstante ter garantido apenas privilégios feudais, aos Barões e ao Alto Clero, essa Carta foi um marco histórico por garantir as primeiras liberdades clássicas.

Percebe-se, portanto, na Idade Média, a semente da primeira fase dos Direitos Humanos. Como constata Fábio Konder Comparato (2007, p.46):

No embrião dos direitos humanos, portanto, despontou antes de tudo o valor da liberdade. Não, porém, a liberdade geral em benefício de todos, sem distinções de condição social, o que só viria a ser declarado ao final do século XVIII, mas sim liberdades específicas, em favor, principalmente, dos estamentos superiores da sociedade – o clero e a nobreza -, com algumas concessões em benefício do “Terceiro Estado”, o povo.

d) Na modernidade

Especificamente no século XVII, surge, na França, um novo paradigma, no movimento denominado Iluminismo, que defendia o uso da razão, o seu domínio

³⁴ Plebiscito - aquilo que a plebe delibera (origem da palavra, aceitação apenas pela plebe).

sobre a visão teocêntrica que dominava na Europa, na Idade Média. O homem, agora como centro, buscava respostas a questões que antes eram justificadas sobretudo pela fé. Acreditavam os iluministas que, se todos fizessem parte de uma sociedade justa, com direitos iguais a todos, a felicidade comum seria alcançada; que os seres humanos estariam em condições de melhorar esse mundo, mediante introspecção, livre exercício das capacidades humanas e do engajamento político-social. Por essa razão, eles eram contra as imposições de caráter religioso, contra as práticas mercantilistas, contrários ao absolutismo do rei, e aos privilégios conferidos à nobreza e ao clero. Afinal, criticavam as estruturas políticas e sociais absolutistas.

O valor da liberdade, embrião dos Direitos Humanos, surge na defesa dos pensadores liberais – Espinoza, Locke, Rousseau e Montesquieu. Essa liberdade, todavia, não era para todos, mas para estamentos específicos – clero, nobreza e a burguesia, principalmente, com raras concessões para o povo. Os principais interessados nessa filosofia eram os burgueses, pertencentes a uma classe social que se fortalecia através da atividade econômica. Inobstante terem poder aquisitivo, pertenciam a uma classe marginalizada, não tinham poder político, a sua forma de participação era muito limitada. Os burgueses, apoiados por esses pensadores, defendiam a liberdade e a igualdade como valores.

Portanto, a defesa dos DH humanos surge basicamente do ideário liberal burguês, na defesa dos direitos pessoais e do patrimônio, mas apenas da burguesia. Surgem os conceitos de liberdades civis e liberdades individuais, que serão reafirmados pela Revolução Francesa e constituem o embrião da primeira geração dos DH.

Na Inglaterra, a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) de 1668, uma atualização da Magna Carta de 1215, foi resultante da Revolução Gloriosa que concluiu o período da “revolução inglesa”, iniciada em 1640.

A Revolução Inglesa teve como ponto culminante a afirmação do Parlamento e a implantação de uma monarquia constitucional, parlamentar, com a redução dos poderes do rei e a ampliação dos poderes do parlamento. Estavam lançadas as bases do modelo de organização política que inspiraria o ocidente pelos séculos afora.

Os ideais políticos iluministas influenciaram e fundamentaram a Declaração de Independência dos EUA (1776), materializados na Declaração dos Direitos do

Homem e do Cidadão (1789 – Revolução Francesa), e a Constituição Polaco-Lituana de 3 de maio de 1791. A partir dessas revoluções estavam fundados os princípios liberais político e econômico (MAGALHÃES, 2000).

e) Na Idade Contemporânea

Na Revolução Francesa (entre 5 de maio de 1789 e 9 de novembro de 1799), início da Idade Contemporânea, os ideais de igualdade e liberdade, mais uma vez são reforçados, e surge o ideal de fraternidade. Nesse momento, pode-se vislumbrar a segunda fase dos Direitos Humanos, na medida em que se defende a liberdade, no sentido de autonomia, participação dos membros da comunidade no poder político, isto é, liberdade no Estado, além da defesa dos próprios direitos econômicos. A Revolução aboliu a servidão humana, os direitos feudais, e proclamou os princípios da Revolução Francesa "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" (*Liberté, Egalité, Fraternité*).

A origem efetiva dos direitos fundamentais está relacionada à sua positivação na ordem constitucional, que ocorreu a partir da Revolução Francesa. Ressalta-se o pensamento de Gregório Peces-Barba Martinez (1995, p.113-114), que afirma:

Não se pode falar propriamente de direitos fundamentais até a modernidade. Quando afirmamos que se trata de um conceito histórico próprio do mundo moderno, queremos dizer que as ideias que subjazem em sua raiz, a dignidade humana, a liberdade ou a igualdade, por exemplo, somente começam a se delinear como direitos em um momento determinado da cultura política e jurídica.

Porém, como bem frisa Paulo Bonavides (1980), na Revolução Francesa, triunfou apenas o Liberalismo, não a democracia. O Estado Liberal, omisso em relação aos problemas sociais e econômicos, preocupou-se apenas com a manutenção da ordem e a manutenção da soberania (poder de polícia e forças armadas). Predominou o pensamento econômico do puro capitalismo, o *laissez-faire*, a livre concorrência, a liberdade do mercado, sem interferência estatal. A base fundamental desse tipo de Estado, nos séculos XVII e XVIII, é o direito de propriedade, absoluto, intocável.

Feliz a síntese do professor Raul Machado Horta (1983, p. 147-148) de todo esse período, da antiguidade (civilização Greco-latina) ao século XIX:

A recepção dos direitos individuais no ordenamento jurídico pressupõe o percurso de longa trajetória, que mergulha suas raízes no pensamento e

na arquitetura política do mundo helênico, trajetória que prosseguiu vacilante na Roma imperial e republicana, para retomar seu vigor nas ideias que alimentaram o Cristianismo emergente, os teólogos medievais, o protestantismo, o Renascimento e, afinal, corporificar-se na brilhante floração das ideias políticas e filosóficas das correntes do pensamento dos séculos XVII e XVIII. Nesse conjunto temos fontes espirituais e ideológicas da concepção, que afirma a precedência dos direitos individuais inatos, naturais, imprescritíveis e inalienáveis do homem.

A partir daí o direito estatal busca positivizar os direitos naturais. Tal movimento quase apaga a dicotomia DN e DP, pois os juristas deixam de fundamentar suas pretensões no direito natural e passam a buscar soluções processuais para os conflitos, admitindo que o direito positivo se torna suficiente e adequado.

Na Idade Contemporânea (da Revolução Francesa 1789, até os dias atuais), com o incremento do Liberalismo e da Revolução Industrial (a partir do século XIX, possível devido à combinação de fatores como o liberalismo econômico, a acumulação de capitais, e uma série de invenções, como o motor a vapor), as explorações dos seres humanos pelo regime capitalista foram se acirrando. Os trabalhadores laboravam sem qualquer proteção social ou legal, em jornadas diárias trabalhistas em torno de 12 a 18 horas, por vezes chegando a 20, por salários miseráveis, resultando em uma diminuição sobremaneira da expectativa de suas vidas.

E o Estado Liberal Clássico, que não intervinha neste tipo de relações privadas (entre trabalhadores e patrões) passou a não dar conta da crescente situação de extrema pobreza e desigualdade social. Diante das manifestações dos trabalhadores, sem a proteção do Estado ausente (observa-se que, nesse contexto, Marx e Engels, em 1848, escreveram o Manifesto do Partido Comunista, conclamando os trabalhadores para unirem-se na defesa de seus interesses), diante das duas revoluções de cunho socialista (a Revolução Russa e a Revolução Mexicana, de 1917), da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, o Estado, de mero espectador passou a ator, a atuar a serviço do bem comum, foi obrigado a sair da passividade em que se viu imerso ao longo de quase dois séculos.

Nasce o Estado Social, ou Estado do Bem-Estar Social, ou *“Welfare State”*, todos sinônimos para designar um Estado intervencionista, providente, ou seja, aquele Estado que se obrigou a implementar um sistema de previdência e de seguros sociais, de seguro desemprego, de habitação e educação às suas populações pauperizadas. Foi o Estado obrigado a dirigir, a traçar normas, ao

mesmo tempo restringindo um tanto o indivíduo em sua autonomia contratual e contemplando interesses sociais, através da intervenção nas atividades econômicas. O grande marco do surgimento deste modelo de Estado são as Constituições Mexicana, de 1917 e a de Weimar, de 1919.

O conceito de igualdade social surge, portanto, a partir do desenvolvimento do pensamento socialista e das lutas da classe trabalhadora. Estabelece-se, a partir de então, a relação entre Direitos Humanos e direitos sociais, passagem para a segunda geração.

f) No século XX

No final da primeira metade do século XX, ocorrem episódios que fazem ressurgir a busca por um fundamento para os direitos subjetivos além do direito positivo. Episódios como os totalitarismos de direita e de esquerda e os campos de extermínio, páginas das mais vergonhosas da história, demonstram fragilidades do direito positivo.

A comunidade internacional busca, então, novos fundamentos para os direitos subjetivos, resgatando os ideais do Jusnaturalismo. Um dos frutos desse renascimento do direito natural é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), proclamada pela ONU, diante do flagelo resultante da II Grande Guerra. Seu primeiro artigo afirma que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, representa esse documento uma nova fase histórica dos Direitos Humanos. Além de contemplar os direitos individuais, de natureza civil e política, os direitos de caráter econômico e social – direitos individuais e sociais – a igualdade formal e material, a liberdade através ou por meio do Estado, inova ao afirmar novos Direitos Humanos, além de reconhecer a fraternidade, isto é, a solidariedade.

Nas palavras de Bobbio (1992, p. 28):

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens.

Continua o filósofo político, enfatizando o caráter universal e positivo da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

[...] a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. (Idem, p. 29-30)

A DUDH defende que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos e proíbe a escravidão, a criadagem, as torturas e todo o tipo de maus-tratos, sejam eles desumanos ou degradantes.

Inobstante receber críticas, como a de que as generalidades formais (conceitos formais e abstratos) estão a serviço da burguesia, anulam as diferenças, de ter seu foco nos direitos individuais, e de não ter o documento força vinculativa no sentido estritamente jurídico, pode-se afirmar que a Declaração se tornou vinculativa em sentido político e moral, assim como foi a Declaração de Viena (1993), a ser tratada adiante.

A partir da DUDH, a ONU apresenta novas declarações e a tendência se repete: os direitos positivos dos estados nacionais tendem a alargar-se, incorporando, entre suas normas, os preceitos derivados dessas declarações, ofuscando, novamente, o fundamento jusnaturalista.

Os Direitos Humanos sempre encontraram algum obstáculo à sua plena aceitação e desenvolvimento, e um dos complicadores é a lacuna que separa o Norte-Sul do planeta, situação agravada pelo fundamentalismo religioso (rivalidades histórico-culturais) principalmente no final do século XX. Ao mundo dividido em blocos sofrendo os resquícios da Guerra Fria, acresce-se a exacerbação do micronacionalismo, sintoma recorrente em áreas outrora sobre a égide do Socialismo, o aumento do número de refugiados e de populações deslocadas, o desemprego crescente e o ressurgimento, no Ocidente, de partidos ultranacionalistas, que apresentavam tendências de xenofobia. Nesse contexto, a universalização dos DH era uma tarefa árdua, mas que precisava ser concretizada.

O consenso alcançado pela Declaração e Programa de Ação, da II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993 (TRINDADE, 1993) aprovada por unanimidade por 171 países, reconhece um novo sentido para a universalidade dos direitos humanos, tomando em conta o

multiculturalismo e a interculturalidade, consagrando também a ideia de que DH são interdependentes e indivisíveis (CARBONARI, 2008, p. 1).

No artigo 5º, da declaração, lê-se:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes e estão relacionados entre si. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de maneira global e de maneira justa e equitativa, em pé de igualdade e dando a todos o mesmo peso. Deve-se ter em conta a importância das particularidades nacionais e regionais assim como os diversos patrimônios históricos, culturais e religiosos, porém os Estados têm o dever, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais, de promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE ACÇÃO DE VIENA, 1993, p. 4).

No nono parágrafo do preâmbulo, a Declaração de Viena menciona as “importantes mudanças no curso do cenário internacional e as aspirações de todos os povos por uma ordem internacional baseada nos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas”. Listaram-se, em seguida, condições necessárias para sua concretização, como a promoção e proteção dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, incluindo as Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, o respeito pelo princípio dos direitos iguais (igualdade jurídica) e autodeterminação dos povos em condições de paz, democracia, justiça, igualdade, Estados de Direito, pluralismo, melhores padrões de vida e solidariedade.

Logrou a Declaração universalizar os Direitos Humanos, e consagrar o direito ao desenvolvimento, um direito universal e inalienável e parte integrante dos DHs fundamentais e o direito à autodeterminação dos povos. A recomendação de nº 11 declara que todas as pessoas têm o “direito de desfrutar dos benefícios do progresso científico e de suas aplicações” e alerta para o fato de que “avanços, principalmente na área das ciências biomédicas e biológicas, podem ter consequências potencialmente adversas para a integridade, dignidade e os direitos humanos do indivíduo”.

Trata a declaração também dos direitos das mulheres e das meninas, dos direitos das crianças, das pessoas com deficiência, das vítimas de guerras, dos povos indígenas, dos grupos que se tenham tornado vulneráveis, como os imigrantes, os refugiados; defende a realização do desenvolvimento sustentável, listando dispositivos para sua realização. Entendeu-se que a pobreza extrema e a exclusão social são “violações da dignidade humana” e que os esforços para sua

eliminação devem ser maximizados (r. nº 25). Nesse tocante, o Programa encorajou a utilização de “enfoques adicionais” para que se estudem os indicadores que possam mensurar o progresso alcançado nesta área.

Denuncia e se indigna com o genocídio, “limpeza étnica” e violação sistemática de mulheres em situações de guerra (r. nº 28), a tortura e as penas ou tratamentos cruéis, desumanos e degradantes, as execuções sumárias e arbitrárias, os desaparecimentos, as detenções arbitrárias, todas as formas de racismo, discriminação racial e *apartheid*, a ocupação e o domínio por parte de potências estrangeiras, a xenofobia, a pobreza, a fome e outras negações dos direitos econômicos, sociais e culturais, a intolerância religiosa, o terrorismo, a discriminação contra as mulheres e a inexistência do Estado de Direito (r. nº 30). Apela para a comunidade internacional, no sentido de que medidas eficazes sejam tomadas para prevenir e combater todas as formas de racismo e discriminação racial, de xenofobia e intolerância (r. nº 15).

Na recomendação de nº 19, a Declaração reafirma a igualdade em direito perante a Lei das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas.

É o primeiro documento, que se sabe, que cobra dos governos garantir que a educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais e a encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na persecução destes objetivos. Afirma que a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional.

A inclusão dos Direitos Humanos na educação formal e informal encontra-se em “D. Educação em matéria de Direitos Humanos”, recomendação de nº 79:

Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE ACÇÃO DE VIENA, 1993, p. 26).

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos observa que as limitações de recursos e a falta de adequação das instituições podem impedir a imediata concretização destes objetivos (r. nº 33) Devem os governos investir em programas diversos nesse sentido, sensibilizando a todos para a temática dos Direitos Humanos através da formação, do ensino e da educação, da participação popular e da sociedade civil (r. nº 34).

Reafirma, portanto, os direitos da 1ª, 2ª. e 3ª. gerações, denuncia situações de desrespeito a eles, identifica os direitos da 4ª. e da 5ª. gerações, e afirma que o fortalecimento da cooperação internacional na área dos DH é essencial à plena realização dos propósitos das Nações Unidas no sentido de sua efetivação.

A Declaração de Viena, afinal, deu mostras de que posições são sempre passíveis de serem novamente pactuadas e reconceitualizadas, por vezes para melhor (CARBONARI, 2008). Todas as inovações declaratórias (parte I) e as recomendações programáticas (parte II) assumem particular importância na medida em que trazem grande preocupação com a proteção, e não simples promoção ou normatização legal dos Direitos Humanos. Reconhece e reafirma que todos os Direitos Humanos, que são naturais, têm origem na dignidade e valor inerente à pessoa humana, e que esta é o sujeito central dos DH e liberdades fundamentais, razão pela qual deve ser a principal beneficiária desses direitos e liberdades e participar ativamente de sua realização. “[...] mesmo sem força vinculativa no sentido estritamente jurídico, a Declaração se tornou vinculativa em sentido político e moral” (idem, p. 1). Pode-se concluir, a partir daí, que a Declaração de Viena tem como base o Jusnaturalismo.

1.1.2.3 Gerações/ Dimensões dos Direitos Humanos

Costuma-se falar, apenas por uma questão didática, em gerações de DH. Não se trata de gerações no sentido biológico, cronológico, ou de classificação de acordo com maior ou menor importância, mas no sentido histórico, de uma superação com complementaridade, ou seja, concebidas de forma interdependente e intercomplementar, e que podem também ser entendidas como dimensões. Cada uma delas está relacionada à proteção de interesses da humanidade, em determinados momentos históricos.

Karel Vasak, jurista tcheco-francês, foi quem primeiro propôs uma divisão dos Direitos Humanos em gerações, em aula inaugural no Instituto Internacional dos Direitos do Homem, em Estrasburgo, em 1979, inspirado nos ideias da Revolução Francesa - (liberdade, igualdade e fraternidade (SOUZA, 2010).

A primeira geração – relacionada à proteção da vida e da liberdade - é a dos direitos civis e das liberdades individuais, liberdades consagradas pelo Liberalismo, quando o direito do cidadão dirige-se contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, a liberdade de viver sem medo. São os que visam a proteger as liberdades públicas, a impedir a ingerência abusiva do Estado na esfera da autonomia privada. Direitos de liberdade (*liberté*), um não-agir do Estado (obrigações negativas), implicam a abstenção de determinados comportamentos por parte dos órgãos públicos, ou a limitar o seu poder, e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação a ele.

Dessa importantíssima primeira geração, ou dimensão, são os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e crença religiosa (resultante das guerras de religião), as liberdades civis (resultante da luta dos parlamentos contra os soberanos absolutos que eram fundamentalmente os direitos do indivíduo burguês). Liberdade como autonomia, participação no poder político (ou liberdade no Estado), todos esses direitos fundamentados no Liberalismo. O Estado limita-se à garantia dos direitos individuais, através das leis, sem intervir ativamente na sua promoção. Por isto, esses direitos são chamados de direitos de liberdade negativa, porque têm como objetivo a não intervenção do Estado na esfera dos direitos individuais.

Tais liberdades, como abordado, surgem oficialmente na Revolução Francesa (1789), materializadas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e nas Declarações de Direitos, documentos das revoluções burguesas do final do século XVIII (na França e nos Estados Unidos) e consagradas em várias Constituições Ocidentais do século XIX. Na Carta Magna, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, encontram-se os direitos individuais no artigo 5º.

Posteriormente surgem os direitos sociais, de segunda geração. São aqueles que tem por objeto a necessidade da promoção da igualdade substantiva, por meio do intervencionismo estatal em defesa do mais fraco. De cunho socialista

e humanitário, no final do século XIX, destacados no sistema constitucional do México e da Alemanha, no início dos anos 90. A segunda geração, que não abrange apenas os indivíduos, mas os grupos sociais, surge na esteira das lutas operárias na Revolução Industrial e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se, na prática, nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século XX, nas formas do Estado do Bem Estar Social.

Caracterizam-se pelo direito do cidadão de exigir uma prestação positiva do Estado para sua proteção. Esta geração clama a manutenção de direitos conquistados na primeira dimensão e deseja uma atuação firme, forte e positiva do Estado, o cumprimento do dever constitucional de prestações estatais, políticas públicas, para equilibrar e igualar as relações entre indivíduo e Estado, indivíduo e indivíduo, tendo como base alcançar a justiça social. O Estado é responsável pelas ações que proporcionam as condições mínimas para uma vida com dignidade. Para isso deve buscar diminuir as desigualdades sociais, proteger os mais fracos e os mais pobres, garantir-lhes amparo e proteção, entregar à pessoa humana o piso vital mínimo para uma existência digna.

Afinal, refere-se ao conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais, resultantes da luta das classes dos trabalhadores, direitos baseados na igualdade (*égalité*), impulsionada pela Revolução Industrial e pelos problemas sociais por ela causados, São eles: os de caráter trabalhista, como salário justo, férias, previdência, seguridade social e outros, e os de caráter social mais geral, independentemente de vínculo empregatício, como saúde, educação, alimentação, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (invalidez, velhice), acesso aos bens culturais, fruto das lutas dos trabalhadores. No ordenamento pátrio, estão os direitos sociais propriamente ditos, do artigo 6º ao 11, da CRFB/88.

Em complemento às duas primeiras, surge a terceira geração, relacionada aos direitos de fraternidade, que inclui os direitos de titularidade coletiva, reconhecidos no século XX, coroando a tríade liberdade, igualdade, fraternidade (*fraternité*). Essa geração ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Fazem parte dessa dimensão direitos cujos sujeitos não são os indivíduos, mas os grupos humanos, como a família, o povo, a nação e a própria humanidade: direito do consumidor, à qualidade de vida, à liberdade de informação – surgidos a partir

do desenvolvimento de novas tecnologias, direito à paz internacional, ao desenvolvimento, à solidariedade, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio comum da humanidade (científico, tecnológico e cultural), ao meio ambiente ecologicamente preservado. São os direitos ditos de solidariedade planetária.

É também com base nesse princípio, da solidariedade, que, em vários sistemas jurídicos contemporâneos, inclusive no brasileiro, é consagrado o dever de se dar à propriedade privada uma função social (art. 5º, inciso XXIII, da CRFB/88).

O direito à diferença enquadra-se neste grupo, do direito de solidariedade, e afirma-se pelo respeito devido a todo aquele que, no seio dos grupos a que pertence e da sociedade em geral, afirma-se diferente em virtude do gênero, da cultura, da religião, do território de origem, da etnia, do estatuto socioeconômico, ou das suas potencialidades e habilidades ou dificuldades e inabilidades.

Segundo Bobbio (1992), a terceira geração é bastante heterogênea e vaga, e, na sua visão, o mais importante, dentre eles, é o direito de viver num ambiente não poluído.

Frisa-se, tais gerações (primeira, segunda e terceira) explicitam os valores da Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a fraternidade/solidariedade. A liberdade, nos primeiros direitos civis e individuais; a igualdade, nos direitos sociais; a solidariedade como responsabilidade social pelos mais fracos e em relação aos direitos da humanidade.

A doutrina atual criou a quarta geração, sendo possível ainda encontrar, em determinadas fontes doutrinárias, uma quinta geração.

Como quarta geração, os novos direitos sociais decorrentes da evolução da sociedade e da globalização, do avanço científico e tecnológico, e da impotência do direito existente para resolver novos fatos, novos conflitos, dentro do progresso da humanidade. Correspondem à última fase de institucionalização do Estado Social.

Envolvem questões relacionadas à informática, à biogenética (biociência, clonagem, eutanásia, estudo de células tronco, estes últimos referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica), à bioética³⁵, ao biodireito³⁶ (pela necessidade de se impor controles à manipulação do genótipo dos seres, em

³⁵ Bioética – “estudo sistemático das dimensões morais – incluindo visão, decisão, conduta e normas morais – das ciências da vida e da saúde [...]” (PESSINE; ARCHIFONTAINE, 1997, p.31).

³⁶ Biodireito - novo ramo do Direito Público que se associa a bioética, estabelecendo normas médico-científicas e sanções para o caso de descumprimento das mesmas.

especial o humano), ao direito à democracia e ao pluralismo. A manipulação genética *lato sensu* encontra-se ainda em estágio embrionário sob o ponto de vista do constitucionalismo contemporâneo. A preocupação dessa dimensão não é somente com a vida, mas com a sua qualidade, com a questão ética, até por uma questão de sobrevivência da espécie.

As exigências dos direitos ou impedem os malefícios dos poderes constituídos, ou obtêm seus benefícios. Essas exigências nascem somente quando nascem determinados carecimentos. Estes nascem em função da mudança das condições sociais e quando o desenvolvimento técnico permite satisfazê-los (BOBBIO, 1992).

Não existe consenso sobre a quinta geração. Para alguns doutrinadores, ela surge com o avanço da cibernética; para outros são os direitos da realidade virtual, da cibernética, que rompem fronteiras e distâncias e estabelecem conflitos entre países de realidades distintas.

Alguns doutrinadores, dentre eles Paulo Bonavides, indicam a existência da quinta geração como sendo a do Direito à Paz. O autor ressalta a sua importância:

Tão característico e idôneo quanto a liberdade o fora em relação aos da primeira geração, a igualdade aos da segunda, a democracia aos da quarta e doravante a paz há de ser com respeito aos da quinta. De último, a fim de acabar com a obscuridade a que fora relegado, o direito à paz está subindo a um patamar superior, onde, cabeça de uma geração de direitos humanos fundamentais, sua visibilidade fica incomparavelmente maior. (BONAVIDES, 2008, p.85).

O autor justifica a existência da quinta geração que legitima o estabelecimento da ordem, da liberdade e do bem comum na convivência dos povos. A paz teria uma dimensão única por ser o direito supremo de toda a humanidade. Veementemente, tece reflexões em busca de uma legitimação teórica imprescindível: “O direito à paz é o direito natural dos povos. Direito que esteve em estado de natureza no contratualismo social de Rousseau ou que ficou implícito como um dogma na paz perpétua de Kant. Direito ora impetrado na qualidade de direito universal do ser humano” (idem, p.91).

Kant, em “À Paz Perpétua”, publicado em 1795, postula a criação de mecanismos internacionais, globais, dir-se-ia hoje, para garantir um estado permanente de paz. Acreditava que o Estado sozinho não garantia a paz. Assim como o Estado garante a paz entre os cidadãos, Kant acreditava que apenas um organismo internacional dotado de um direito internacional (direito cosmopolita)

garantiria a paz no mundo, “um direito público dos homens em geral e, assim, para a paz perpétua” (KANT, 1989, p.46).

No seu texto, formula propostas que tendem para o lado prático e discute questões operacionais (político-jurídicas):

[...] a razão, de cima de seu trono do poder legislativo moralmente supremo, condena absolutamente a guerra como procedimento de direito e torna, ao contrário, o estado de paz um dever imediato, que, porém, não pode ser instituído ou assegurado sem um contrato dos povos entre si: - tem de haver então uma liga de tipo especial, que se pode denominar liga de paz (*foeduspacificum*) [...]. (KANT, 1989 p.40-41).

Há que existir mecanismos de solução de conflitos internacionais para evitar a guerra. Seria então, enfim, a chamada paz perpétua.

Apesar de escrito há mais de 200 anos, faz pensar que as reflexões aqui tecidas não são novas. Contudo, é preciso reconhecer que, para se alcançar o direito humano à paz, é preciso ir mais além. Necessita-se mesmo de uma cultura da paz. As tradições culturais ocidentais são belicosas. As instruções, no geral, são lições de guerra. Até a linguagem comum é constantemente permeada por termos militares e belicosos. Carece-se mesmo de uma cultura da paz, mais do que de mecanismos operacionais.

Bonavides (2008, p. 90) reafirma ser o Direito à Paz mais uma utopia: “[...] vamos mais longe no sonho e na utopia, porque vislumbramos a esperança de que ela, a paz, concretize a associação da justiça com a democracia, e a união do direito com a liberdade” (KANT, 1989, p. 90).

O Direito à Paz é imanente à vida, condição indispensável ao progresso de todas as nações. Na Declaração do Direito dos Povos, ele está contido na Resolução 39, da ONU, de 12 de novembro de 1984: "os povos de nosso planeta têm o direito sagrado à paz" e, empregando a mesma linguagem solene, acrescenta que "proteger o direito dos povos à paz e fomentar sua realização é obrigação fundamental de todo Estado" (BONAVIDES, 2008, p. 3). A ONU (2004) definiu, ainda, o conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida associados à cultura de paz, na “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz”, divulgada em 13 de setembro de 1999. Em seu art. 1º, a declaração especifica que são baseados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;

- b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.” (ONU, 2004, p.1).

Em última instância, a cultura da paz tem como base o respeito aos Direitos Humanos. Diversas instituições por todo o mundo aderiram a esta declaração e se empenham na concretização destes ideais.

A Constituição cidadã (de 1988) logrou positivizar o direito de quinta geração, no art. 4º, inciso VI, princípio da “defesa da paz”, que deve reger a República Federativa do Brasil nas relações internacionais. É o que devem fazer todas as constituições democráticas, segundo Bonavides (2008), consolidando essa dimensão.

Também considerados direitos fundamentais, na CRFB/88, os direitos à nacionalidade - vínculo jurídico político entre a pessoa e o Estado - artigos 12 e 13, e os direitos políticos - direito de participação na vida política do Estado, direito de votar e de ser votado, ao cargo eletivo e suas condições - art. 14 ao 17.

Bobbio (1992, p. 83) discorda da existência das gerações seguintes à terceira – “uma coisa é o direito, outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial [...]”. Segundo ele, esses direitos estão ainda em estágio embrionário no ordenamento jurídico deste país.

Ratifica-se que a classificação dos Direitos Humanos em gerações é apenas para efeitos didáticos, uma vez que a realidade é complexa e dinâmica, requerendo uma visão mais ampla de indivisibilidade e inter-relação entre todos eles. A indivisibilidade dos Direitos Humanos é inquestionável posto que “[...] não há efetivamente liberdade sem que existam as condições mínimas para o seu exercício, que são os direitos sociais e econômicos, que surtem aí como garantias

sócio-econômicas de implementação dos direitos individuais e políticos” (MAGALHÃES, 2000, p. 8).

Precisa-se, no momento histórico no qual se vive, não apenas da posituação dos direitos fundamentais, mas de garanti-los, reitera-se. Para tanto, precisa-se de mecanismos que os tornem efetivos, como políticas públicas que procurem uma melhor distribuição de renda, equidade e justiça, e uma educação que contribua para o processo democrático, escola como espaço de luta pela cidadania, pelos direitos, onde se dê o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão, sujeito de direitos, participativo. Está-se diante de um problema ético-moral de efetivação dos direitos fundamentais.

O que se propõe, neste trabalho, é a reflexão sobre a importância da inserção, na comunidade escolar, da cultura de Direitos Humanos, mormente a concepção de DH que engloba a liberdade e a igualdade de direitos para todos, não só no campo político, mas, também, no campo das conquistas sociais produzidas pelo homem e a vivência do novo paradigma, do direito à especificidade e às oportunidades, do acesso e do sucesso escolar, do reconhecimento e do pertencimento, em respeito à dignidade humana, de forma a possibilitar o exercício efetivo da cidadania.

Os Direitos Humanos, apesar de estarem na vida das instituições sociais, nunca fizeram parte do patrimônio cultural brasileiro. E como fazer valer os direitos proclamados e nunca conquistados? Essa questão é que vai permear este trabalho, no sentido de analisar a inserção dos DH enquanto núcleo temático formativo na escola selecionada, como a instituição consegue contribuir para a cultura de DH, com a formação da cidadania democrática, que faz valer os direitos legalizados, normatizados e amplia a conquista de novos direitos.

1.2 DA CIDADANIA

Segundo Arendt (1998, p. 330), a cidadania é concebida como o “direito a ter direitos”, pois “sem ela não se trabalha a igualdade que requer o acesso ao espaço público, pois os direitos – todos os direitos – não são *dados (physei)* mas

construídos (nomoi) no âmbito de uma comunidade política” (LAFFER, 1977, p. 64-65). É no espaço público, de liberdade, portanto por meio da ação livre, que os homens podem construir o direito que os regula, e, exatamente por isso, o respeitam, e se sentem estimulados à busca permanente dos direitos historicamente conquistados. A cidadania, assim compreendida, vista como processo em construção, tem na educação o instrumento de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal.

1.2.1 Cidadania como construção histórica

Reafirmando a concepção arendtiana de que cidadania é um processo em constante construção, e, na impossibilidade de se abarcar toda a história, serão pontuados alguns momentos importantes na construção histórica de seu conceito, inclusive no Brasil, o que se entende hoje por cidadania (marcos teóricos e conceituais) e, finalmente, a escola e a construção da cidadania. Mostra-se, nesse estudo, que a história parte de uma concepção reducionista de cidadania que deve ser superada, compreendendo-a em sua plenitude.

O conceito de cidadania é multifacetado e assume variadas formas no decorrer da História, percebendo-se a necessidade de qualificar o termo com uso de adjetivos diversos, devido ao seu caráter polissêmico³⁷. Uma das formas de se conceber cidadania é a partir de uma noção que a restringe ao exercício dos direitos políticos (de votar e ser votado). Outra, é a de pertencimento a um Estado nacional, ou seja, a ideia de nacionalidade, a permitir que o indivíduo participe plenamente da vida política deste Estado. Mais ampla é a de Marshal (1967), a partir da construção histórica dos Direitos Humanos (além do exercício dos direitos políticos, o exercício dos direitos civis e sociais), cidadania clássica, pautada na política da igualdade. E no século XX, concomitante à perspectiva da cidadania clássica, surge a cidadania multicultural, pautada na política da diferença, que representa a evolução do conceito, um novo paradigma.

³⁷ O termo “cidadania” aparece normalmente acompanhado de adjetivações como por exemplo: cidadania participativa, cidadania democrática, cidadania plena, cidadania democrática, cidadania ativa, cidadania passiva, cidadania formal, cidadania clássica, cidadania intercultural... e é o que acontece ao longo de nosso estudo, mas sempre a expressão será acompanhada da significação específica, ou em nota de rodapé.

O conceito de cidadania, relacionado ao pertencimento a um Estado e à participação em comunidade, tem sua construção diretamente relacionada às lutas e conquistas que foram sendo ampliadas ao longo da história da humanidade.

Inicialmente, há de se registrar que o conceito de cidadania está diretamente relacionado ao pertencimento a uma coletividade, a um Estado. Alain Touraine (1996, p. 93) destaca a responsabilidade dos cidadãos de um país como um dos alicerces da democracia, no contexto dos Estados Nacionais: “[...] não há cidadania sem a consciência de filiação a uma coletividade política, na maior parte dos casos, a uma nação, assim como a um Município, a uma região, ou ainda a um conjunto federal. [...] Assim, o termo cidadania refere-se diretamente ao Estado Nacional”.

Essa filiação a uma comunidade é definida por um conjunto de direitos e garantias, diferenciando-se assim os cidadãos dos demais indivíduos que não fazem parte da comunidade, portanto, a princípio, é um mecanismo de inclusão/exclusão, uma forma de distinguir quem é parte integrante de uma comunidade nacional e quem não é, quem poderá ou não participar do sistema de direitos políticos, civis e sociais de uma nação. Possuem o sentimento de identidade coletiva aqueles que processam a mesma língua, têm a identidade de história e de tradição (usos e costumes), de interesses, reconhecem os mesmos direitos, a mesma história.

Resgatando historicamente a categoria cidadania, observa-se que se chega ao conceito por exclusão. Além de ser cidadão apenas o integrante da comunidade nacional, a cidadania era atributo apenas das pessoas do sexo masculino, livres, que tinham propriedade, de terras e de bens.

Um ponto que está sempre presente na questão da cidadania é a noção de participação, com origem na Grécia, como já abordado. A noção de pertencimento está implícita no conceito de cidadania. Somente era considerado cidadão, com privilégio de participar da vida política, o nacional livre que possuísse bens: homens livres e proprietários (na Antiguidade - Mesopotâmia); homens livres, proprietários e alfabetizados (na Grécia antiga); proprietários, nobres (Roma antiga); proprietários – senhores feudais, clero e nobreza, alfabetizados (Inglaterra e Iluminismo). Excluídos os despossuídos (os pobres), as mulheres, os escravos.

Como critério comum, absoluto, para o exercício da cidadania, em todo esse período, a propriedade, acrescida do gênero (masculino) e da condição de livre. Afinal, uma cidadania restrita às elites porque dependia dos direitos civis e políticos

vetados para a maioria. Tal quadro sobreviveu da Antiguidade até o século XX, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Durante a Revolução Francesa, quando nasce a moderna concepção de cidadania no sentido de eliminar privilégios, ainda havia restrições seculares: para ser cidadão ativo era necessário ser francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e renda elevada.

A essa condição, fundamentalmente de proprietário, agregou-se, posteriormente, a exigência da instrução. Somente o instruído seria alçado à categoria de cidadão, situação já vivenciada na Grécia antiga. Atenas contribuiu com o surgimento da relação cidadania-participação, devido à forma como o cidadão decidia o destino político da *polis*, participando da *Ekklesia* e no *Ágora*. Essa concepção de cidadania foi mantida no Iluminismo, na Revolução Francesa e períodos subsequentes. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos contemplou a igualdade das pessoas que nascem livres e iguais em dignidade e em direito e, pelo menos no plano formal, os privilégios foram rechaçados.

Os direitos de cidadania foram ampliando-se gradativamente e de forma inter-relacionada. O desenvolvimento histórico da cidadania está diretamente ligado às fases dos DH. Inicialmente, aos direitos civis e políticos, nos períodos supra mencionados, consagrados no Iluminismo.

A primeira manifestação da cidadania, que qualifica os participantes da vida do Estado como cidadão, na lição do Prof. José Afonso da Silva (2000), encontra-se na ideia de representação, no direito de votar e ser votado, oposta à ideia de vassalagem, assim como a de soberania é oposição à de suserania. Portanto, a qualidade de cidadão era marca do poder de participar de determinada comunidade quando o indivíduo reunia direitos (civis, políticos), servindo então para distinguir classes “na medida de desigualdade” (BARANOSKI; LUIZ, 2012, p.1).

No século das luzes, que lhe deu origem historicamente, o conceito de cidadania era relativo ao direito de liberdade – liberdade de ir e vir, de manifestação política e ideológica, de religião, de reunião ou mesmo da simples participação na vida em sociedade, rompendo com o feudalismo medieval, com a prevalência da vontade dos senhores feudais, dos membros da nobreza e do clero.

Ainda nos primeiros tempos do Estado Liberal, o discurso jurídico reduzia a cidadania ao conjunto daqueles que adquiriam os direitos políticos legitimados, e

os direitos civis, como o direito à igualdade e à propriedade privada. Porém, frisa-se, defendiam-se os interesses de uma classe, da burguesia. Em outras palavras, é a propriedade que continua garantindo o status de cidadão.

Posteriormente, a partir da promulgação da DUDH, a cidadania funda-se na ideia de liberdade, de participação na vida em comunidade, nas decisões políticas, na medida de igualdade de todos perante a Lei. A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão constrói a noção de “sujeito de direito internacional” - o cidadão deixa de ser apenas o nacional de um Estado/país e passa a ser um “cidadão do mundo”.

A concepção moderna de cidadania surge, então, quando ocorre a ruptura com o *Ancien Régime*, em virtude de ser ela incompatível com os privilégios mantidos pelas classes dominantes, passando o ser humano a deter o *status* de cidadão.

Thomas Humphrey Marshall desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, em seu clássico estudo “Cidadania, Classes social e Status”. Define cidadania como “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade”, no qual “todos [...] são iguais com respeito aos direitos e obrigações” (MARSHALL, 1987, p. 76). Ao tomar como referência o contexto da Inglaterra, analisa as mudanças ocorridas no séc. XX, em relação à concepção de direitos e deveres do cidadão, relacionando o conceito de cidadania às três gerações de direitos: os civis, os políticos e os sociais. Na Inglaterra, vieram primeiro os civis, depois os políticos e os sociais, numa sequência lógica, segundo ele.

A cidadania no Brasil

Diferentemente, no Brasil, a ordem se alterou. O direito social precedeu os demais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular (Getúlio Vargas). Depois vieram os direitos políticos, o direito ao voto em outro período ditatorial (governo militar). E ainda hoje, muitos direitos civis continuam inacessíveis à maioria da população. Segundo José Murilo de Carvalho (2011, p.220), “A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo”.

Diferença outra, de vulto, é o modo como as conquistas aconteceram. Na Inglaterra, resultaram da luta popular (proletariado organizado); no Brasil, os direitos relacionados à cidadania (principalmente os políticos) foram quase que

impostos a uma população que sequer fazia questão deles. Excepcionam-se a libertação dos escravos e os direitos trabalhistas (MARSHALL, 1987).

No período colonial, a preocupação primeira foi com a conquista da independência, a formação da identidade nacional. “A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da Lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado” (CARVALHO, 2011, p.45).

A formação do povo brasileiro foi marcada por longo período de escravidão que gerou submissão, conformismo, passividade em relação à negação de direitos, dificultando a reivindicação de sua efetividade. Os fatores ligados à herança cultural dos brasileiros - a escravidão, associada às demais características da sociedade como o patrimonialismo, o coronelismo, o clientelismo, o caráter autocrático e privatista da sociedade, a corrupção, a negação do princípio da democracia (da igualdade em dignidade e direitos), a descrença na educação e outros, contribuíram para a pobreza política do povo brasileiro, e afetam a vigência do regime democrático. Como pondera Aida M. Silva (2000, p.48), “O patrimonialismo foi gerado e fortalecido com a concentração de renda nas mãos de poucos detentores do poder econômico, originários dos latifúndios da cultura do café, e no Nordeste, principalmente, da cultura da cana de açúcar”.

Na Colônia, consolidou-se o latifúndio monocultor e exportador de base escravista, não havia nem cidadãos brasileiros nem pátria brasileira. A força da escravidão era tamanha que “os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos” (CARVALHO, 2011, p.20). Nesse período, a luta pelos direitos ficou centralizada na independência política do país e na construção da identidade nacional. Como bem observa o autor, “escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos” (idem, p.21).

O Brasil foi o último país ocidental, de tradição cristã, a libertar os seus escravos. E aos libertos (em 1888) não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos, redundando em consequências duradouras, pois até hoje a população negra ocupa posição inferior - é a população menos educada, com piores empregos, menores salários (idem, 2011).

A prática do coronelismo – coronéis detendo o poder econômico e político - aliada à escravidão humana completavam o quadro de dominação privada, de 1889 a 1930.

Na região do Centro-Sul, o coronelismo foi sendo substituída pelo clientelismo, dependência não dos proprietários de terra, mas daqueles que estivessem na esfera do poder estatal, que concediam privilégios para alguns e negavam os direitos para muitos. Nos órgãos legislativos, os representantes desse clientelismo tornam-se intermediários de favores, de proteção frente ao executivo; não representavam os interesses de uma maioria, que seria a sua função legislativa.

As estratégias e mecanismos de dominação política e de exploração econômica, no Brasil, foram-se ampliando, resultando em um Estado de elites e oligarquias, agindo em benefício de interesses individuais e de pequenos grupos, sem compromisso com os interesses da população.

A corrupção na política vai se alastrando de forma escandalosa, decorrente do problema das instituições que favorecem o personalismo e as práticas de clientelismo, impedindo que a cidadania plena seja implementada no país.

O direito ao voto, outorgado na Constituição de 1824 também aos analfabetos, contemplado na Reforma Eleitoral de 1881, pertencia apenas a quem provasse renda, fosse alfabetizado e do sexo masculino, aproximadamente um quinto da população, geralmente “voto de cabresto”, barganhado por mercadoria, dinheiro, roupa ou emprego. Os trabalhadores não eram cidadãos, eram súditos do Estado brasileiro.

Mulheres, negros e analfabetos não votavam. A Constituição de 1891 manteve a exclusão dos analfabetos, das mulheres, dos mendigos, dos soldados, e dos membros das ordens religiosas. “Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos” (idem, p. 57). As mulheres casadas, apenas com o consentimento do marido, ou aquelas viúvas ou solteiras que comprovassem posse, podiam votar, conforme concessão do Código Eleitoral de 24/02/1932. O voto das mulheres, sem restrição, obrigatório, somente ocorreu em 1946. Os analfabetos não votavam até 1985, quando a EC nº 25, de 15/05m, instituiu-lhes o voto facultativo.

Com o surgimento da classe operária urbana (década de 20), houve avanço dos direitos civis. O movimento operário lutava por direitos básicos – de organização, de manifestação, de escolha do trabalho, de greve.

O primeiro movimento político que indicou um início de cidadania ativa³⁸, no Brasil, na visão de Carvalho (2011), foi o abolicionista, a partir de 1887, que lutou por um direito civil básico, fundamental: o direito à liberdade. Depois, de menor divulgação, o tenentismo³⁹, a Revolta dos Cabanos⁴⁰, Revolta da Balaiada⁴¹, Revolta de Cabanagem⁴², as revoltas messiânicas de Canudos⁴³ e do Contestado⁴⁴, a Revolta da Vacina, dentre outros.

Observa-se que, inobstante a grande maioria da população não ter sequer direitos políticos, tinha noção sobre direitos do cidadão e deveres do Estado. “Eram, é verdade, movimentos reativos e não propositivos. Reagia-se a medidas racionalizadoras ou secularizadoras do governo. Mas havia nesses rebeldes um esboço de cidadão, mesmo que em negativo” (CARVALHO, 2011, p.75).

A educação pública, na Colônia, foi religiosa; no Império, elitista, e na República, atrelada ao projeto de industrialização. O acesso a ela foi materializado diante da necessidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho e da pressão da sociedade mais organizada. A educação, na verdade, nunca se constituiu prioridade neste país, principalmente no período colonial, quando o governo não tinha interesse em alfabetizar a população, muito menos os escravos. Poucos sabiam ler. E, para cursar universidade, somente fora do país. O brasileiro, de alto poder aquisitivo, tinha de ir para Portugal, especialmente para Coimbra, para estudar.

A partir de 1930, com o governo militar, houve aceleração das mudanças sociais e políticas. Foi o grande momento da legislação social – a trabalhista, a previdência social e a sindical, introduzida “em ambiente de baixa ou nula

³⁸ Na cidadania ativa está implícita a ideia de irresignação, de luta, de participação na vida da sociedade; na passiva, associada aos deveres e direitos do indivíduo, defende apenas seus interesses pessoais - o indivíduo é complacente, omissivo, até conivente, seus adeptos sofrem da “síndrome de Pilatos”, lavam as mãos, satisfazem-se com o que recebem e desfrutam daquilo que lhes é concedido graças a ações ou programas sociais.

³⁹ Movimento dos jovens oficiais do exército, iniciado em 1922.

⁴⁰ Autêntica guerrilha entre cabanos (pequenos proprietários), índios, camponeses, escravos, e as tropas do governo (1832).

⁴¹ No Maranhão, em 1838, revolta popular que reuniu 11 mil homens com armas, que ocuparam Caxias, a segunda maior cidade da província.

⁴² Na província do Pará, em 1835, revolta de índios (“tapuios”), negros e mestiços, que tomaram a capital, Belém, com 30 mil mortos. Maior carnificina do Brasil independente.

⁴³ No interior da Bahia, liderada por Antônio Conselheiro, que tentou criar uma comunidade de santos. Reuniu milhares de sertanejos, todos massacrados a final, destruída a comunidade por artilharia pesada, por canhões, em nome da República.

⁴⁴ No interior da Bahia, um dos fatos que levou à formação da comunidade fora a luta pela propriedade da terra, tendo em vista a chegada de uma grande companhia estrangeira de construção de estrada de ferro - arrasados a ferro e fogo.

participação política e de precária vigência dos direitos civis” (CARVALHO, 2011, p.88), o que confirma a inversão da lógica do modelo de Marshall no Brasil, que colocou os direitos sociais, durante o populismo do governo Vargas, à frente dos políticos. “A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora” (idem, p.126).

Tínhamos uma “cidadania regulada”, uma concepção de

[...] política social como privilégio e não como direito. Se ela fosse concebida como direito, deveria beneficiar a todos e da mesma maneira. Do modo como foram introduzidos, os benefícios atingiam aqueles a quem o governo decidia favorecer, de modo particular aqueles que se enquadravam na estrutura sindical corporativa montada pelo Estado. Por essa razão, a política social foi bem caracterizada por Wanderley G. dos Santos como “cidadania regulada”, isso é, uma cidadania limitada por restrições políticas. (Idem, p.115).

A organização sindical existia como instrumento de harmonia, não deveria ser um órgão de representação dos interesses dos operários e patrões, mas de cooperação entre as duas classes e o Estado. Portanto, nasceu “viciada”.

Portanto, durante a ditadura (1964-1974), os governos militares cerceavam os direitos políticos e civis, e investiam na expansão dos direitos sociais – unificação e universalização da previdência, a criação do FGTS, o BNH – Banco Nacional de Habitação, a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social. Os governos militares repetiram a mesma tática do Estado Novo, ampliando os direitos sociais e restringindo os direitos políticos. O “autoritarismo brasileiro pós-30 sempre procurou compensar a falta de liberdade política com o paternalismo social” (idem, p. 190).

A maior parte das conquistas, como se pode inferir, na história, pontualmente, não foram conquistas da população. Foram concessões do governo, com um corporativismo sindical, um executivo como dispensador de benefícios sociais, ou seja, processaram-se de cima para baixo, sem ampliar a capacidade de participação política dos brasileiros.

A soma de todos esses fatores e outros que a eles se juntam, como o desprezo pela educação, redundou na criação de um ambiente de extrema pobreza política. No Brasil, ela constitui, segundo Pedro Demo (2006, p.9-10), “uma tragédia histórica, na mesma dimensão da pobreza socioeconômica, e se retrata, entre

outras coisas, na dificuldade de formação de um povo capaz de gerir seu próprio destino e na dificuldade de institucionalização da democracia”.

Segundo o autor, constitui pobreza política

[...] aceitar um Estado avassalador e prepotente, bem como uma economia selvagem. É pobreza política conviver com um estado de impunidade, de exceção, de privilégio, em vez do Estado de direito. Ao povo só deveres, sem direitos. À minoria privilegiada só direitos, como dever. Para tanto, cultiva-se o analfabetismo, a desorganização da sociedade civil, o atrelamento dos sindicatos e partidos, o desmantelamento das identidades culturais, o centralismo administrativo. É pobreza política lancinante não reivindicar direitos, mas os pedir, os suplicar, os esperar passivamente. É pobreza política entender o Estado como patrão ou tutela, aceitar o centro como mais importante que a base, ver o serviço público como caridade governamental, conceber o mandante como possuidor de autoridade própria. (DEMO, 1996, p.22).

Essa forma de pobreza é ainda pior do que a pobreza econômica, pois falta ao ser humano discernimento, e sobra passividade, submissão, mendicância, em afronta ao princípio da dignidade humana. Observa-se que a tão exaltada não violência do povo brasileiro constitui, no fundo, uma marca da sua subserviência diante da prepotência política, das forças do poder. Não uma cultura de paz, mas passividade.

A partir de 1974, promove-se um lento retorno à democracia. Foi votado o fim do AI-5⁴⁵, da censura prévia no rádio e na televisão, o restabelecimento do *habeas corpus* para crimes políticos, a promulgação da Lei da Anistia (1979), retomada e renovação de movimentos de oposição, o surgimento, na Igreja Católica, das CEBs – Comunidades Eclesiais de Base, expansão dos movimentos sociais urbanos (dos favelados, moradores de classe média, de profissionais da classe média, como professores, médicos, engenheiros, advogados, funcionários públicos, da imprensa), associações e sindicatos. A campanha das diretas-já (1984) foi a maior mobilização popular da história – o primeiro comício, em Goiânia, contou com cinco mil pessoas; o de São Paulo, um milhão, restituindo os direitos políticos à população. Os direitos civis foram paulatinamente restituídos à população, mas continuaram beneficiando parcela reduzida da população, os mais ricos e os mais educados.

⁴⁵ Ato institucional nº 05, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados.

A democracia política, a partir de Tancredo Neves, não resolveu os problemas econômicos do país, persistindo os sérios problemas na área social, sobretudo na educação, saúde, saneamento e segurança pública.

Em 1988, é promulgada a constituição cidadã, com a ampliação dos direitos sociais. É mantido o voto facultativo ao analfabeto, a idade para aquisição do direito do voto foi baixada para 16 anos. “Houve crescimento econômico e redução das desigualdades, com políticas de transferência de renda e valorização real do salário mínimo” (BRASIL, 2012, p.163). Porém a desigualdade continua gritante.

O Brasil tinha, segundo o IBGE, em 2011, o coeficiente de Gini⁴⁶ de 0,508 (BRASIL, 2012), um dos maiores índices de desigualdade no mundo. Em se tratando da diferença e distanciamento entre ricos e pobres, fica atrás no ranking apenas de países muito menores e menos ricos, como Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul, o que demonstra que o Brasil, apesar dos avanços econômicos dos últimos anos, ainda tem uma alta concentração de renda nas mãos de poucos, com níveis dolorosos de pobreza e miséria. Em 2001, os 20% mais ricos percebiam uma renda cerca de 24 vezes àquela auferida pelos 20% mais pobres; em 2011, essa razão atingiu 16,5 vezes. Dentre o 1% mais rico, em 2001, 9,3% eram pretos ou pardos, proporção que passou a 16,3% em 2011. Trata-se, em todo caso, de uma participação ainda muito distante do total de pretos ou pardos da população, cuja proporção é 51,4% (idem, p. 164).

O IBGE (2012) selecionou indicadores de carências sociais que identificam elementos mínimos de direito, sem os quais não se pode assegurar que as pessoas possam exercer sua dignidade, segundo o marco jurídico nacional - atraso educacional, qualidade dos domicílios, acesso a aos serviços básicos e acesso à seguridade. “A classificação da população segundo os grupos de vulnerabilidade mostra que os vulneráveis, tanto por renda quanto por carências sociais, corresponderam a 22,4% da população brasileira” (idem, p.172).

Carvalho (2011), com propriedade, afirma que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil, são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências, em termos de seu conhecimento, extensão e garantias. A falta de garantia verifica-se sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao

⁴⁶ Desenvolvido pelo matemático italiano Corrado Gini, o Coeficiente de Gini é um parâmetro internacional usado para medir a desigualdade de distribuição de renda entre os países. No resultado final, quanto mais um país se aproxima do número 1, mais desigual é a distribuição de renda e riqueza, e quanto mais próximo do número 0, mais igualitário será aquele país.

acesso à justiça. Ressalta a precariedade do conhecimento dos direitos, civis, políticos e sociais, citando pesquisa na região metropolitana do Rio de Janeiro, em 1997, através da qual ficou evidente a importância da educação no que se refere aos exercícios dos direitos civis e políticos. “Os mais educados se filiam a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos” (idem, p.210).

O autor conclui que a inversão dos direitos, no Brasil, e da forma como se deu, trouxe consequências graves para o processo democrático, com a supremacia do Estado (cultura política estadista): excessiva valorização do Executivo, centralidade do Executivo, paternalista de empregos e favores; busca por um messias político, um salvador da pátria, na esperança de solução rápida para os problemas; desvalorização do legislativo, desprestígio dos políticos desse setor. Também gerou uma visão corporativista dos interesses coletivos (cada grupo procura defender e aumentar seus privilégios) e ausência de ampla organização autônoma da sociedade. Ao invés de lutas pela efetivação dos direitos, de conquistas através de uma participação efetiva nos destinos da comunidade, “cria-se uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais” (idem, p.224).

Milton Santos (1996-1997) denomina de “cidadanias mutiladas” aquelas manifestas pela negação das oportunidades de ingresso ao trabalho, nas diferenças de remuneração entre homens e mulheres e nas oportunidades de promoção, na inexistência de educação, do direito de ir e vir, do não atendimento à saúde, à habitação e ao lazer. “E o que dizer dos novos direitos, que a evolução técnica contemporânea sugere como o direito à imagem e ao livre exercício da individualidade? E o que dizer também do comportamento da polícia e da justiça, que escolhem como tratar as pessoas em função do que elas parecem ser” (SANTOS, 1996-1997, p.134).

Segundo o autor, cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los. A existência das leis e o seu conhecimento, por si só, não garantem cidadania é necessário reivindicar, participação política. Para isso é fundamental a capacidade de leitura do mundo, apropriar-se dos meios para essa leitura, instrumentalizar-se para compreender as formas sutis de dominação pelos grupos hegemônicos do sistema dominante, interpretar as atitudes e visões de mundo na contemporaneidade, de manipulação da ideologia do mercado que tem como

preocupação a acumulação do capital. E como proposta: “elaboração de um novo *ethos* e de novas ideologias e novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade” (SANTOS, 2011, p.168).

Se tomarmos como referência essa definição de cidadão e, diante do quadro da marginalidade de direitos no qual vive grande parte da população brasileira, são poucos os que podem ser considerados, realmente, cidadãos no sentido da cidadania democrática.

Retomando a visão de Arendt, a cidadania é efetivada através da ação livre do homem no espaço público, na vida política, objetivando o bem comum, e não na proteção das liberdades individuais e interesses privados (cidadania passiva).

[...] a cidadania moderna se configurará mais na proteção das liberdades individuais e no conseqüente desinteresse pelo bem comum. De fato, a cidadania moderna, resultado de lutas contra o Antigo Regime, inspirada sob os ideais da liberdade e igualdade de todos perante a Lei e impulsionada pelos ideais de liberdade e autonomia do indivíduo, se traduzirá em uma cidadania de cunho formal, representada pela conquista de direitos individuais e subjetivos e não na capacidade de participação real na vida política objetivando um bem comum. (MELLEGARI, 2012, p.100-101).

Sua concepção de cidadania assenta-se na capacidade de agir, como ser livre, e não somente na capacidade de possuir direitos positivados formalmente. “Somente na ação política livre, manifestada no espaço público, os homens podem, por meio da cidadania, viver e criar uma comunidade mais justa, construída sob artifício humano” (idem, p.77).

Em oposição ao cidadão, “o homem alienado é como se lhe houvessem manietado, para roubar-lhe a ação, e imposto barreiras à visão, para cegá-lo. Seus olhos são fechados para a essência das coisas” (SANTOS, 1993, p. 53).

Diante do poder das oligarquias ou dos partidos que acumulam recursos econômicos ou políticos para impor suas escolhas, resta o cidadão brasileiro reduzido ao papel de eleitor.

Por falta de pressão moral e social, a democracia transforma-se rapidamente em oligarquia, pela associação do poder político com todas as outras formas de dominação social. A democracia não surge do Estado de direito, mas do apelo a princípios éticos – liberdade, justiça – em nome da maioria sem poder e contra os interesses dominantes. (TOURAINÉ, 1996, p. 36).

No Brasil, inobstante termos uma das mais democráticas constituições brasileiras, uma constituição “cidadã” (de 1998) e as lutas pela cidadania política e

social, empreendidas pelos diversos movimentos sociais visando à conquista da democracia, a igualdade substantiva ainda está distante, existindo a igualdade formal entre os cidadãos, que não é suficiente.

Aida M. M. Silva (2000, p. 44-45) afirma que o que existe é o cidadão “*legal*”, cujos direitos estão garantidos através das leis, mas que está distante do acesso ao direito “*real*”. Observa-se ainda a fragilidade do regime democrático e a exclusão social da maioria do povo brasileiro.

Carvalho (2011, p. 219) desabafa:

Percorremos um longo caminho, 178 anos de história do esforço para construir o cidadão brasileiro. Chegamos ao final da jornada com a sensação desconfortável de incompletude. Os progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta a percorrer.

Afinal, a concretização da cidadania pressupõe a participação plena nos processos políticos, a organização e articulação política de toda a sociedade, com vistas a superar toda e qualquer forma de autoritarismo, de exclusão, de afronta ao princípio da dignidade da pessoa humana. A superação do conceito reducionista da cidadania e a superação da pobreza política são fundamentais para a consolidação da cidadania, e somente acontecerá com uma tomada de consciência por parte da população da sua força, de seu poder reivindicatório por meio dos diversos movimentos populares de cunho emancipatório, ONGs, e da educação também emancipatória, consubstanciando o processo de solidificação dos Direitos Humanos, fator principal na criação de uma nova cultura.

1.2.2 O que se entende por cidadania hoje: marcos teóricos e conceituais

Celso Lafer (1997, p. 58) incorpora a concepção arendtiana de que

[...] a *cidadania* é o *direito a ter direitos*, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o *direito de pertencer a uma comunidade política* – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.

A articulação entre liberdade política, ação e espaço público da pluralidade possibilita a elaboração de um conceito de cidadania distinto do conceito liberal como atribuição de direitos, como o *status* jurídico mediante o qual o indivíduo é

titular de direitos, os quais devem ser protegidos pelo direito e pela política. Partindo-se dessa concepção, tem-se cidadania concebida em duplo aspecto: inicialmente, no reconhecimento da condição do “direito a ter direitos” entendida como o vínculo do sujeito com uma comunidade política que o reconheça como um de seus e lhe confira proteção; posteriormente, no pleno exercício dessa condição de cidadão, consolidada na efetiva participação na vida da sociedade, em condição/medida de igualdade de participação, politização da cidadania (MELLEGGARI, 2012).

Hodiernamente, Marisa Alves de Souza (2011), ao tratar sobre os sentidos atribuídos ao conceito de cidadania, após lidar com exemplos do senso comum e com a abordagem acadêmica, afirma que é possível significar o seu conceito a partir de, pelo menos, duas perspectivas: uma perspectiva que foi chamada de Cidadania Clássica e outra perspectiva que foi chamada de Cidadania Multicultural. Acrescenta uma terceira, um terceiro grupo de discursos classificados como híbridos, posto que transitavam ou procuravam lidar com os pressupostos ou reivindicações de ambos os tipos de cidadanias, com implicações para as propostas correlatas de uma educação para a cidadania.

a) Cidadania Clássica

A primeira perspectiva apontada por Souza (2011), Cidadania Clássica, enfoca o aspecto jurídico/estatal da cidadania e defende a igualdade dos direitos de cidadania e a universalidade dos Direitos Humanos. Pautada na consideração da importância da noção de igualdade, centra-se em questões relativas à participação, representação política ou em questões relativas à desigualdade socioeconômica, numa perspectiva de redistribuição material. A política da “igual dignidade” marcou as revoluções liberais da modernidade e foi o paradigma dominante até recentemente. Essa política, segundo a autora, é propositalmente cega em relação à diversidade cultural.

Nessa concepção, os conceitos de Benevides (2004, p. 4):

Cidadania e direitos de cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dia com a justiça penal, etc.

e de Aida M. M. Silva (2000, p. 29):

E a cidadania, na perspectiva democrática, é a materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado, que inclui o exercício da participação política e o acesso aos bens materiais. É, também, a condição de participar de uma comunidade com valores e história comuns, a qual permite aos indivíduos uma identidade coletiva. É, na verdade, o pleno exercício do direito.

Numa perspectiva clássica, ainda se concebe cidadania apenas como direito de votar (de forma obrigatória, diga-se de passagem, o que caracteriza mais um dever), de cumprir a Lei, inclusive de pagar impostos, todas práticas impostas pelo Estado.

b) Cidadania Multicultural

A Cidadania Multicultural, segunda perspectiva de cidadania, pautada na política da diferença, aposta na reivindicação da especificidade cultural, pretende o reconhecimento das diferenças dos cidadãos em função de suas pertencas culturais, o reconhecimento de sujeitos e de grupos sociais. Esse segundo momento tem sua origem no primeiro, na política da igual dignidade e a complementa. A visão multicultural da cidadania pleiteia direitos diferenciados em função da exclusão a qual um determinado grupo é submetido, parte da necessidade de reconhecimento de cidadanias e de direitos diferenciados para categorias diferentes de cidadãos. Concepção contextualizada da cidadania - uma concepção, partindo da consideração da importância da subjetividade na (re)configuração das cidadanias contemporâneas, falará na coexistência de diferentes dimensões para a cidadania e, assim, colocará a existência de diferentes cidadanias com direitos diferenciados. Nessa linha, a autora (SOUZA, 2011, p.71) cita o conceito de Manuel Antônio Garretón: “a cidadania é a reivindicação e o reconhecimento por parte de um sujeito de seus direitos e responsabilidades diante de um determinado poder” (GARRETÓN, 1997, p.136). Conceito no qual predomina a noção de reconhecimento e de pertencimento.

c) Concepção híbrida

Numa terceira perspectiva, tem-se a concepção de cidadania com um certo hibridismo. São discursos que contém nuances de ambas as cidadanias, que conjugam, articulam ou lidam de alguma maneira com ambas as concepções de

cidadania, a clássica e a multicultural. Adotam-se políticas diferenciadas com vistas à promoção da igualdade de oportunidades aos sujeitos.

Cidadania, numa concepção moderna, atual, vai além da cidadania formal, legal, condição de membro de um Estado-nação, cujos direitos estejam devidamente positivados, porém gerais e abstratos, chegando à cidadania substantiva, definida como a posse de um corpo de direitos civis, políticos e sociais, direitos efetivados (LESSA, 1996, p.73, apud BARANOSKI; LUIZ, 2012, p.1).

Numa visão mais ampla e contemporânea, define-se cidadania como relações entre os indivíduos de uma sociedade, e entre indivíduos e Estado, que permitem o exercício da igualdade substantiva, na busca da efetivação dos direitos propostos pela norma, com caráter de inclusão social (reconhecimento e pertencimento), concepção compartilhada por Boaventura Souza Santos (2003), Darcísio Corrêa (2002) e João Batista Herkenhoff (2001), autores das áreas de Ciências Sociais, de formação filosófico-jurídica, e de Direito, respectivamente.

Para Corrêa (2002, p.212), a noção moderna da cidadania “enquanto igualdade humana básica de participação na sociedade, concretizada através da aquisição de direitos”. Para Herkenhoff (2001, p.19), a “história universal da cidadania é a história da caminhada dos seres humanos para afirmarem sua dignidade e os direitos inerentes a toda pessoa humana”. Assim, cidadania possui quatro dimensões que podem resumir sua essência: a dimensão social e econômica, no que diz respeito às proteções ao trabalho, ao consumidor, assistência aos desamparados, face ao projeto econômico neo-liberal instalado; a dimensão educacional, em que “ninguém pode ser excluído dela, ninguém pode ficar de fora da escola e ao desabrigo das demais instituições e instrumentos que devem promover a educação do povo” e; dimensão existencial - “a cidadania é condição para que alguém possa, realmente, ser ‘uma pessoa’” (HERKENHOFF, 2001, p.219). Ou seja, na visão dos dois autores, cidadania está diretamente ligada à noção de Direitos Humanos, na luta por sua implementação.

Enquanto resumida em direitos e deveres gerais e abstratos (cidadania formal), a cidadania ampliou o espaço de expressão da subjetividade, mas reduziu à individualidade o que ela tem de universal, transformando os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior das administrações burocráticas públicas e privadas – receptáculos de estratégias de produção, como força de

trabalho; de consumo, na posição de consumidores; e de dominação, como cidadãos da democracia de massas (SANTOS, 1997).

A alienação, coisificação e massificação se tornaram as doenças da modernidade. Nesse contexto, a inclusão social surge como imperativo, como parte da cidadania, das “cidadanias plurais”, nas palavras de Santos (2003). Cidadania contextualizada, historicamente, “como um processo de inclusão social dentro de específicos modos de produção da vida social” (CORRÊA, 2002, p.33). Para Santos (2003, p.15) é na possibilidade das lutas e das políticas ao reconhecimento do multiculturalismo⁴⁷ que será redesenhada a noção de cidadania emancipatória, estabelecida com base em noções inclusivas, onde há o respeito às diferentes concepções alternativas da dignidade da pessoa humana e o reconhecimento da pluralidade de culturas.

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos e recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos da cidadania ou pela exigência de justiça. (SANTOS, 2003, p. 43).

Segundo Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes (2003) merece também revisão o conceito de Direitos Humanos, fora do eixo ocidental, com o reconhecimento e integração da diversidade cultural por meio do diálogo intercultural,

[...] de modo a permitir a reinvenção dos direitos humanos como uma linguagem de emancipação. Contra um falso universalismo baseado na definição dos direitos humanos como eles são concebidos no Ocidente, como se essa fosse a única definição possível desses direitos, o autor propõe o diálogo intercultural entre diferentes concepções da dignidade humana que reconheça a incompletude de todas as culturas e a articulação da tensão, entre as exigências do reconhecimento da diferença e da afirmação da igualdade, entre direitos individuais e direitos coletivos. (Idem, p. 18).

Na visão de Evelina Dagnino (2000, p. 88), a constituição do sujeito em “tornar-se cidadão”, coloca a cultura democrática e:

[...] aponta para a ampliação do alcance da nova cidadania, cujo significado está longe de ficar limitado à aquisição formal e legal de um conjunto de direitos e, portanto, ao sistema político-jurídico. A nova cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a

⁴⁷ Termo generalizado, modo de designar as diferenças culturais em um contexto transnacional e global, sendo importante especificar as condições que levam o multiculturalismo como projeto, a “assumir um conteúdo e uma direção emancipatórios” (SANTOS, 2003, p.33).

incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade.

Portanto, hoje, entende-se cidadania não por exclusão, como o fora no período da sociedade antiga, até época bem próxima, mas como possibilidade/participação de todos numa comunidade, como a relação entre seus pares, com efetiva e integral participação, que implica em direitos e deveres de uns para com outros, sem discriminação.

A cidadania pressupõe a inclusão social de todos os indivíduos, independentemente de qualquer tipo de diferença que os mesmos apresentem. Isto requer a materialização do Estado Democrático de Direito, conforme prescreve a Constituição Brasileira no art. 1º. Opõe-se à cidadania liberal – ênfase no princípio da liberdade - que tem predominado na história do Brasil. A construção da cidadania democrática exige o controle dos cidadãos sobre os governantes, como forma de proteção contra o poder arbitrário. Ocorre a sua ausência quando os governados são alienados em relação à produção das leis e à transgressão dos direitos sociais e econômicos - pobreza política (DEMO, 2006).

E é o que se percebe no Brasil frequentemente. A população, espantosamente, não apresenta reação de indignação diante das violações do direito, ocorrendo o processo a que alguns autores denominam “banalização/banalidade do mal⁴⁸”, “banalização da injustiça social” (DEJOURS, 2000)⁴⁹, tratadas mais adiante, no Cap. IV. Nancy Cardia (1995, p.38) denomina “exclusão moral” o processo coletivo de desativação dos mecanismos de autocontrole moral, alimentada pela ausência de uma cidadania democrática. O

⁴⁸ Os dois substantivos são utilizados pelos autores (“banalidade”, cunhada por Arendt), porém opta-se por banalização (utilizado por Dejours), como um processo (ato ou efeito de tornar vulgar) em oposição à “banalidade”, como algo que é trivial.

⁴⁹ Christophe Dejours (2001, p.21), afirma que “a psicodinâmica do trabalho sugere que a adesão ao discurso economicista seria uma manifestação do processo de ‘banalização do mal’. [...] A exclusão e a adversidade infligidas a outrem em nossas sociedades, sem mobilização política contra a injustiça, derivam de uma dissociação estabelecida entre adversidade e injustiça, sob o efeito da banalização do mal no exercício de atos civis comuns por parte dos que não são vítimas da exclusão (ou não o são ainda) e que contribuem para excluir parcelas cada vez maiores da população, agravando-lhes a diversidade”. O termo “banalidade do mal”, utilizado por Dejours, e que faz parte do título de seu livro *A Banalização da Injustiça Social*, foi utilizado pela primeira vez, pela filósofa e escritora Hannah Arendt, em sua obra “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”. “Hannah Arendt entendia por ‘banalidade do mal’ a suspensão ou a supressão da faculdade de pensar que podem acompanhar os atos de barbárie ou, mais geralmente, o exercício do mal” (DEJOURS, 2000, p.137). Percebe-se hodiernamente a “naturalização” da realidade, do racismo, do preconceito e de outras formas de violência; a banalização do mal, tão reforçada pela mídia (espetacularização do mal).

que há de comum entre as situações denominadas por essas expressões é a crescente falta de sensibilidade humana, a passividade e tolerância diante da miséria, da injustiça. Reduzidas a um mero incômodo visual, a miséria e a injustiça, de todas as formas, são banalizadas ao ponto de afastar o ser humano de ser humano, tirando-lhe a consciência social.

Dando sequência ao presente estudo, uma questão se impõe: qual é a educação que está sendo forjada no espaço escolar, e até que ponto a escola está contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, para a cidadania democrática? Este é o ponto orientador das discussões do próximo capítulo.

CAPITULO 2 - EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: QUESTÃO DE CIDADANIA

“A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade”. (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE).

Inicialmente, de forma breve, abordar-se-á o conceito e algumas concepções de educação, a educação na escola pública e suas mazelas, e, buscando a reinvenção da educação, posteriormente, de forma um pouco mais aprofundada, tratar-se-á da fundamentação do direito humano à educação de qualidade, e como parte dessa educação, do direito à Educação para a Paz, à Educação em/para Direitos Humanos, intercultural, como proposta a uma educação contra-hegemônica, libertadora, emancipatória, imprescindível na formação do cidadão do século XXI.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

a) Conceito de Educação

O conceito de Educação, na perspectiva de José Carlos Libâneo (1994, p. 22-23), contempla processo de desenvolvimento, que envolve formação do indivíduo e influências – intenções e objetivos definidos conscientemente:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. [...] é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quando no desenvolvimento da personalidade.

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais (transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pelas gerações, desenvolvimento de habilidades e capacidades), “práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais” (idem, p.24). Não é um processo neutro, destituído de intenções políticas, como querem alguns (visão ingênua da educação).

Dentre as principais funções da educação, ao longo dos séculos, tem-se: i) como forma de adaptabilidade humana necessária e imanente à vida do ser, um processo por meio do qual os indivíduos vêm a tomar parte nos hábitos, crenças e interesses da sociedade de que fazem parte, mediante mudanças no processo de evolução, adaptação a um mundo em constante mudança (JOHN DEWEY, 1959); ii) como meio de manutenção das diferenças sociais e perpetuação dos sistemas de domínio no mundo (BOURDIEU; PASSERON, 1982) ou iii) como forma de inserção, de socialização, aperfeiçoamento (FREIRE, 2003; BRANDÃO, 2001), humanização do humano que há no ser.

Freire (2003, p.20) enfatiza o caráter humanizador da educação: “O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]”.

O ser humano, social que é, sujeita-se à educação e é agente dela a todo momento.

Muito mais do que a escola, educação é o resultado da ação de todo meio sociocultural sobre os seus participantes. A escola é um lugar, um momento – por vezes longo, mas transitório - em que isso pode ocorrer.

A educação formal - uma prática social, ou melhor, um fenômeno eminentemente social e socializante - é geradora e transmissora do saber humano sistematizado, acumulado ao longo das gerações (cultura); um veículo condutor, mantenedor ou modificador de concepções, crenças e hábitos de uma sociedade, traçando diretrizes comportamentais, influenciando, agregando valores, desestruturando outros.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo de que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem a ele se

adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2011, p.53).

Portanto, diferentemente de um processo de adaptação ao mundo, a educação deve proporcionar a inserção do sujeito ao mundo, a sua socialização e humanização, uma vez que somos inacabados, não possuímos uma programação biológica, como no caso dos demais animais. A educação deve promover uma inserção transformadora, criativa, consciente.

Segundo Luis Perz Aguirre (2008), o ser humano necessita de uma “programação cultural” para sobreviver neste mundo. Uma vez que não há educação neutra, é um ato político – todo processo educativo responde a um projeto de construção de algum tipo de sociedade e a um projeto de formação do ser humano. Daí que se deve perguntar que tipo de educação está sendo oferecido e que tipo de homem está-se formando.

Através da educação, o sujeito humaniza-se, transforma o meio e aprimora o seu conhecimento. A educação, processo eminentemente humano, é uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 2011, p. 96).

Freire, que estabeleceu as relações educacionais a partir de uma concepção dialógica, afirma que a educação precisa ser fonte de mudança e libertação, em vista de vivermos em uma sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória (FREIRE, 2007).

Para Durkheim (1955, p. 07-08) a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (Idem, p. 71).

A educação se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, acima de tudo, ela deve continuar, no homem, o trabalho da natureza, de

evolução, de torná-lo mais humano, uma vez que forma a sua consciência segundo os preceitos das crenças e valores da classe e da sociedade a que pertence, conforme Carlos Rodrigues Brandão (2007). O autor apresenta definições acerca da temática “educação”, de diferentes pensadores, dentre elas:

A Educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem (Sciacca); A Educação é o processo externo de adaptação do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, livre e consciente, a Deus, tal como se manifesta no meio intelectual, emocional e volitivo do homem (Herman Horse); O fim da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz (Kant); É toda a espécie de formação que surge da influência espiritual (Krieck). (BRANDÃO, 2007, p.62-63).

Conduzindo os seus leitores à reflexão, questiona Brandão (2007, p.71): “Se o fim da educação é desenvolver no homem toda a perfeição de que ele é capaz, que perfeição é esta? De onde é que ela procede? Quem a define e a quem serve?” (BRANDÃO, 2007, p.71). São as perguntas que os educadores devem sempre se fazer, porquanto, na prática, “o fim da educação são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado” (idem, p. 67). E foi isso que provou e prova a história.

b) A educação na escola pública

Fazendo uma breve regressão, na busca da origem da escola pública, tem-se que, por volta do século IV d. C., ela surgiu em Roma. Nas palavras do autor, havia, basicamente, dois tipos de escola atendendo a duas concepções diferentes de educação: a escola livresca, destinada aos filhos das “gentes de bem”, que prosseguiram os estudos, além do ensino primário, letras, aprendiam o Latim, Grego, Literatura e Música, todos não profissionalizantes; outra era a oficina do trabalho, destinada aos “filhos da pobreza”. A educação passa a ser vista como uma arma que serve para impor ao povo a vontade e a visão de mundo do dominador. Plutarco descreveu como Roma usou a educação para domar os espanhóis dominados: “As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente, foi a educação que os domou” (BRANDÃO, 2007, p.53).

João Amós Comênio (1592-1670), na “Didática Magna”, publicada pela primeira vez na “Opera Didactica Omnia”, em Amsterdam (1657), já no século XVII,

afirmava, no Cap. IV, que “se deve ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1996, p.145). E, no Cap. XXIX, Comênio trata da instrução geral:

[...] queremos dar a todos aqueles que nasceram homens uma instrução geral capaz de educar todas as faculdades humanas. Importa, portanto, conduzi-los todos, em conjunto, até onde é possível conduzi-los todos em conjunto, a fim de que todos se animem, se encorajem e se estimulem mutuamente. (Idem, p.425).

Inobstante a defesa da educação para todos, portanto um dos precursores da ideia da escola pública, o autor recebe críticas, dentre elas a de que o seu método prejudica a formação do senso crítico das pessoas ao dar ênfase ao ensino universal.

A luta pela democratização do ensino, educação para todos, que resultou na escola pública, gratuita, laica, mantida pelo Estado, no Brasil, data das primeiras décadas do século XX. Brandão mostra, porém, que, inobstante o imaginário democrático existente à época, defendido por políticos e educadores, o projeto político servia aos interesses dos novos donos do poder e da economia, adaptando o aparato pedagógico aos novos modelos de controle da cidadania instituído pela demanda de “quadros” qualificados para o trabalho nas fábricas, num processo de transferência do capital da agricultura para as indústrias (idem, p. 88-89). A educação escolar, revestida de configuração democrática, camufla, na prática, o que promete, na teoria: a proclamada igualdade. O ingresso da criança pobre nas salas das escolas não fez desaparecer a divisão anterior entre o “aprender-na-oficina para o trabalho subalterno e o aprender-na-escola para o trabalho dominante. [...] a educação da sociedade capitalista avançada reproduz na moita e consagra a desigualdade social” (BRANDÃO, 2007, p.90).

Nesse diapasão, Caiado (2008, p.64) confirma o papel da escola de reprodução da injustiça social: “Em sociedades marcadas pelas desigualdades sociais tão profundas sabe-se que a educação tem um papel estrutural na contenção dos conflitos. Nessa perspectiva, reproduzir e manter o quadro de injustiça social é papel inegável da educação e da escola”.

Nesse cenário, excludente, ao invés da cultura da paz, prevalece, na sociedade ocidental contemporânea, a cultura da violência, envolvendo sujeitos cada vez mais jovens. Constata-se, com tristeza e indignação, que a escola também re/produz violência, mormente a simbólica, com sua negligência, sua

omissão, com suas práticas de exclusão, como problematizam Bourdieu e Passeron (1982). Atuando dessa forma, a escola exerce a segunda função ao longo dos tempos, já elencada: como meio de manutenção das diferenças sociais e perpetuação dos sistemas de domínio no mundo.

Afinal, vive-se até hoje a falsa ideia de democratização do ensino; o modo de produção capitalista impõe as diretrizes dos currículos, maquia intenções do modelo neoliberal de manter a desigualdade, as diferenças na distribuição da renda, necessárias, pois se transformam em fonte de dinamismo econômico (CANDAU, 2008), a alienação, a hegemonia dos dominadores/vencedores, o não cidadão. Continua Brandão (2007, p.96), “afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”. Esta é a sua dupla dimensão de valor capitalista:

a) valer como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou de grupos reduzidos, que se vende e compra; b) valer como instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas, pelo poder de difusão das ideias de quem controla o seu exercício. (Idem, 2007, p.94).

O autor, ao final, faz algumas indagações e as responde como fonte de reflexão e de inspiração para aqueles que creem na educação como força intervencionista da realidade.

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo do trabalho (operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação?

A resposta mais simples é: “porque a educação é inevitável”. Uma outra, melhor seria: “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação de igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. Uma outra ainda poderia ser: “porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo”. (BRANDÃO, 2007, p.98-99).

A possibilidade de reinventar a educação, proposta por Freire, é comungada por Brandão que, frisa a importância da palavra “reinventar”: “a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita de algum modo,

pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto” (idem, p.99). Ressaltando sua esperança na educação, afirma sua crença.

Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no ato político que luta no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. E é bem possível que até mesmo neste “outro mundo”, um reino de liberdade e igualdade buscada pelo educador, a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação. O saber que existe solto e a tentativa escolar de prendê-lo num tempo e num lugar. A necessidade de preservar na consciência dos “imatuos” o que os “mais velhos” consagram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo que está consagrado, em nome de do que vem pelo caminho. (Idem, p. 110).

Freire (2007, p.104) alerta os agentes educacionais: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Urge pensar o processo educativo para além do repasse de conhecimentos curriculares e do desenvolvimento das habilidades técnicas.

c) Direito humano à educação de qualidade

Como todo direito é uma conquista, também a educação, como direito fundamental, teve, no cenário mundial, e no Brasil, a sua consagração em determinados momentos históricos.

A educação foi alçada a direito de todos os humanos, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793), no art. XXVI: “a instrução é a necessidade de todos”; e na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), em seu art. XXVI:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A DUDH, artigos I e II, reconhece e proclama, aos quatro cantos, que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e têm capacidade para gozar os direitos e liberdades, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

A Assembleia Geral da ONU proclamou, na DUDH, o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito aos direitos e liberdades nela declarados, e, pela adoção

de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos.

No Brasil, a educação como direito de todos ganha visibilidade, antes da DUDH, a partir da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934 (BRASIL, 1934):

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

A formulação do dever do Estado para com o direito à educação de todos surge, pela primeira vez, na Emenda Constitucional nº 01, de 17/10/1969, art. 176: “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1969).

Apesar dessa concepção já existir, desde 1969, tal formulação só ganha *status* de efetividade com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988 que, em seu art. 6º, elenca a educação entre os direitos sociais. Dentre os direitos fundamentais instituídos pela Constituição vigente, a dignidade da pessoa humana, princípio constitucional maior da República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático de Direito, pressupõe algumas condições básicas de existência, dentre as quais a educação como núcleo essencial (mínimo existencial).

No Capítulo I, Seção I, art. 205, a Constituição consigna a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No art. 206, assevera os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e a garantia do padrão de qualidade (inciso VI), dentre outros. A garantia do ensino obrigatório e gratuito (dos 4 aos 17 anos, art. 208, I), é direito público subjetivo (inciso VII, § 1º), devendo a autoridade competente responder por crime de responsabilidade pelo não-oferecimento ou por sua oferta irregular (inciso VII, 2º). A progressiva universalização do ensino médio gratuito está no inciso II do art. 206. A erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, e a promoção humanística, científica e tecnológica são algumas das metas traçadas pelo art. 214, em seus incisos I, III, IV e V, respectivamente.

Os mesmos direitos são ratificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996), em seus artigos 2º, 3º, incisos I e IX, 4º, I, II e IX, 5º, e no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), artigos 53 e 54. E o art. 3º estende-lhes todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes, por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A instrução deve ser orientada para o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ou seja, os ordenamentos jurídicos nacionais, partindo da CRFB/88, contemplam todos os brasileiros com o direito de acesso à educação, ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, também à permanência, e ao sucesso escolar (art. 206, CRFB/1988). Porém, não basta proclamá-lo. Tem-se que enfrentar as formas de efetivação desse direito.

Lourdes Marcelino Machado e Romualdo Portela de Oliveira (2001) reconhecem esse século como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano e, apoiados em Marshall (1987) defendem a educação como “um direito social proeminente, como pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (idem, p. 56).

Conquanto na vanguarda (educação como direito de todos, contemplada na Constituição de 34), e os programas e ações do governo no sentido de promover a acessibilidade e a permanência na escola, a realidade do país é desafiadora. A obrigatoriedade e gratuidade do ensino restringem-se à escola básica. Porém, inclusive nesse nível, cuja universalização é meta, a relação acesso, permanência e qualidade representa uma equação de difícil resolução. Segundo dados divulgados, em 2011, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 45% dos jovens entre 15 e 17 anos não concluíram o ensino fundamental (ANDIFES, 2011). Ou seja, de um total de 10,2 milhões, 4,6 milhões foram reprovados ou desistiram da escola (e eram destinatários da educação obrigatória e gratuita). Os dados do INEP expõem a fragilidade das políticas educacionais quanto à permanência e à qualidade.

Inobstante a ampliação da rede escolar, os programas que visam ao maior acesso da população à educação, tem-se um país ainda com alto índice de

analfabetos. A taxa de analfabetismo, conforme censo de 2010, IBGE (BRASIL, 2010), era de 3,9% (de 10 a 14 anos), e de 9,6% (de 15 anos ou mais).

O censo de 2010 indicou, i) que somente 50,9% dos jovens, de 15 a 17 anos, estavam frequentando escola no nível adequado à sua idade (ensino médio), inobstante a maior democratização no acesso ao sistema escolar; ii) no contingente de 14,1 milhões de analfabetos, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16,4% viviam com $\frac{1}{2}$ salário mínimo de renda familiar *per capita*, e são pessoas cujo fenótipo apresenta a cor negra (13,3%) e parda (12,4%), mais que o dobro da taxa de brancos (5,9%); iii) 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior (adequado à idade), contra 28,2% de pretos⁵⁰ e 31,8% de pardos.

Os altos índices anuais de reprovação, repetência, e evasão escolar traduzem a baixa qualidade do ensino brasileiro e refletem a pouca eficiência historicamente construída pela sociedade brasileira, que é excludente. Segundo o movimento “Todos pela Educação” (IBGE, 2010), no Brasil, no ano de 2010, a taxa de reprovação era de 12,5%; de abandono, 10,3%; distorção idade-série, 34,5%. Enquanto os brancos estudam 8,8 anos, os negros passam apenas 6,8 na escola. Dos que chegam à faculdade, apenas 2,2 conseguem concluí-la. Se considerarmos os pardos como negros esta taxa aumentaria para 19,1 contra 77,8 dos brancos (de acordo com estudos atuais pardos não são considerados assim).

Dessa educação sem a qualidade necessária resulta ainda alto índice de analfabetos funcionais. Segundo o estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (BRASIL, 2009), 20% dos brasileiros não conseguiam compreender textos, enunciados matemáticos e estabelecer relações entre assuntos, apesar de conhecerem letras e números. Em 2012, segundo o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, era de 27% (tabela na página 156).

Todos esses indivíduos – analfabetos, analfabetos funcionais, reprovados e evadidos das escolas, são os excluídos do processo de desenvolvimento, conseqüentemente, conforme arguido na introdução, não conseguem exercer a cidadania ativa, e têm, a cada dia, o seu “direito a ter direitos” negado. Como

⁵⁰ Frisa-se, o vocábulo é o usado no Censo de 2010.

consequência, praticam a violência ou são vítimas dela, por meio de preconceito, racismo, exclusão em suas diferentes roupagens.

A partir de reflexões como as da pesquisadora Candau (1998, 2006, 2008), podem-se observar algumas causas preponderantes para todo esse processo excludente, além da falta de estrutura das escolas, das famílias: a escola, não raras vezes, trabalha um currículo distante da realidade do aluno de suas necessidades, não valoriza a sua cultura, mas a cultura hegemônica dominante, não respeita a sua identidade cultural, conseqüentemente não os motiva; não promove o desenvolvimento cognitivo, não os ensina a pensar, aprender, mas promove a reprovação, a repetência, a evasão do aluno. Nessas condições, amplia-se mais e mais a distância entre o cotidiano escolar e as necessidades do sujeito, como ser biológico e como ser social. Pior, com tais práticas, acaba por excluí-lo das possibilidades de uma existência digna. Segundo Garretón (1997, p.137), os excluídos não entram como setores subordinados, ou oprimidos na sociedade, “mas simplesmente não entram, ou seja, ficam sobrando”.

A CONAE (2010, p.53) reconhece essas práticas e suas consequências no item 144:

Esses dados demonstram, claramente, como é flagrante a reprodução das desigualdades na escolarização brasileira. Com esses dados, constata-se que o Estado não vem cumprindo sua tarefa de oferecer educação em quantidade e qualidade para a nação brasileira. Como consequência, parcela significativa não possui as condições básicas para ser cidadão participante de uma sociedade letrada e democrática. Esta parece ser uma forma de exclusão social articulada com a exclusão escolar.

Nesse contexto social, em que os verdadeiros valores - da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, do respeito, da paz - não são trabalhados, a educação tende a preparar o educando para o mercado de trabalho, qualificando-o tecnicamente, atendendo aos interesses do capitalismo, sem que o mesmo tenha uma “leitura humana” da vida, uma visão crítica. Assiste-se a uma preocupação pragmática, atendendo aos princípios tecnicistas, e não ao desenvolvimento integral do homem como humano que é. Em casos assim, percebe-se uma educação descompromissada, descomprometida com a formação integral do ser humano e com a sua formação como cidadão.

Em contrapartida, os diferentes, mormente nesta década, são mais afirmativos ao exigirem respeito por sua identidade cultural. “[...] as demandas dos excluídos já não se dão só em termos do acesso aos níveis mínimos do que lhes é

negado, mas também em termos de qualidade” (GARRETÓN, 1997, p.137). A esse fenômeno o autor denomina “dinâmica cultural da modernidade”.

Percebe-se, portanto, que as três finalidades da educação - formação integral, preparo para o exercício efetivo da cidadania e para o mercado de trabalho - não estão sendo alcançadas. A exclusão escolar fortalece, reproduz a exclusão social.

O quadro de desigualdades sociais produz uma complexa rede de relações sociais e políticas, resultante do processo de dominação e exploração econômica dos brasileiros. Assiste-se ao recrudescimento da violência no campo e nas cidades, à intensificação dos conflitos entre nações e ao aumento da intolerância mundial, e, concomitantemente, vê-se surgir, em direção oposta, o aumento do contingente de movimentos sociais e ações governamentais que visam a ampliar o reconhecimento dos Direitos Humanos, entre eles, o direito à educação.

Nos tempos atuais, diante da situação de violência e de agressão aos DH, o papel fundamental da educação é contribuir para o enfrentamento dos riscos e desafios de um mundo em transformação, para o estabelecimento dos princípios de liberdade, paz e justiça social numa sociedade de desiguais.

A efetividade do direito de todas as crianças e adolescentes à educação de qualidade é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas elas sem qualquer tipo de discriminação. Uma nação promove o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação de qualidade como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa.

Nessa década, não se buscam mais apenas os direitos, que foram consagrados e positivados, mas a qualidade dos direitos, que é o caso da educação, e o debate sobre a qualidade da educação faz emergir o direito de acesso, de permanência e de sucesso escolar, a temática relativa à Educação para a Paz, à Educação em/para Direitos Humanos, e à Educação Intercultural.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Vive-se em um mundo marcado pela indiferença, insensibilidade (banalização/normalização do mal) e pela violência em suas variadas formas. Em uma das épocas mais angustiantes para o ser humano, em relação à sua identidade, ao seu destino, alastra-se o desrespeito, a intolerância, os mais diversos fundamentalismos, as agressões, os atentados, as guerras civis e militares (ARENDDT, 2004), com o rebaixamento do homem a níveis inimagináveis. Tem-se, em contrapartida, uma época de conhecimentos e crescimento na consciência dos valores humanos (NODARI, 2010). Em tempos turbulentos como os atuais, refletir sobre a importância de se educar para a paz e em/para Direitos Humanos é inevitável, imprescindível até. Trata-se de Paz entendida como resultante do pacifismo (e não da passividade), gerada através de um movimento constante, de um processo de ação proativa, e não (re)ativa, do desenvolvimento da consciência para resolver conflitos de forma não-violenta (paz negativa) e demanda por justiça social (paz positiva).

Dentre as personagens históricas que, por suas vocações filosóficas e religiosas e suas práticas, ensinam a paz, destacam-se: Jesus Cristo (e a Doutrina Cristã), que promoveu valores de paz, como a não-violência, a justiça, o sentimento de comunidade e o amor fraterno; e Gandhi. “O Cristianismo, a princípio (*sic*), faz-se herdeiro da simbólica profética. O próprio evento Jesus de Nazaré é lido a partir da categoria da paz, como alguém que derruba fronteiras e limites e recusa a guerra e a violência” (GUIMARÃES, 2005, p.103). Maria do Carmo Uggeri Beltrame (2007) evidencia o legado de Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948), que, baseando-se nas religiões orientais e no cristianismo, teve uma prática de luta não-violenta e exerceu grande influência na educação para a paz. Gandhi ensinou que responder a violência com violência é submeter-se à lógica da violência e reforçar seu ascendente sobre a realidade. A única maneira de resistir é, então, destruir sua lógica, começando por abster-se de reforçá-la, pela prática da não-violência. A ideia básica de Gandhi é que o conflito é construído nas estruturas sociais e não no íntimo dos seres humanos. Das diferenças e do desenvolvimento é que emerge o conflito, visto como possibilidade de aprendizagem e como forma de dar concretude aos laços que aproximam os seres humanos.

Processo histórico de base normativa aplicável à educação para paz, conceito e objetivo da Educação para a Paz (EP) - A proposta de Educação para a Paz revela-se sob uma diversidade de títulos: educação para a tolerância, educação para a responsabilidade, educação mundial, investigação para a paz, educação para a responsabilidade global, educação para a não-violência, educação para o desarmamento, educação para a cooperação e a paz internacional, educação para a convivência.

Educar para a paz é um imperativo legal, contemplado em leis nacionais, como em convênios, declarações e pactos internacionais firmados pela maior parte dos estados, fundamentalmente por iniciativa da UNESCO e das Nações Unidas. Na concepção desse órgão, a educação para a paz é a convivência pacífica entre os cidadãos e os povos. Antes da UNESCO, houve eventos internacionais pela paz: em 1899, a Conferência de Haia para a Paz; em 1919, a Liga das Nações.

Consta, no preâmbulo do Ato Constitutivo da UNESCO, de 1945 (BUÖGO, 2012): "Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas". Ainda, para que a paz perdure, deve ser fundada sobre a solidariedade moral e intelectual da humanidade.

A preocupação com a educação para a paz se fez presente também na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 1), em seu art. 26, § 2º, sendo o fortalecimento do respeito aos DH, através da educação, instrumento para a paz:

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.

A EP tem ainda, como base normativa internacional: Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em 1966; Recomendação Concernente à Educação para Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, aprovada em 1974; Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, em 1978; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, em 1979; Declaração sobre o Direito dos

Povos à Paz (1984); Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada em Jomtien, 1990; Plano Mundial de Ação em Favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia, em 1993; Declaração de Viena (1993); em fevereiro de 1994, Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, em San Salvador (El Salvador); duas resoluções que estimulam o trabalho para o desenvolvimento de uma cultura de paz e não-violência do mundo, da Assembleia Geral das Nações Unidas: a Resolução 52/125, de 20 de novembro de 1997, que declarou o ano de 2000 como o Ano Internacional por uma Cultura de Paz, e a Resolução 53/25, de 10 de novembro de 1998, instituindo 2001-2010 como a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo; o Fórum Internacional para a Cultura de Paz e Diálogo entre as Civilizações, contra a Cultura da Guerra e da Violência, em Chisinau, Moldova, de 16 a 18 de maio de 1998 segundo o qual a paz deveria ser baseada no pluralismo e no desenvolvimento sustentável; em março de 1999, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência.

No Brasil, as relações internacionais regem-se pelos princípios da “defesa da paz” e “solução pacífica dos conflitos”, conforme art. 4º, incisos VI e VII, respectivamente (CRFB/88). O PNEDU – Plano Nacional de EDH, de 2003, em seu artigo 2º, traz, dentre os seus objetivos balizadores, o de alínea “e”: “construir, promover e manter a paz”.

Dentre os autores que se dedicam ao tema EP, numa concepção crítica (e não pós-crítica), em que os indivíduos se veem como sujeitos e coautores da paz e da cultura da paz, têm-se Marcelo Rezende Guimarães, Boaventura Santos, Xesús Jares, Susana Sacavino, Brandão e Paulo Freire.

A construção e o entendimento da paz nos leva à direção da supressão das desigualdades sociais, conseqüentemente no fortalecimento da justiça, no respeito às diferenças, tendo o diálogo como método/instrumento. Seus conteúdos e sentidos devem ser aprendidos e ensinados (BRANDÃO, 1995; GUIMARÃES, 1998).

Brandão (2005, p.186) suscita, instiga até para que a educação possa invadir o mundo do educando de outra forma:

Se crianças e jovens daqui e de todo o mundo podem ser invadidos dia a dia por uma educação fundada em princípios e valores utilitários regidos pelo desenvolvimento da competência instrumental, do conflito e da

competição, uma outra educação pode formar crianças e jovens voltados para a cooperação, a solidariedade e a paz.

Na visão de Xesús Jares (2002), destacada pelas autoras Campos e Correia (2008, p.3990): “Considera-se **paz a ausência de violência social**, que pode ser representada tanto pela sua dimensão física, quanto estrutural, isto é, pela existência de instituições sociais organizadas de modo a oprimir, discriminar ou excluir o sujeito” (sem grifo no original).

Luiz Carlos Bombassaro (2006) alerta para o perigo de se cair na tentação de conceituar a violência de modo simplista e reducionista, naturalizando-a, não reconhecendo que ela é, antes de tudo, uma produção cultural. Daí a importância da EP, que “[...] assume uma tarefa de oportunizar possibilidades de debates e pôr a nu esses mecanismos de fascínio e êxtase da violência, isto é, a própria produção cultural da violência e da guerra nos processos cotidianos da sociedade” (GUIMARÃES, 2005, p.272).

Assim como os Direitos Humanos, a paz não é um presente dado à humanidade, é um processo de produção humana, uma produção cultural (assim como a violência), uma fundação jurídica, uma construção da razão. Na visão de Kant (1995), a natureza dispõe o homem à guerra; o homem, porém, deve eleger e construir a paz.

Segundo Marcelo Rezende Guimarães (2005, p.74), “a educação para a paz na América Latina assume, primariamente, a forma de uma resposta à violência social, o que implica um sério compromisso com a justiça e os DH, bases da harmonia social”. Como forma de não se banalizar os atos violentos, naturalizá-los, Guimarães propõe: “No processo de educação para a paz, faz-se necessário detectar e desvelar como se estrutura essa epistemologia da cegueira em relação à violência mesma, pondo a nu os processos de como a violência é compreendida [...]” (idem, p.268).

Uma educação na qual seja “[...] inseparável a forma e o conteúdo, combinando o ensino e a aprendizagem de capacidades (cooperação, pensamento crítico, empatia, assertividade...), o conhecimento (os próprios da educação para a paz) e as atitudes (auto-respeito, compromisso com a justiça, respeito pelos demais, etc.)” (idem, p.13).

Nesse intento, buscam-se caminhos possíveis para mudanças estruturais, de concepções e de condutas, com propostas de transformações no campo social

e político, uma transformação cultural para a paz, imprescindível para se alcançar o equilíbrio interior e uma saudável e benéfica convivência social (BELTRAME, 2007).

Jacques Delors (1999)⁵¹ aponta para os quatro pilares da educação (veículo de paz), como fio condutor da ação pedagógica: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o viver juntos e o aprender a ser. *Aprender a Conhecer* concebe o desenvolvimento dos processos cognitivos (raciocínio lógico, memória, compreensão, dedução), viabilizando a construção de opinião e pensamento crítico. O *Aprender a Fazer* concerne à formação técnico-profissional (aplicação dos conhecimentos teóricos). O *Aprender a viver* compreende a educação como veículo de paz, tolerância e compreensão, no combate ao preconceito (campo das atitudes e valores). No *Aprender a ser*, considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total e individual do estudante (espírito, corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade) para que seja capaz de estabelecer relações interpessoais, comunicar e evoluir permanentemente, de intervir de forma consciente e produtiva na sociedade.

A educadora italiana Maria Montessori, “uma das principais vozes da EP dentro da Escola Nova” (RABBANI, 2003, p.68), “referência-chave na conceituação e difusão da educação como pedra angular da paz” (BELTRAME, 2007, p.29) expressa a sua importância: “Hoje, neste período particular da história, a educação assume uma importância considerável. Insistimos cada vez mais sobre sua utilidade prática, que podemos resumir em uma frase: a educação é a melhor arma para a paz” (MONTESSORI, 2004, p.49).

Após a Segunda Guerra, o conceito de paz, além da solução de conflitos sem violência, passa a incluir também a satisfação das necessidades básicas dos seres humanos. Como lembra Montessori (1997, p.7), a paz sem essa preocupação é como:

[...] a paz que ocorre quando um homem contrai uma enfermidade, depois que uma guerra é travada em seu corpo entre suas energias vitais e os microorganismos invasores e depois que o homem perde, eventualmente, a batalha e morre. Nós, muito apropriadamente, expressamos a esperança de que o homem morto descanse em paz. No entanto, que diferença há entre essa paz e aquela que se estabelece em nome da boa saúde!

⁵¹ Neste livro , a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, p.89-102.

Como se percebe, são duas as concepções da EP. A visão de paz como superação de meios violentos para resolução de conflitos é concebida atualmente como “paz negativa”. Porém a construção da paz não se encerra dessa forma uma vez que existe a violência estrutural, indireta que agride, exclui. Surge uma segunda categoria, a “paz positiva como demanda por justiça social”. Essa ressignificação da paz “altera a sua perspectiva passiva para conceber a paz como instrumento de transformação social” (VIEIRA, 2006, p.3).

Os educadores para a paz inclinam-se ora por uma paz, ora por outra: pela primeira, em países marcados pela guerra; pela segunda, em países de Terceiro Mundo - “a preocupação principal tem sido com a violência estrutural e a EP tem sido relacionada com uma educação para o desenvolvimento, a justiça e a igualdade de oportunidades” (RABBANI, 2003, p.77).

Nodari (2010) defende que a cultura da paz, muito mais que uma simples sensação momentânea e de época ou mero sentimento de compaixão e solidariedade, exige uma busca criteriosa de seus fundamentos, pressupostos e objetivos, constituindo-se, por conseguinte, em uma ciência da paz. Como ciência, busca problematizar e compreender as causas da propensão do ser humano à violência e à guerra. Destaca, em seus estudos, a obra “À paz perpétua” [*Zum ewigen Frieden*] (1795), de Kant, “estação imprescindível e insubstituível para quem pesquisa e busca aprofundar e inteirar-se a respeito da cultura da paz” (idem, p. 18), porquanto “[...] se constitui num texto importante para quem tem a pretensão de fundamentar plausivelmente a tese de que há toda uma tradição reflexiva acerca do estudo da propensão humana para a guerra, mas também, por sua vez, uma disposição para a paz” (idem, p.15).

A adjetivação “perpétua” para a paz, no título da obra, indica, segundo Nodari, que deve ser produzida a paz sem limitação de tempo e lugar. Kant quer fundar a paz como um dever jurídico do gênero humano. A EP funda a justiça e a paz como alicerce e garantia à vida de cada ser humano. Nodari (2010, p.20) lembra o posicionamento de Kant: “Parafrazeando o ditado latino: *‘Si vis pacem, para iustitiam.’* [‘Se queres a paz, preocupa-te com a justiça.’]”. A grande contribuição de Kant está em ligar a guerra e a paz ao Direito, no seu entendimento sobre a eficácia da razão na organização e efetivação de um projeto mundial de paz alicerçado no Direito e na justiça.

Dentre as práticas educativas que fomentam a cultura da paz trabalhadas pelos autores estudados, tem-se: despertar e desenvolver a sensibilidade inerente ao sujeito; substituir a visão ingênua da realidade, desvelando as injustiças sociais, as diversas formas de violência, de forma reflexiva e crítica; respeitar o aluno, a sua cultura; ensinar-lhe o cultivo da harmonia, do afeto, da estima, da amorosidade, da amabilidade, a importância da interação consigo e com o meio social; buscar possibilidades para a retomada do diálogo, para a resolução não-violenta de conflitos, reagir sem violência ao comportamento das outras pessoas; desenvolver a capacitação de lideranças para atuarem na causa da paz, com clareza e serenidade no encaminhamento das ações; promover a autonomia, ajudando o aluno a elaborar sua escala de valores humanos, a qual determinará de forma expressiva boa parte das suas decisões; buscar soluções para a preservação do ecossistema; gerar um ambiente educativo com a prática da cultura da paz capaz de refletir na vida familiar. São possibilidades e caminhos que conduzem para a paz.

Visão ingênua da realidade x politicidade do ato educativo – A visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. E quando a educação nega a natureza política do processo educativo e a toma como um quefazer puro (mito da neutralidade da educação), comete uma prática ingênua, que se diz a serviço da humanidade (FREIRE, 1982).

A politização do ato educativo é processo que se impõe, na busca da superação da visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Quanto às práticas que desvelem e revelem a realidade, que sejam capazes de explicitar os mecanismos ocultos da construção da realidade, que despertem a consciência do ser humano sobre essa realidade trabalhada em toda sua complexidade, afirma enfaticamente Susana Sacavino (2008, p.123):

Desvelar a realidade de tal forma que nos sintamos capazes de nos comover até as entranhas com a dor e o sofrimento da humanidade excluída, discriminada, vítima da violência, e de nos solidarizarmos com suas causas e lutas.

Uma educação para a paz e a não violência comprometida politicamente implica uma reflexão crítica sobre a realidade como um princípio dinâmico. Não se trata de uma "realidade dada", é uma "realidade que se dá", que não só implica uma penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também uma sensibilidade aguda, uma permanente inquietude intelectual e um estado de predisposição para intervir nas situações concretas. Essa formação deve ajudar a questionar o ponto de vista a partir do qual nos

situamos para ver a realidade e desenvolver a capacidade de se interrogar sobre o sentido dos acontecimentos que cada impactam – algumas vezes de forma dramática – o nosso tecido vital e as nossas consciências. Esse processo de re-criação da realidade não pode prescindir da dimensão transformadora.

Dentre os valores, através dos quais a Educação para a Paz deve se processar, foram mais destacados, pelos autores estudados, a justiça, a solidariedade, a honestidade, o respeito, a misericórdia, a caridade, a tolerância⁵², a compaixão.

Especificamente sobre a tolerância, Sacavino (2008, p.125), na esteira de Carlos Skliar e Sílvia Duscharzky (2001), entende que “é uma atitude fraca que nos exime de tomar posturas e nos responsabilizarmos por elas”. Segundo a autora, “a tolerância enfraquece as diferenças discursivas e mascara as desigualdades”.

Se entendida como capacidade de suportar o outro, as diferenças, não é o valor a que se busca nas relações humanas pela paz. Deve-se entender tolerância como o valor que pressupõe o respeito mútuo, o entendimento mútuo, mormente quando não se partilham dos mesmos valores, das mesmas crenças. Até porque se ignora mais do que se conhece algo, por isso ninguém pode impor autoritariamente verdades absolutas. Esse é o entendimento de Locke (1632-1704), expresso nas “Cartas sobre a Tolerância”, escritas de 1689 a 1704, quando trata das “guerras religiosas na Europa, fruto das intolerâncias não só religiosas, mas também políticas” (BATISTA, 2008, p.17), das crueldades não cristãs, da falta de tolerância “dos que perseguem, atormentam, destroem e matam outros humanos em nome da religião” (LOCKE, 1978, p.3).

Se, como o Comandante de nossa salvação, desejassem sinceramente a salvação das almas, deveriam caminhar nos seus passos e seguir o perfeito exemplo do Príncipe da Paz, que enviou seus discípulos para converter nações e agrupá-las sob sua Igreja, desarmados da espada ou da força, mas providos das lições do Evangelho, da mensagem de paz e da santidade exemplar de suas condutas. Se os infiéis tivessem que se converter mediante a força das armas, se o cego e o obstinado tivessem que ser lembrados de seus erros por soldados armados, seria mais fácil que Ele o fizesse pelo uso do exército das legiões celestiais, do que por qualquer protetor da Igreja, não obstante poderoso, mediante seus dragões.

⁵² “A tolerância, entendida como respeito e consideração face à diferença, ou como uma disposição para admitir nos outros uma maneira de ser e de agir distinta da nossa, de aceitação de um pluralismo legítimo, é em todos os aspectos um valor de enorme importância. Estimular a tolerância, neste sentido, pode contribuir para resolver muitos conflitos e erradicar muitas violências. E como estes conflitos e violências são notícia frequente nos mais diversos âmbitos da vida social, isso levamos a pensar que a tolerância é um valor a promover, necessária e urgentemente” (AZAROLA, 20__, p.1).

A tolerância para os defensores de opiniões opostas acerca de temas religiosos está tão de acordo com o Evangelho e com a razão que parece monstruoso que os homens sejam cegos diante de uma luz tão clara. (Idem, p. 4).

Os propósitos da UNESCO, no tocante ao desenvolvimento sustentável, à preservação do ecossistema, baseado na observância dos Direitos Humanos, no respeito mútuo e na erradicação da pobreza, também são visões da educação para a paz.

Diferentemente dos autores citados, numa postura pós-crítica, Leonete Cassol (2006) alerta para a necessidade de desvinculação do caráter binário e essencialista de paz e violência, em seu artigo que trata dos grafismos urbanos sobre paz e violência. A prática do grafismo, na visão da autora, é uma interferência transgressora, utilizada para “dizer coisas, expressar necessidades, expor desejos, que mobilizam discursos provocadores de sentidos múltiplos” (CASSOL, 2006, p.12), colocando sob suspeita, desnaturalizando e problematizando compreensões universalizantes.

Afinal, cultivando-se os valores, respeitando-se o ser humano, os seus direitos (à igualdade em dignidade e direitos, à liberdade e à fraternidade, o direito à diferença), promove-se a cultura da paz. A EP é fortalecida pela interação entre os sujeitos, pelo diálogo e pela troca de experiências, de saberes, entre os diferentes, utilizando mecanismos de comunicação construídos na base do respeito, reciprocidade, aceitação e valorização do outro. E a cultura da paz somente pode ser promovida com a mudança de hábitos culturais, de comportamentos, ensejando um mundo solidário e de convivência cidadã.

A Educação em Direitos Humanos, na educação formal, faz-se fundamental para a promoção de uma cultura de paz, que se dá no cotidiano escolar, afetando a todos (alunos/as, professores/as, funcionários/as, famílias) como sujeitos ativos. Vê-se a escola como espaço privilegiado para a construção dessa cultura, baseada nos Direitos Humanos, no diálogo intercultural, requisitos à formação para a cidadania, visando à construção de sociedades democráticas, justas, solidárias.

2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS (EDH)

Compreende-se a Educação em/para Direitos Humanos não como um adendo pedagógico, mas como um componente genuíno dos DH, na esteira de Peter Fritzche (2004), que comunga desse entendimento e apresentou suas 15 teses sobre o que significa a EDH, autor e posicionamento destacados por Sacavino (2008); componente do direito à educação de qualidade, condição necessária para o exercício efetivo de todos os demais direitos.

A Declaração de Viena (1993, p. 26), no item 80, de “D. Educação em matéria de Direitos Humanos”, realçou a importância de a Educação em Direitos Humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos.

As experiências nesse sentido têm-se multiplicado ao longo de todo o continente latino-americano, porém a maior parte delas tem sido realizada em âmbitos de educação não formal.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), proposto pela Assembleia Geral da ONU, em outubro de 2004, proclamado em 10 de dezembro de 2004, focaliza a educação formal, e um de seus objetivos é contribuir para forjar uma cultura de DH. Afirma que a comunidade internacional reconhece o consenso de que a Educação em Direitos Humanos contribui decisivamente para a realização dos mesmos:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente **proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana**. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, PMEDH, 2006, p.6, sem grifo no original).

O programa é composto de duas fases de um Plano de Ação, visando a encadear e articular esforços governamentais e não governamentais ao redor de

uma cultura de promoção e defesa dos DH e fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área de Educação em Direitos Humanos, em particular, o Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial (2005-2007).

A Primeira Fase reúne recomendações, referências e metas concretas voltadas ao ensino primário e secundário. Focaliza a educação formal, e um de seus objetivos é contribuir para forjar uma cultura de direitos humanos.

A Segunda Fase (2010-2014) confere prioridade ao ensino superior e à formação em Direitos Humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

Os governos dos países signatários foram convocados a constituir comitês nacionais de Educação em Direitos Humanos, responsáveis pela construção dos seus respectivos planos nacionais de educação nessa temática, descentralizados e implementados no sistema escolar da educação básica na perspectiva da efetividade e sustentabilidade de suas ações, o que foi feito pelo Governo Federal do Brasil, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e do Ministério da Educação (MEC), em 2003.

A preocupação com esse tipo de educação vem se firmando, cada vez com maior força, no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. O campo normativo relacionado aos DH e a educação nesta área se incorporam nos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (nas suas versões 1ª-1996, 2ª-2002 e 3ª-2009), incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de DH dos quais o Brasil é signatário. Juntamente com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (também em diferentes versões - 2003, 2006, 2007 e 2010), estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ciências Humanas e suas Tecnologias - PCNEM, de 1999 (BRASIL, 1999), do Ensino Médio, trazem a proposição do desenvolvimento das consciências críticas e criativas, a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social.

É nesse momento (em 1999) que, pela primeira vez, a palavra “direito” é mencionada como componente curricular a ser considerado como conteúdo nas disciplinas: “o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros”. Nem mesmo nas LDBs anterior e atual essa palavra é utilizada na dimensão conteudística a que se propõe nesse caso.

A atribuição da responsabilidade da EDH é conferida aos professores da área de Ciências Humanas, que deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política. Percebe-se uma pulverização da responsabilidade, nas orientações ao PCN, e na prática, logicamente, que fica bastante limitada, tanto pelo despreparo dos docentes, quanto pela falta de uma sistematização e de uma responsabilização concreta, de um comprometimento com a inserção dessa temática no âmbito escolar.

O PNDH II (2002) incorpora ações específicas no campo da garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos DH. A 3ª. versão (2010), em seu Eixo Orientador V, especifica dois objetivos estratégicos: I) Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; II) Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos.

O processo de elaboração da primeira versão do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR. Em 2004 e 2004, o programa foi divulgado e debatido em encontros por todo o país. Em 2006, foi concluído o trabalho que precedeu o documento de 2007. Como resultado da participação da população organizada, a versão do PNEDH 2007 se destaca como política pública consolidando a proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, e reforça um instrumento de

construção de uma cultura de DH, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

A construção de uma cultura dos DH é de especial importância em todos os espaços sociais. Segundo o PNEDH (2003), educar em Direitos Humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a formação da consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; o conhecimento dos direitos fundamentais (apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local); o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos DH em todos os espaços da sociedade.

E traz, em seu artigo 2º, os seus objetivos balizadores:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
- e) construir, promover e manter a paz. (BRASIL, PNEDH, 2003, p.24).

Recentemente, em 30 de maio de 2012, Resolução nº 01, do Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação – CNE), estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Traz, no art. 2º, a EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social (art. 3º), fundamentada nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência, globalidade e sustentabilidade socioambiental (incisos I a VII).

O art. 4º elenca as dimensões da EDH como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - 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 diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, RESOLUÇÃO nº. 01, 2012, p.2).

De modo transversal, deverá ser ela 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 (art. 6º, da Resolução 01/2012).

Especificamente, em relação à educação básica e à educação superior, a Resolução faculta a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH das seguintes formas, no art. 7º:

- 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, RESOLUÇÃO nº. 01, 2012, p.2).

Traz ainda, a nova Resolução, dispositivos referentes à formação dos discentes, e de outros profissionais (artigos 8º e 9º), que serão abordados no Cap. IV.

Observa-se que mais um passo foi dado, mais um avanço ocorreu, em termos legais, restando acompanhar/cobrar a implantação das determinações da Resolução, para não ser “letra-morta”⁵³.

Os Direitos Humanos são uma utopia, apresentam-se como marco ético-político a nos orientar nas diversas práticas sociais (jurídicas, econômicas, educativas), na luta por justiça, como paradigmáticos – modelo ou critério a seguir.

⁵³s. f. Disposição ou preceito que já não tem valor. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA).

A educação formal é um dos lugares naturais de aplicação e expansão dos direitos humanos, é condição essencial para a formação da cidadania e tem, na escola, seu lugar privilegiado. Pertencente à segunda geração dos direitos econômicos e sociais, a educação não pode ficar indiferente à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, e isso somente pode acontecer mediante a promoção e vivência dos valores da igualdade, da liberdade, da solidariedade, da justiça e da paz. Para atingir tal finalidade, não há como se furtar à abordagem crítica da ideologia de mercado, à educação de valores, porém não restringindo a EDH a esta, fazendo prevalecer a ideia de deveres, e não de direitos, inibindo seu caráter político (CANDAU, 2008).

A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas, na formação do cidadão ativo e planetário⁵⁴.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado. (BRASIL, PNEDH, 2006, p.16).

Na formação de sujeitos de direitos, necessita-se articular a dimensão ética com a político-social, as práticas concretas de afirmação e articulação dos direitos da igualdade, estabelecidos na esfera jurídica e política, com os da diferença, assim como os direitos individuais com os direitos coletivos; afinal, desenvolver a construção da cidadania. É a Educação em/para Direitos Humanos que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância do respeito ao ser humano, que permite a afirmação dos direitos; é ela um instrumento fundamental na construção da formação cidadã, na luta contra as desigualdades e injustiças. Promove o empoderamento individual (integra aspectos cognitivos, capacidade de criação, auto-estima e confiança) e coletivo (mecanismos de participação na vida da sociedade e organização), potencializando especialmente pessoas e grupos sociais desfavorecidos ou discriminados, que historicamente têm tido menos poder na sociedade, dominados, excluídos ou silenciados.

⁵⁴ “Repousa na noção de sustentabilidade, assentada na solidariedade, na diversidade, na democracia e nos DH, em escala planetária”. (SACAVINO; CANDAU, 2008, p.30).

Além dessas articulações necessárias, a dimensão pedagógica aponta para a necessidade da Educação em/para Direitos Humanos articular a formação para o mercado de trabalho e a formação cidadã, aparentemente contraditórias, uma vez que a primeira atende aos interesses capitalistas e, muitas vezes, ignora o sujeito de direitos, enquanto a segunda desenvolve, de forma sistemática, programas educativos capazes de criar consciência sobre o problema das violações dos direitos humanos e procura criar condições sociais, culturais e políticas para que essas violações não voltem a se repetir. A EDH forma sujeito de direito, por meio de um processo de empoderamento, capaz de contribuir para a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram nas sociedades, que fazem perpetuar a pobreza tanto econômica quanto política.

Quando se pensa em educar em/para DH, inicialmente há que se “desnaturalizar”⁵⁵ o entendimento de que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos para que a educação em DH aconteça. Exige-se uma mudança cultural que implica a destruição de valores e costumes que se encontram arraigados na sociedade, fruto dos fatores historicamente definidos (escravidão, coronelismo, patrimonialismo, clientelismo, educação autoritária e elitista, sistema familiar patriarcal e machista, sociedade racista e preconceituosa, que levam à banalização da violência, tolerância para com a corrupção, desinteresse pela participação cidadã, individualismo consumista); exige-se a prática de uma educação política, que promova mudanças nos costumes e nas mentalidades, que exija direitos, uma cidadania efetiva.

Adotando-se uma visão dialética e contra-hegemônica, tem-se os Direitos Humanos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade inclusiva sustentável e plural (CANDAU, 2008) - em oposição à ideologia neoliberal, que vê a preocupação com os DH como uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo, reduzindo a cidadania à formação de sujeitos produtores e empreendedores, e trabalha apenas o respeito e a tolerância à diversidade (multiculturalismo). Nesse diapasão, tem-se como referencial teórico Paulo Freire, Maria Vitória Benevides, Adelaide Alves Dias, Luis Sime, Vera Maria Ferrão Candau e Boaventura Souza Santos.

⁵⁵ Esse é o termo utilizado por Candau e Sacavino (2008), e a posição inicial das autoras.

Muito se fala e muitos falam em Educação em/para Direitos Humanos (EDH), no Brasil, porém é de Benevides (2003, p.309-310) uma das melhores conceituações. Na visão da pesquisadora:

[...] a educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2003, p.309-310).

Conforme argumenta a autora, a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, caracteriza tal educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, volta-se para uma educação para a mudança; e, terceiro, refere-se à *cultivação*⁵⁶, à promoção e vivência de valores para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

A EDH deve se dar de forma a que os princípios éticos fundamentais que os cercam sejam assimilados por todos, passando a orientar as ações das gerações presentes e futuras, em busca da reconstrução dos Direitos Humanos e da cidadania no processo histórico de efetivação de um Estado Democrático de Direito.

Na esteira de Paulo Freire (2011), volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo, um movimento dialético de busca permanente, de humanização, de possibilidades existenciais humanas, conduzidas pela consciência do homem de sua inconclusão/incompletude. Uma educação para autonomia, uma aprendizagem para a democracia. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso [...] impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 2011, p.79).

⁵⁶ *Cultivação s.f.* 1. Ato de cultivar. 2. Cultura. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA).

Freire inovou a prática e a teoria pedagógicas, quando defendeu a importância de se considerar o universo cultural dos alunos, ao descobrir e trabalhar as palavras geradoras, nos processos de alfabetização de adultos ainda na década de 50. Alinhou-se ele às tendências sociológicas que criticaram a escola por não dialogar com a cultura dos seus educandos. Nos “círculos de cultura”, educandos/as e educadores/as relacionavam-se segundo o princípio dialógico, que preconiza a não hierarquização das culturas que ali se encontram, com traços de decolonialidade⁵⁷.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deve associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Idem, p.32).

Adelaide Alves Dias (2007) concebe a Educação em Direitos Humanos como construção de processos de emancipação humana, conjunto de outras/novas interpretações/visibilidades do mundo, amplas condições de deslocamento (campo pessoal → político, local → histórico/cultural): “Educar para os direitos humanos prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento” (DIAS, 2007, p. 43).

A EDH promove a conscientização - consciência do ser-no-mundo. Mostra-se como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, cômicos de sua incompletude e, por isso mesmo, capazes de serem protagonistas de sua própria história.

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. 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).

Segundo Luis Alberto Sime Perez (1994), referendado por Candau:

A educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade

⁵⁷ “Segundo Candau e Oliveira (2010), “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

mobilizadora definida por uma opção feita pela mudança estrutural e um compromisso com os setores populares. Isto marcará discrepâncias com visões educativas neutras e outras que não fizeram ambas opções. [...] Aqui residia grande parte da energia ética e política de então que era comum a diferentes setores: propor uma alternativa de sociedade e uma maneira de construí-la. (SIME, 94, p. 88, apud CANDAU, 2001).

De modo assustador, intrigante, as práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram, e romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da EDH.

Para Sime (1991) uma proposta educativa que tenha como eixo central a vida cotidiana e que queira recuperar o valor da vida, no sentido radical, tem que desenvolver, de forma criativa, três aspectos básicos. O primeiro deles apela para a sensibilidade, a irresignação diante da injustiça, e a solidariedade:

[...] deve ser **uma pedagogia de indignação** e que diga não à resignação. Não queremos formar seres insensíveis, e sim capazes de indignar-se, de escandalizar-se diante de todas as formas de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser um espaço onde expressamos e compartilhamos a indignação através dos sentimentos de rebeldia contra o que está acontecendo. (SIME, 1991, p.272, apud CANDAU, 2001, p.2, sem grifo no original).

Indignar-se e rebelar-se não significa criar confusão, conflito. Trata-se de superar toda indiferença diante das violações dos Direitos Humanos na sociedade, também presentes nas práticas educativas. Supõe que o cidadão esteja consciente de que tais violações não são fenômenos naturais, mas, sim, realidades construídas historicamente; que questione sobre suas causas e a convivência que comumente ocorre. A pedagogia da indignação, também tratada por Freire (2000), exige que se supere a tendência à insensibilidade, resultante da banalização do mal, tão presente; que se supere a passividade e impotência, nos âmbitos pessoal e social devido à multiplicação contínua das formas de violação dos DH,

A educação em Direitos Humanos deve promover essa sensibilidade, essa capacidade de reagir ao que ocorre com os anônimos deste país, com as vítimas sem nome nem sobrenome famoso. Esta pedagogia da indignação deve estimular a denúncia enérgica e a solidariedade. Em outras palavras, queremos transformar nossa cólera em denúncia e não em silêncio. É necessário difundir, comunicar aos demais, o porquê de nossa raiva e dizer quem são os responsáveis das injustiças que se cometem. Isto já é o início da solidariedade e deve continuar ampliando-se através de outras ações criativas e reflexões críticas. (SIME, 1991, p.272-273, apud CANDAU, 2001, p.2).

O segundo aspecto básico da proposta de Sime é a “pedagogia da admiração” diante de toda expressão de afirmação da vida, de inúmeras formas,

personais e coletivas de busca da sobrevivência, preservação e promoção da vida, que revelam a capacidade de resistência, enorme criatividade e vontade firme de viver e de buscar vias para promover condições dignas de vida. A EDH favorece a capacidade de perceber essas buscas concretas e cria espaços onde se socializam tais experiências, além de construí-las e implementá-las.

Esta **pedagogia da admiração** é um convite a criar espaços para partilhar a alegria de viver. Alegremo-nos porque vamos descobrindo que existem pequenos germes de um cotidiano novo, porque nos admiramos ao ver como mudamos e ao ver como os demais mudaram ou querem mudar. A admiração estimula a gozar tudo o que, desde nossa realidade imediata, contribua para a vitória da vida. (SIME, 1991, p.272-273, apud CANDAU, 2001, p.3).

E o terceiro aspecto, “uma pedagogia que promova convicções firmes” e se expresse na forma de trabalhar a dimensão ética da educação.

A convicção do valor supremo da vida é a coluna vertebral do nosso projeto de sociedade, de homem e de mulher novos. Nossa opção pela vida é o que unifica nossa personalidade individual e nossa identidade coletiva. Mas também existem outros valores que propomos como convicções, que dão consistência ética à mística pela vida: solidariedade, justiça, esperança, liberdade, capacidade crítica. (SIME, 1991, p.272-273, apud CANDAU, 2001, p.3).

Candau (2005) destaca a importância de se trabalhar a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos. Não define propriamente a Educação em e para os Direitos Humanos, mas cita alguns elementos relevantes que lhe são constitutivos, dentre eles: um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de DH na escola e na sociedade (CANDAU, 1999); processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa a partir do cotidiano. “Formar para a cidadania e para a democracia é um objetivo irrenunciável das diferentes práticas educativas, no âmbito formal e não formal, e passa necessariamente pela afirmação teórico-prática dos direitos humanos” (CANDAU, 1999, p.2).

E, nesse empreendimento, assumem importante papel as oficinas pedagógicas, estratégias de formação privilegiada, espaços de construção coletiva

de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências e de exercício concreto dos Direitos Humanos.

Trata-se de uma postura que deve penetrar as diversas dimensões da ação educativa. Não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem de se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos. Compromete nossos sentimentos, desejos e sonhos. Esta é a perspectiva que nos parece importante ter presente na hora de desenvolver qualquer proposta de educação em direitos humanos, na escola ou em âmbitos de educação não formal. (CANDAU, 2001, p.6).

Como princípios orientadores, para as práticas (oficinas pedagógicas), Candau (1999) propõe:

- a) *afirmar uma visão política da educação*, sob a ótica dos DH, numa perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal hegemônico, construindo novos paradigmas que possam favorecer a democracia como estilo de vida e sociedades em que seja possível exercer uma cidadania plena. Exige a vigência de práticas educativas participativas e dialógicas, que trabalhem a relação prática-teoria-prática na qual o cotidiano educativo esteja impregnado da vivência dos direitos humanos;
- b) *promover uma ética do público, da solidariedade e do bem comum*, em oposição à subordinação da conduta ética ao mercado que fomenta o individualismo, a competitividade, em oposição a uma ética do privado. Trata-se de colaborar na construção de relações sociais que manifestem transparência e justiça, favoreçam o compromisso coletivo e fortaleçam os movimentos e organizações da sociedade civil;
- c) *construir uma cultura de direitos humanos*, construindo sujeitos que internalizem e expressem essa cultura em comportamentos e ações cotidianas;
- d) *promover uma educação intercultural*, uma vez que a Educação em Direitos Humanos favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomenta o diálogo intercultural;
- e) *formar educadores como agentes culturais*, não meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente por ensinar diferentes conteúdos e

exercer funções de normatização e disciplina ; somente a partir desta ótica é que poderão ser promotores de uma Educação em Direitos Humanos.

Articular igualdade e diferença é uma das preocupações fundamentais em todos os estudos da autora.

Também inspiradas em Santos (2003), assumimos a ideia de que é preciso articular igualdade e diferença, entendendo que o que se opõe à igualdade é a desigualdade e à diferença é a padronização. “As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (CANDAU; KOFF, 2006, p.6).

Candau (2009) assevera que, na elaboração de estratégias metodológicas, devem ser mobilizadas diferentes dimensões, tais como *ver*, *saber*, *celebrar*, *comprometer-se*, *sistematizar* e *socializar*, de maneira integrada e inter-relacionada:

- o *ver* refere-se à análise da realidade, à sensibilização e à conscientização sobre a realidade, a ajudar a descobrir os determinantes estruturais da realidade;
- o *saber* socialmente construído sobre os DH (conhecimentos e reflexão sobre esta temática), além do saber que emerge da prática cotidiana e os saberes culturais de referência;
- o *celebrar* (dimensão afetiva) - uma prática que proporcione prazer, alegria e emoção, para acolher, proteger e promover a vida, denunciar as violações, promover a autoestima com a utilização de diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos e outros;
- *comprometer-se* – as conquistas dos DH se dão a partir da ação, do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas (identificação de atitudes e ações a serem realizadas, práticas para a construção comunitária e a participação ativa no coletivo);
- *sistematizar* as práticas coletivamente construídas (processo pedagógico é dinâmico e está em contínua construção-desconstrução-reconstrução) e
- *socializar* a experiência vivida (a EDH é uma prática social coletiva, e a socialização é uma dimensão que favorece o intercâmbio, o diálogo e o confronto entre experiências diversas).

O seminário em Lima, Peru, em novembro de 1999, convocado pelo Instituto Inter-Americano de Direitos Humanos (IIDH), de Costa Rica, concluiu que é importante reforçar três dimensões da EDH, a saber:

- *formação de sujeitos de direito*, ao nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas;
- *favorecer o processo de “empoderamento”*, principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos, e
- *“educar para o nunca mais”*, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade. Exige manter sempre viva a memória dos horrores - das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos e outras misérias, despertando o saber reler a história com outros olhares, com sensibilidade, coragem, senso de justiça. Viabiliza processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas.

Tais dimensões foram referendadas por Candau (2003, p.130), que defende, como Horta (2000), uma “racionalidade holística, axiológica e integradora” para o desenvolvimento da personalidade humana, envolvendo a totalidade da pessoa, e, para tal, pressupõe o desenvolvimento da capacidade de associar e sintetizar, implicando nas suas funções intelectuais, afetivas, emocionais e corporais.

A EDH tem compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva, justa, um compromisso ético-político. Daí torna-se imprescindível integrá-la nos projetos político-pedagógicos das escolas e comprometer, no seu desenvolvimento, as diferentes áreas curriculares, desenvolvendo processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sociopolítica, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva.

E esse processo deve ser permanente, como afirma Janusz Symonides (2003, p.170):

[...] quanto mais avançar a educação para os direitos humanos, também avançarão as possibilidades de construirmos alternativas de desenvolvimento que valorizem a vida e a justiça. Certamente a luta por um ideal comum, que começa pelo reconhecimento do direito de todas as pessoas ao patrimônio comum de conhecimentos historicamente

produzidos pela humanidade, e que deve possibilitar a todos padrões mínimos que qualificam a existência, configura-se como uma luta incessante em que cada um, cotidianamente, deverá dar sua contribuição. Daí a importância de um processo permanente de educação que acompanhe toda a vida.

A Educação em/para Direitos Humanos, portanto, deve se dar continuamente; deve despertar a capacidade crítica do sujeito, de desvelamento das situações de injustiça, de banalização do mal (“normalização” das situações de miséria e injustiça), levando-o ao entendimento das relações de poder, e à participação política consciente na sociedade, na busca do justo, do humano.

Afinal, A EP e a EDH, segundo Campos e Correia (2008) é uma *práxis* educacional, uma intencionalidade explícita, a formação de uma cultura de respeito, paz e tolerância, pautada valorativamente pelo paradigma dos Direitos Humanos. Tem como objetivo contribuir para a formação de uma cultura que defenda valores, atitudes e práticas sociais que respeitem os direitos dos cidadãos em todos os espaços da sociedade e “deve estar pautada em uma concepção de cidadania global, por meio da qual se aprenda a buscar soluções comuns para problemas comuns da humanidade, através do diálogo e da cooperação como decorrência do princípio da solidariedade” (CAMPOS; CORREIA, 2008, p. 3995). Citam Cândido Alberto Gomes (2001, p.24), que afirma: “aprendizagem não é um fim em si, mas um meio de eliminar violações de Direitos Humanos e construir uma cultura de paz, baseada na democracia, desenvolvimento, tolerância e mútuo respeito”.

A EP e a EDH pressupõem a releitura dos conceitos de paz e conflito. Essas propostas educativas são processos de transformação social nos quais se estimula a prática de valores humanos – respeito pela diversidade cultural, solidariedade, espírito de justiça - na busca da superação da violência, e de conceber o conflito como mecanismo de crescimento e interdependência entre os sujeitos (CAMPOS; CORREIA, 2008, p.3996).

Ambas, processos dinâmicos, contínuos, têm como meta o empoderamento dos educandos para as transformações positivas da sociedade – supressão das desigualdades sociais, fortalecimento da justiça. Buscam-se preceitos da paz, apoiados na vida real e na pesquisa multidisciplinar, que levem à reflexão e compreensão dos fatores que determinam a violação dos Direitos Humanos, formando os sujeitos eticamente, com desenvolvimento da autonomia intelectual e

pensamento crítico. “É um processo transversal inter-transdisciplinar, afetando todos os elementos do currículo escolar e todas as etapas educativas” (JAIARTES, 2010, p.1).

A Educação em Direitos Humanos é ainda incipiente, ou pouco presente, na educação formal brasileira, mormente porque se exigem processos educativos transdisciplinares, voltados para a conscientização da realidade, com práticas pedagógicas que possam orientar na perspectiva de recuperação da capacidade humana de pensar e de sentir, a exigir, além da cultura em DH, o pensamento meditativo e os docentes, em sua grande maioria, estão destituídos da vivência, da prática, da cultura de Direitos Humanos, e da qualificação necessárias para esse empreendimento. Sabe-se que a atuação do profissional da educação também é resultante da formação a que ele teve acesso, e do lugar destinado às licenciaturas no Brasil, relegadas a um plano secundário. Observa-se, com pesar, que, na maioria das faculdades privadas, esses são os cursos que têm vestibulares menos concorridos, recebem menos recursos institucionais, têm menor carga horária, menor índice de pesquisa e de professores mestres e doutores⁵⁸.

Percebe-se a dificuldade em se apresentar um modelo educativo, propostas de Educação em/para os Direitos Humanos numa lógica contra-hegemônica. Mas configurou-se, ao longo da última década, a incorporação de uma série de princípios da educação popular e da pedagogia crítica. Nessa perspectiva, recupera-se especialmente o sentido participativo, o enfoque problematizador, a importância da construção de relações horizontais baseadas na confiança, no reconhecimento do outro e na construção coletiva de saberes e práticas. Um eixo articulador da pedagogia crítica é afirmar a relação entre a EDH e o empoderamento das pessoas e dos grupos sociais.

⁵⁸ Conforme demonstra pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), cuja síntese dos resultados foi divulgada recentemente na revista Nova Escola. (SER professor [20_]).

CAPITULO 3 - DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

“A igualdade de oportunidades se manifesta pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação organizado de forma que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos”. (ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA).

3.1 ENSINO TECNOLÓGICO NO BRASIL

Sendo uma das finalidades da educação a preparação para o trabalho, segundo Constituição de 1988 e a LDB, faz-se necessário uma rápida abordagem sobre as concepções de trabalho, que se fará, na visão de Gaudêncio Frigotto e José dos Santos Souza, e, em seguida, um breve histórico da educação tecnológica no Brasil.

No entendimento de Frigotto (2005, p.2), tanto o trabalho quanto a educação ocorrem em dupla perspectiva. A primeira corresponde à esfera da liberdade (dimensão ontológica), da criação; a segunda, à esfera da necessidade.

Não se pode, então, confundir o trabalho na sua essência e generalidade ontocriativa (Lukacs, 1978) com certas formas históricas que o trabalho vai assumir – entre elas a servil, a escrava e a assalariada, sendo que nesta última é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagar as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador [...].

Na dimensão criadora (ontológica), o trabalho humaniza, possibilita a modificação da natureza, e faz com que o homem se diferencie dela. Porém, conforme o capitalismo, tem-se o trabalho assalariado, que explora o ser humano, que transforma a força de trabalho em mercadoria. A educação tem como sentido essencial a formação humana e humanizadora, fundamentada em valores e práticas éticas, porém também tem seu lado pragmático, a serviço da “lógica do mercado”, da produção capitalista, distanciando-se de seu sentido fundamental.

Esses dois sentidos expressam, no plano macrossocial, a estrutura de classes da sociedade capitalista e a divisão social do trabalho manual/trabalho intelectual. Nas últimas décadas, as diversas forças políticas do país têm-se confrontado entre estes dois sentidos básicos do trabalho e da educação: ou a formação profissional destina-se a preparar

mão-de-obra para o mercado de trabalho, mediante o treinamento em empresas ou em escolas do Sistema S e outras afins; ou luta-se para integrar à preparação operacional elementos científico-tecnológicos e histórico-sociais, de modo a ampliar o horizonte de compreensão do jovem e do adulto trabalhador para a produção e a apropriação privada da ciência e da tecnologia que regem o mundo da produção. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p.98-99).

Frigotto (2005, p. 3) assevera que o trabalho, como princípio educativo, é um princípio ético-político; nessa perspectiva é um dever e um direito:

Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução.

Nesse mesmo diapasão, Fábio Azambuja Marçal e Guilherme Brandt de Oliveira (2012), trazem de José dos Santos Souza (2002) as duas categorias para caracterizar as propostas de qualificação profissional: sob a ótica do capital e sob a ótica do trabalho. A primeira fundamenta a formação profissional sob a perspectiva da mais valia, separa o trabalho intelectual do trabalho manual, formação para o emprego e a produtividade; a segunda, a formação profissional dentro de uma concepção ontológica do trabalho (apontada por Frigotto como humanizadora), tendo como centralidade o valor de uso (MARÇAL; OLIVEIRA, 2012).

Defende-se o trabalho em sua dimensão ontológica, como princípio educativo - um dever e um direito: dever, de interferir na natureza e de sobreviver através dele; direito, de poder criar e recriar a vida, conseqüentemente, a educação formando o jovem sob a ótica do trabalho. Em sendo assim, uma pergunta não se cala: afinal, sob que ótica o CEFET-MG, Câmpus Araxá, qualifica profissionalmente os seus alunos? Sob a ótica do capital, ou sob a ótica do trabalho?

No Brasil, a Educação Tecnológica (ET) exerce importante função na formação para o trabalho.

[...] a partir das relações que foram se estabelecendo historicamente, a concepção de educação em torno da expressão *educação tecnológica* é a de uma educação que deve estar atrelada ao desenvolvimento econômico, em geral, e ao processo de modernização, em particular, do país, de maneira a atender às bruscas mudanças engendradas pelo modo de produção capitalista. (SILVEIRA, 2007, p.1).

Na concepção de Zuleide Simas da Silveira, a ET atende aos interesses do capital – moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas;

concepção que estabelece a política diretriz de ações futuras do MEC, que tem a técnica, a ciência e a tecnologia não como resultado do trabalho humano para o consumo coletivo ou como bem social, mas, sim, para a produção de lucro a serviço do capital. Para Ana Margarida de Mello Barreto Campello e Domingos Leite Lima Filho (2009), adota-se a retórica do valor econômico da educação, os paradigmas da competitividade e da modernização.

Marçal e Oliveira (2012) reforçam que, historicamente, a educação para o trabalho teve, em sua origem, a intenção de ser uma educação pobre para os pobres, uma educação menor e discriminatória, assistencialista, uma ocupação para evitar a vadiagem, uma forma de submeter os jovens, de adaptá-los ao capitalismo incipiente.

Nesse sentido, manifesta-se Iraneide Soares da Silva (2008, p.3):

[...] a educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, tem assumido um caráter de ordem moralista, para combater a vadiagem, ou assistencialista, para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos pela sorte, ou economicista, sempre reservada às classes menos favorecidas da sociedade, distanciando-a da educação das chamadas “elites condutoras do País”.

Segundo Marçal e Oliveira (2012, p.90), percebe-se, na sociedade escravista (séc. XVI a XVIII), com as corporações de ofícios com certificação para quem podia exercer determinado ofício, que “[...] a educação profissional foi se configurando dentro de uma ideia de uma educação menor e discriminatória. Mesmo que pretendesse separar o escravo das corporações, isso na prática não se efetivava, porque era dele a principal força de trabalho da colônia”.

A intenção era criar uma distinção entre o ofício do escravo e o ofício do trabalhador livre. No Brasil pós-escravidão (séc. XIX), a preocupação dos dominantes era controlar o processo de transição da escravidão para o trabalho livre, criando-se formas de controle do trabalho. Através de um discurso ideológico procuravam convencer os negros, os mulatos e os pobres de que deveriam trabalhar de forma assalariada, que o assalariamento representava uma forma digna e nobre de trabalho.

Ofícios eram ensinados aos jovens pobres desvalidos (irmandades com parceria de financiamento e estrutura física – orfanatos e casas de abrigos), “tornando a pobreza mais digna” (idem, p.91). Consubstanciava-se a educação profissional como “algo menor ofertada para os pobres aos quais cabiam apenas

os limites de se profissionalizarem e ofertar sua força de trabalho aos ricos” (idem, p.92). A educação era vista como importante espaço de socialização desses jovens, pautado em sentimentos moral e religioso, no qual se aprendia a obedecer, submeter-se, adaptar-se à nova ordem (educação para a nova realidade capitalista).

Dentre algumas iniciativas, nesse sentido, registram-se: na década de 1830, o Império determinou o envio de órfãos desvalidos para atuarem na Marinha e na Guerra; na década seguinte, foram instituídas as Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes Marinheiros, formação compulsória de trabalhadores para diversos ofícios, como marcenarias, oficinas. A intenção era evitar a vadiagem, que crianças e adolescentes não representassem perigo à sociedade. Com essa mesma filosofia, em 1850, foram criados Asilos de Educandos, em quase todas as capitais provinciais, oferecendo instrução, formação cívica e capacitação profissional às crianças desvalidas.

Continuando sua análise crítica, Marçal e Oliveira (2012) denunciam que, no início do século XX, com a pretensão de articular e atender a uma nova realidade do trabalho que o capitalismo apresentava, novas formas de controle, agora do trabalho qualificado, de organização das relações de produção foram desenvolvidas. Houve fomento à formação de um mercado de trabalho nacional, complexo e heterogêneo, concomitante ao reforço do caráter laico da educação, concebida para o progresso, algo que deve ser prático e utilitário (permanência do discurso utilitarista).

Nessa perspectiva, Nilo Peçanha, em 1909, criou e regulamentou a educação profissional, através do Decreto 7.566. Abriu a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices (ensino profissional, primário e gratuito), com 19 escolas. Surgiu o Instituto Técnico-Profissional (1906), chamado Instituto Parobé, em 1917, em Porto Alegre, cujo objetivo era ensinar a trabalhar para atender, mormente, à indústria emergente e à construção civil em expansão. Em 1920, diante da crescente urbanização, a educação profissional deveria atender à nova demanda. Em 1930, passam a Liceus Industriais.

No que se refere à educação técnica, na década de 40 do século XIX, houve a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais da província. Em 1941, em função da Lei nº 378, de 13/01/1937, reestruturou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e transformou as escolas de aprendizes artífices em

liceus profissionais. A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais transformase no Liceu Industrial de Minas Gerais, assim como as demais, que mantiveram a mesma tradição.

Em 1942, criaram-se as Escolas Técnicas. Por força do Decreto nº 4.073, de 30/01/1942, o Liceu Industrial de Minas Gerais transformou-se em Escola Industrial de Belo Horizonte, e, ainda no mesmo ano, pelo Decreto nº 4.127 de 25/02/1942, passou a denominar-se Escola Técnica de Belo Horizonte. Posteriormente, a partir da Lei nº 3.552 de 16/02/1959 que estabelece a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, como autarquias, e do Decreto nº 796 de 27/08/1969, a escola é transformada em Escola Técnica Federal de Minas Gerais.

Em 1969, a escola é autorizada a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto nº 547 de 18/04/69. Em 1971, implantam-se os cursos de Formação de Tecnólogos e, em 1972, os primeiros cursos superiores de Engenharia de Operação Elétrica e Mecânica.

Assim, com funções inicialmente relacionadas à oferta educacional para o ensino primário e, posteriormente, para a formação do auxiliar técnico e do técnico de nível médio, a instituição foi assumindo em sua trajetória o papel de instituição de ensino superior, com a oferta de cursos nesse nível de ensino. (PDI, 2006, p. 18).

Em 1978, a Lei nº 6.545 transforma a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro nos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), uma proposta de educação para atender à classe baixa e agora também à média, com um padrão de educação de qualidade. Começa, a partir daí, a “clarificar, no país, uma concepção de educação tecnológica” (SILVEIRA, 2007, p.8). Houve um constante e intenso movimento das demais escolas para ascender à categoria de CEFET, o que foi ocorrendo paulatinamente. Foi-se gestando uma rede de educação profissional separada e paralela à rede regular de ensino.

Na década de 80, o governo brasileiro buscou consolidar o “modelo CEFET”, criando, em 4 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), e surgiram as Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs) vinculadas aos CEFETs e ETFs, sistema inspirado na experiência dos câmpus universitários (caso da escola selecionada, fundada em 1992).

Em 08 de dezembro de 1994, Itamar Franco instituiu pela Lei 8.948, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica transformando em CEFET todas as demais Escolas Técnicas Federais. Em 1996, a Lei Federal nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, preparando o educando para o trabalho e a cidadania.

Ao longo de todo o processo de consolidação da Educação Tecnológica, ora ocorre a cisão, ora se tenta a integração entre o “saber” e o “fazer”. Num primeiro momento, são dissociados: os cursos das escolas técnicas são oferecidos, após a conclusão do ensino básico, às classes pobres, tal como “prêmio de fim de carreira”. A Reforma da Educação Básica, Lei nº 5.692/1971, durante o regime militar, constituiu-se na primeira tentativa de integrar o ensino médio regular e o técnico. A Educação Profissional passou assim a ser compulsória para os alunos do segundo grau da rede pública.

Vale registrar que, mesmo após a supressão do caráter compulsório, pela Lei nº 7.044 de 18/10/1982, o CEFET-MG continuou com a oferta do ensino técnico integrado ao médio de natureza acadêmica.

O Decreto 2.208/1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), regulamentou a educação profissional e introduziu a separação formal dos dois modos de ensino – ensino regular (médio) e cursos ocupacionais (educação técnica) paralelos, estes em modelos subsequentes e concomitantes. Extinguiram-se, portanto, os cursos técnicos integrados.

Inobstante haver posicionamento favorável à separação dos cursos – técnico e médio, sob a fundamentação de que eliminou uma pseudointegração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho e de que as escolas técnicas e instituições especializadas focavam na sua missão, permitindo que o estudante pudesse optar, e que esse sistema incluía quem mais precisava da escola profissionalizante pública e gratuita, a classe trabalhadora, de nível socioeconômico mais baixo, os que se posicionaram contra a separação viram suas expectativas satisfeitas com a posterior integração dos cursos, Cursos Profissionais de Nível Técnico concomitantes ou posteriores ao Médio, posto que enriquecem a universalização e democratização do ensino.

O Decreto nº 5.154, de 23/07/2004, no governo Lula, instituiu, novamente, a educação integrada; e ofereceu à concomitante, para quem estava cursando o

ensino médio; e a subsequente, para aqueles que terminaram o ensino médio. Foram ofertados os cursos da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) na modalidade integrada, a instituição iniciou a construção teórico-prática do Projeto político-pedagógico da educação profissional e tecnológica (PEPT) visando à construção dos projetos de cursos de EPTNM (modalidade pesquisada no CEFET-MG, Câmpus Araxá), paralelamente e em consonância com a construção do PDI 2005-2010.

A concepção de educação tecnológica, dissociada do ensino regular, promove a separação entre trabalhador e conhecimento, trabalhador e ciência. Com a oferta de cursos aligeirados e de conteúdos fragmentados, forma o “cidadão produtivo” capaz de gerar mais valia, submetendo-se às exigências do capital, de subordinação e de não participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Como fundamentação para a educação integrada, vigente no Brasil, tem-se a concepção de educação tecnológica da escola única de Gramsci e em Marx,

[...] que busca a unidade entre educação e produção material, que tem em sua essência a unidade de teoria e prática, cujo caráter é de totalidade ou omnilateralidade do homem, que não se limita apenas ao trabalho manual ou apenas ao trabalho intelectual da atividade produtiva, mas que possibilita a plena e total manifestação de si mesmo, independente das ocupações específicas de um determinado posto de trabalho. (SILVEIRA, 2007, p.12).

No caso da formação integrada, que tem o trabalho como princípio educativo, busca-se superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, geradora da discriminação entre as classes (operária e culta), formando assim trabalhadores com a eficiência e capacidade para serem dirigentes e cidadãos. Para isso, a formação humana se faz imprescindível ao adolescente, ao adulto trabalhador, uma formação completa, capacitando-o para a leitura do mundo, para a compreensão das relações subjacentes aos fenômenos, para atuação junto à sociedade (BRASIL, MEC, Documento Base, 2007).

No atual contexto de desenvolvimento brasileiro, é “indispensável a escolarização de formação integral que contemple conhecimentos científicos e tecnológicos atualizados, que podem servir de antídoto aos efeitos colaterais do capitalismo global” (MAGNONI et. al., 2011, p.101).

O Documento Base, do MEC (2007, p. 41), cita Maria A. Ciavatta (2005), que argumenta sobre a importância da formação integral, para superar a divisão histórica:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Ao tratar do currículo integrado, o mesmo documento continua recorrendo às ponderações da autora, que esclarece:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (Idem, p.84)

Esse modelo de educação, o de educação integrada, é o vigente no Brasil desde 2004, como supra mencionado (Decreto nº 5.154/04).

Nos governos Lula (2003/2010), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), foi adotada uma política de expansão da rede federal de educação profissional, que se iniciou em 2003, elevando-se de 140 (2009) para 354 (2010) escolas técnicas federais em todo o país.

No bojo da Reforma Educação Profissional (Lei 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008), foi criada a atual Rede Federal de Educação Profissional, que se formaria a partir da “agregação voluntária” das instituições então existentes - 33 CEFETs, 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, atualmente chamados somente de Institutos Federais (IFs). Essas instituições foram “convidadas” a aderirem à nova instituição no prazo de 90 dias.

O Decreto 6.095/07 estabeleceu a criação dos Institutos Federais e as normas para o processo que as transformariam em campus desses Institutos. Foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os IFETs

(ou IFs) foram compostos por todas as Escolas Agrotécnicas, 31 dos 33 CEFETs e oito das 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais.

Somente resistiram ao “convite” o CEFET-RJ e o CEFET-MG, que se sentiram merecedores do mesmo direito de transformação em Universidade Tecnológica, a exemplo do que ocorreu com o CEFET Paraná, devido ao fato de terem sido elevados à categoria de Centros Federais na mesma época em que isso ocorreu. Os CEFETs desses dois Estados vêm sofrendo algumas represálias, no que diz respeito à abertura de novas Unidades Descentralizadas, hoje câmpus, reposição dos quadros de docentes e técnicos administrativos, dentre outros (OTRANTO, 2011), situação também vivenciada pelo Câmpus Araxá.

Voltando-se às IFs, essas originam-se de uma política pública de educação do governo Lula, de assegurar à educação tecnológica um lugar privilegiado, ampliando inclusive a rede, como supra mencionado, e do reconhecimento da importância do PDE⁵⁹ para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo (PACHECO et.al., 2012).

No governo de Dilma, foi lançado o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (2011). Constitui-se de oito ações que, de forma ousada, pretendem promover o direito à Educação Profissional a um número significativo de brasileiros. Dentre as ações, o acréscimo de 208 novas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, financiamento de cursos profissionalizantes, no nível médio, em instituições particulares para pessoas de baixa renda e o Ensino Médio Inovador (EMI), com aumento da carga horária (de 800 para 1.000 horas) e a destinação de 20% dessa carga a disciplinas eletivas. O currículo valoriza a interdisciplinaridade, em torno de quatro eixos: trabalho, tecnologia, ciência e cultura. O EMI funciona em 18 Estados que aderiram ao programa.

Conclui-se que o governo anterior e o atual expandiram a rede de escolas tecnológicas em grandes proporções, mantendo o ensino integrado, porém essa expansão vem se dando de forma desordenada e precarizada, tendo em vista as

⁵⁹ “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como *Luz para todos*, *Saúde nas escolas* e *Olhar Brasil*, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.” (BRASIL, 2007).

condições de trabalho existentes - falta de pessoal docente e técnico-administrativo, insuficiência e precariedade da estrutura física – e a baixa remuneração do professor, dentre outras.

Segundo Antonio Francisco Magnoni, Maria da Graça Melo Magnoni e Lourenço Magnoni Júnior (2011), dois horizontes da Educação ganham realce na atualidade: acentua-se o papel de um instrumento essencial da cidadania e o reconhecimento de que a produtividade econômica também é cada vez mais influenciada pela qualidade educativa. E os autores nos dão o perfil dos profissionais que deverão ser formados pelas instituições tecnológicas:

Diante do atual contexto de mundo, temos que incentivar a prática de uma ação educativa que forme profissionais inovadores e transformadores, capacitados para atender as necessidades do mundo da produção e da sociedade. Um profissional crítico, criativo, inovador, comunicativo, participativo, competente e que saiba trabalhar em equipe; enfim, um cidadão comprometido com a construção de uma sociedade livre e justa. Esta é a razão pela qual lutamos pela construção de uma escola pública de ensino regular e profissional de nível técnico e tecnológico de qualidade social voltada para a promoção do homem do povo. Só assim, conseguiremos alcançar a tão sonhada cultura da paz e da alteridade humana e, construir um Brasil soberano, respeitado no contexto internacional e justo com todos os seus filhos. (MAGNONI JÚNIOR, 2011, p107).

Afinal, defende-se a indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral. Comunga-se da concepção da formação profissional e do trabalho - conforme Pacheco, Caldas, e Domingos Sobrinho (2012, p.19) - que “ultrapasse o sentido de subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização dos conhecimentos em todos os campos e formas”.

3.2 DO CEFET-MG AO *LOCUS* DA INVESTIGAÇÃO

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), caracterizada como instituição *multicampi*, com atuação no Estado de Minas Gerais. O CEFET-MG é uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar; é uma instituição pública de ensino superior no âmbito da educação tecnológica, abrangendo os

níveis médio e superior de ensino e contemplando, de forma não associada, o ensino, a pesquisa e a extensão, prioritariamente na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada.

A instituição passou por várias denominações até se tornar referência nacional no ensino tecnológico. Do objetivo inicial de se promover ensino profissional primário gratuito passou a ministrar ensino técnico de nível médio. Hoje oferece também cursos de ensino superior, pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*.

Possui atualmente onze Câmpus, três localizados em Belo Horizonte, sete nas regiões da Zona da Mata (Leopoldina), do Alto Paranaíba (Araxá), do Centro-oeste de Minas (Divinópolis), do Sul de Minas (Varginha e Nepomuceno), do Rio Doce (Timóteo), e da Região Central do Estado (Curvelo), e um em Contagem, inaugurado recentemente, em agosto de 2012.

O CEFET-MG oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada, Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma de Concomitância Externa e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente, além dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Os técnicos de Nível Médio, formados pelo CEFET-MG, evidenciam sólida formação científico-tecnológica que os qualifica como profissionais aptos a apreender a totalidade do processo produtivo em que atuam, bem como as relações entre esse processo e as demandas da sociedade. A maioria deles encontra ótima aceitação no mercado de trabalho, conforme informações obtidas junto à Instituição.

Os cursos desse nível de ensino (médio) objetivam aprofundar os conhecimentos adquiridos, possibilitando o aperfeiçoamento profissional e o prosseguimento de estudos; preparar para o trabalho e para a cidadania; desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico; explicitar os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (PDI 2011-2015). Percebe-se o esforço da instituição na intenção de reforçar o caráter público da instituição, e uma crescente busca de integração entre o ensino profissional e o acadêmico, entre cultura e produção, entre ciência, técnica e tecnologia.

Diversos cursos em nível de graduação são ofertados pelo CEFET-MG: administração, Engenharia de Produção Civil, Engenharia de Automação Industrial, Engenharia Ambiental, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e

Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia de Minas, Letras, Formação de Professores, Química Tecnológica; cursos *stricto sensu*: Mestrado em Educação Tecnológica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Energia, Modelagem Matemática e Computacional, Estudos de Linguagens, e em Engenharia de Materiais.

Quanto à pós-graduação *lato sensu* – especialização –, ela vem sendo ofertada desde o final da década de 1980. O mestrado em Educação Tecnológica começou a funcionar em caráter experimental em 1988, envolvendo um convênio com a *Loughborough University of Technology* (LUT), na Inglaterra. O projeto original foi reconstruído, dando origem, no início da década de 1990, ao mestrado regular na mesma área. O mestrado em Tecnologia foi sendo desativado, a partir de 2005, quando deu origem a dois novos cursos, aprovados pela CAPES⁶⁰: Educação Tecnológica e Modelagem Matemática e Computacional. Em 2006 e 2007, respectivamente, dois novos programas foram aprovados pela CAPES: mestrado em Engenharia Civil e em Engenharia de Energia. Em 2008, foram aprovados os mestrados em Engenharia Elétrica e em Estudos de Linguagens que iniciaram suas atividades em 2009. Em maio de 2012, foi aprovado pela CAPES o primeiro curso de doutorado da instituição: Doutorado em Modelagem Matemática e Computacional (MMC), que iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2013.

No Plano Institucional do CEFET-MG (1993) está a constante preocupação com o desenvolvimento humano: “[...] educação tecnológica pressupõe desenvolvimento humano. Portanto, desde os programas das disciplinas, o currículo escolar, até as menores ações do dia-a-dia deverão refletir, explicitamente, esta postura de equilíbrio e de harmonia”.

Nesse plano, foi definida como missão institucional:

Promover a formação do cidadão – profissional qualificado e empreendedor – capaz de contribuir ativamente para as transformações do meio empresarial e da sociedade, aliando a vivência na educação tecnológica e o crescimento do ser humano, consciente e criativo, aos princípios da gestão pela qualidade no ensino, pesquisa e extensão, visando o (*sic*) desenvolvimento econômico e social do país. (CEFET-MG, 1993).

São 13 os princípios definidos no Plano Institucional: a tecnologia a serviço do homem, a valorização do ser humano, a preservação de valores éticos, a satisfação da sociedade, a integração escola-governo-sociedade, a educação

⁶⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

tecnológica continuada, a pesquisa tecnológica, o equilíbrio entre desenvolvimento e meio ambiente, o gerenciamento descentralizado, a administração participativa, o crescimento contínuo da imagem institucional, a ênfase na qualidade da informação e a formação humanística e científica.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CEFET-MG - registro formal da realidade atual e da realidade projetada para os próximos cinco anos (2011-2015) - inicialmente foram reafirmados os princípios que vêm norteando a trajetória institucional, nos últimos anos, com pequenas adaptações. Dentre eles, destaca-se a valorização do caráter humanista e tecnológico da instituição, em prol da educação tecnológica, promoção da cidadania e rejeição de políticas e práticas de exclusão.

Plano de Desenvolvimento Institucional, (2011):

Na perspectiva de apoio a ações de políticas de inclusão, e ainda no âmbito das ações interinstitucionais, também se encontra, sob a coordenação da instituição, o *Fórum Estadual Permanente para a Educação das Relações Étnico-raciais*, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Secretarias Municipais do Estado. (CEFET-MG, 2011).

Além da Semana de Ciência e Tecnologia, entre os veículos de socialização e intercâmbio dos saberes construídos no âmbito acadêmico, seja da própria instituição, seja de outras instituições de ensino e pesquisa, o PDI 2011-2015 informa que o CEFET-MG conta com uma cartela de atividades periódicas em todas as áreas. Entre elas, cumpre evidenciar alguns eventos relacionados à questão de inclusão social, como os seminários “Diversidade cultural e inclusão social na educação tecnológica”, “Seminário PROEJA - PROGRAMA Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” (BRASIL, 2006), “Educação profissional em unidades prisionais”.

3.2.1 O Câmpus Araxá/MG

Com o propósito de investigar a inserção da temática DH no cotidiano escolar, a percepção dos DH por parte dos alunos e educadores da escola, na formação do cidadão, selecionou-se a escola tecnológica, e, dentre elas, o câmpus do CEFET-MG da cidade de Araxá.

O CEFET-MG, Câmpus Araxá⁶¹ está localizado no Alto Paranaíba, Sudoeste do Estado de Minas Gerais, “região famosa por sua terra fértil e pelas belezas naturais da Serra da Canastra e da Serra da Bocaina”⁶². Município pequeno, com área de 1.166,96 km². De nome indígena - "local onde primeiro se avista o sol", é município rico. Bem atendido na questão de habitação e infraestrutura - não existe, em seus limites, favelas, cortiços, e os poucos bairros sem os serviços de pavimentação, água, energia elétrica ou esgoto são os novos.

Segundo o documento “Indicadores de Desenvolvimento Sustentável – Araxá/2011”, produzido pelo Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Sustentável de Araxá (IPDSA), o município possui 43.694 veículos, e, sendo a população de 93.672, tem-se 2,14 habitantes por veículo; ocupa o 18º lugar no ranking mineiro do PIBpm⁶³ – R\$mil (2.366.240), em 2008 dentre os municípios da Microrregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

A cidade possui atividades econômicas bastante diversificadas, sendo considerada polo da Micro-região do Planalto de Araxá e do Alto Paranaíba.

Ainda de acordo com o citado documento, o município, na sua formação geológica, apresenta consideráveis riquezas minerais: águas sulfurosas e radioativas, apatita e o nióbio resultante do aproveitamento do mineral denominado pirocloro. O nióbio de Araxá está presente na indústria de ponta de todo o mundo.

O setor industrial - principalmente a mineração e metalurgia, constitui-se na principal fonte de emprego e renda do município (*royalties*). Hoje, convive com o turismo, a agropecuária e o meio ambiente. A extração mineral é representada pelas empresas Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração (CBMM), Vale Codemig, e Fosfertil. Conforme informações da Instituição, essas empresas recebem alunos para estágio, além de contratarem formandos.

No município, está a 1ª maior reserva de nióbio conhecida no mundo que é explorada pela CBMM – Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração.

Atende à totalidade do mercado nacional e exporta seus produtos para cerca de 350 clientes em 50 países. As reservas, em Araxá, são de 450

⁶¹ Os dados sobre Araxá e sobre o CEFET/MG, Campus Araxá, foram obtidos principalmente no site da instituição, <<http://www.araxa.cefetmg.br/site/sobre/perfil.html>>, e no site do Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Sustentável de Araxá (IPDSA), Disponível em: <<http://www.ipdsa.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2012.

⁶² Perfil socioeconômico de Araxá. (CEFET, 2012) Disponível em: <<http://www.araxa.cefetmg.br/site/sobre/perfil.html>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

⁶³ Produto interno bruto a preços de mercado (PIBpm) inclui o valor dos impostos indiretos e subsídios.

milhões de toneladas de minério, contendo oito milhões de toneladas de nióbio. Estas reservas são suficientes para suprir a demanda mundial pelos próximos 500 anos, considerando-se o nível de consumo atual. (IPDSA, 2012, p.46).

O documento prossegue informando que, atualmente, a empresa responde por 85% do mercado de nióbio do mundo, o que significa a produção de 75 mil toneladas por ano. A indústria da mineração está presente em aproximadamente 1.500 cidades brasileiras. De acordo com o PNUD, dentre os municípios que apresentam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) maior do que o de seus respectivos Estados está Araxá. Enquanto Minas Gerais tem o IDH de 0,766, Araxá possui o índice de 0,799.

O minério de apatita de alto teor é beneficiado pela Vale (CMA - Complexo Minerquímico de Araxá), que o transforma em fertilizantes fosfatados indispensáveis para a agricultura.

Ainda são encontrados minerais como titânio, que possui grande importância nas indústrias químicas e de ligas de aço, e, recentemente, localizadas terras raras⁶⁴, o que a torna cobiçada por mineradoras de todo o mundo.

A Vale Fertilizantes é a maior indústria de fertilizantes fosfatados do Brasil e da América do Sul e opera a maior mina de fosfato em atividade no Brasil, localizada no município vizinho de Tapira. Por ser pequeno o município, os empregados da empresa beneficiam-se de toda a infraestrutura de Araxá.

Segundo “Perfil Socioeconômico” traçado no site do CEFET- MG, Câmpus Araxá, a indústria, no município Araxá, apresentou grande desenvolvimento nos últimos anos, chegando a ser considerada pelo PMDES - Plano Mineiro do Desenvolvimento Econômico e Social, como “região de desconcentração urbano-industrial de Minas” (CEFET, 2012).

Divulgada nacionalmente pela histórica figura de Dona Beija e por seus banhos terapêuticos e águas minerais, a cidade de Araxá, situada a 374 Km de Belo Horizonte, possui interessantes atrativos turísticos. Fortaleceu-se como polo turístico na década de 40, com inauguração do Complexo Termal – Grande Hotel e Balneário, ocorrida em abril de 1944, quando da presidência de Getúlio Vargas, e de Benedito Valadares no governo de Minas. O famoso Grande Hotel de Araxá, de

⁶⁴ Conforme noticiado amplamente pela imprensa. A respeito vide. <<http://associacaocapixabageo.logos.blogspot.com.br/2011/12/terras-raras-mbac-faz-descoberta-em.html#!/2011/12/terras-raras-mbac-faz-descoberta-em.html>>. Acesso em: 9 set. 2012.

belo conjunto arquitetônico (projeto de Luiz Signorelli, sob influência do estilo missões),

Impressiona pelos seus imponentes salões, revestidos em mármore de Carrara, decorados por rico mobiliário, lustres de cristais da Boêmia, janelas com cristais franceses bisotados, obras de arte em afresco e vitrais. Seus apartamentos, reformados e modernizados, têm capacidade para atender cerca de 800 hóspedes. Ainda preserva, no segundo andar, as suítes governamental e presidencial. É tombado pelo Patrimônio Histórico, com móveis e decoração da época de sua inauguração. (CEFET, 2012).

As termas oferecem banhos terapêuticos, aromaterapia, massagens, ducha escocesa, saunas e diversos outros serviços. Fazem parte do Barreiro de Araxá, ainda com as fontes de água mineral Dona Beija e Andrade Júnior, museus e igrejas que contam toda a história local, hotéis fazenda, além de sediar eventos nacionais ao longo do ano, como a que acontece de dois em dois anos, quando a cidade recebe relíquias como *Ferraris*, *Lamborghini*, *Maseratis* e *Cadillacs*, nas edições do Encontro Nacional de Automóveis antigos.

No “Perfil Socioeconômico” traçado no site do CEFET-MG, Câmpus Araxá, consta que agricultura e a pecuária ocupam lugar de destaque, com nível tecnológico sensivelmente superior ao do estado, comércio e serviços. A indústria de processamento de alimentos é a que mais cresce no município, apresentando um índice de 137,5% nos últimos 10 anos. Envolve laticínios e doces, e tende a crescer com o aumento relevante que a produção de frutas, batatas e outros legumes vem apresentando.

Segundo pesquisa realizada por Maria Beatriz Brandão Rocha (2006), sobre “Levantamento do Meio Físico do Município de Araxá-MG, Utilizando Técnicas de Geoprocessamento”, nos últimos 20 anos, a área urbana de Araxá cresceu 123,20%. Em 1980, a população do município era de 53.4004, em 2000, de 78.997 habitantes, e em 2010, 93.672 conforme censo do IBGE (BRASIL, IBGE, 2010).

No que se refere à educação,

O município é servido por escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas. A estrutura de ensino é suficiente para a demanda atual, atendendo no ano de 2010 um total de 26.194 alunos que deixam Araxá numa situação privilegiada por ter escolas suficientes para atender a todos jovens, adultos e crianças. (IPDSA, 2011, p.43).

Ainda de acordo com o documento acima referido, o município possui 1.215 propriedades rurais, ocupando uma área de 133.179 ha, envolvendo pivô, campo

rupestre, reflorestamento, corpos d'água, agricultura, mata, pastagem, cerrado e campo limpo, sendo que 69,21 % são pequenas propriedades com área de até 100 ha.

Percebe-se que o município de Araxá é privilegiado, pela natureza, e pelo trabalho dos homens que nele habitam. E o câmpus do CEFET-MG é mais um desses privilégios, porquanto existem apenas mais dez no Estado de Minas Gerais.

O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), criado em 1986, durante o governo do Presidente José Sarney, abriu caminho para a interiorização do ensino técnico no país. Nessa época, os CEFETs situavam-se somente nas capitais. A criação de uma unidade de ensino do CEFET-MG, em Araxá, surgiu do anseio da comunidade local, principalmente do empresariado, de se propiciar, para a cidade e região, ensino técnico gratuito e de qualidade aliado à formação integral do homem. A Secretaria Municipal de Educação de Araxá, em seu “Plano Municipal de Educação”, de 1990, destacava como uma alternativa para as demandas do município, em relação à mão-de-obra qualificada de nível técnico, a necessidade da Profissionalização no Ensino de Segundo Grau.

A escola EMINAS transformou-se em unidade CEFET-MG (Uned Araxá, à época) em 5 de fevereiro de 1992 (Portaria nº 215) - no início de 2012, foram comemorados os 20 anos da instituição. Durante dois anos, foi firmado convênio com o município, e a unidade funcionou com apoio da Prefeitura Municipal de Araxá, a qual se responsabilizou pela manutenção financeira do quadro de pessoal, material de consumo e outras despesas. Ao CEFET-MG coube a responsabilidade pela autonomia didático-científica e administrativa da escola. A partir de 1994, o governo federal assumiu a responsabilidade pela total manutenção e funcionamento do câmpus.

Inicialmente foram oferecidos os cursos técnico-industriais de Eletrônica, Mecânica e Mineração. Em 2001, foi implantado o de Edificações. O curso superior de Engenharia de Automação Industrial teve início em 2006, e, em 2007, começou a oferta da modalidade EJA⁶⁵. No segundo semestre de 2010, iniciou-se o curso de Engenharia de Minas.

⁶⁵ Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005 – “Art. 1º. Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA”. (BRASIL, Portaria nº 2080, 2005).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é ofertada no Câmpus Araxá, nas modalidades Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada (EPTNM) - cursos oferecidos aos alunos que concluíram o ensino fundamental, planejados de forma a conduzi-los à habilitação profissional técnica de nível médio, com matrícula única; Educação Profissional Técnica de Nível Médio concomitante - Ensino Técnico com Concomitância Externa, cursos oferecidos aos alunos que concluíram, no mínimo, a 1ª série do ensino médio e cursam, no mínimo, a 2ª em instituição externa ao CEFET-MG, planejados de forma a conduzi-los à complementaridade entre a habilitação profissional técnica de nível médio e o ensino médio; e Educação Profissional Integrada Técnica de Nível Médio Para Jovens e Adultos – EJA (em atendimento ao Decreto 5840, de 13/07/2006) - cursos oferecidos aos alunos que concluíram o ensino fundamental e que tenham a idade mínima de 18 anos completos ou a completar até o dia da matrícula.

Em nível de graduação, oferece dois cursos: Engenharia de Automação Industrial, inaugurado em 2006, e Engenharia de Minas, iniciada a oferta em agosto de 2010.

A evolução do Câmpus Araxá é confirmada nos números, como por exemplo, na quantidade de vagas. Os primeiros três cursos funcionavam no turno noturno e ofereciam 176 vagas, hoje os quatro cursos técnicos são oferecidos no turno da noite e no multiperiódico (manhã e tarde), e as Engenharias de Automação Industrial e de Minas, são oferecidas no turno noturno e matutino, respectivamente. Segundo dados fornecidos à pesquisadora pela instituição, ao todo, o CEFET-MG, Câmpus Araxá oferece anualmente 350 vagas; conta hoje com 911 alunos⁶⁶; 72 professores dos quais 14 são doutores, 29 têm mestrado, 17 são especialistas e 12 graduados⁶⁷. Observa-se o elevado número de professores contratados (40%), tendo em vista a falta de realização de concurso público, como uma das formas de represália citada.

A cada ano, inúmeros jovens estudantes das Escolas Públicas, essencialmente de baixa renda, não conseguem ingressar no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, em razão de desinformação e/ou despreparo, e não raro, esses jovens desconhecem os fundamentos dos diversos cursos da instituição. Desenvolve-se, através da cooperação técnica, científica e

⁶⁶ Vide anexo 01 - Número de alunos da instituição em 2012.

⁶⁷ Vide anexo 02 – Número de professores (efetivos e contratados) e qualificações.

cultural entre os partícipes, mediante ações conjuntas o desenvolvimento de monitorias preparatórias para o processo seletivo do ensino profissional técnico de nível médio do CEFET-MG (PROTÉCNICO), em escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Araxá. A monitoria aos alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal se dá na forma presencial executada por alunos do ensino superior do CEFET-MG, Câmpus Araxá, bolsistas de extensão, selecionados para o projeto, que abordam os conteúdos programáticos previstos nos editais dos processos seletivos da escola, adotando uma pedagogia e metodologia de ensino do CEFET-MG. Com a realização desse cursinho, através de Termo de Cooperação Técnica entre CEFET-MG e a Prefeitura Municipal de Araxá, que paga as bolsas dos alunos monitores, pretende-se melhorar os índices de ingresso de alunos oriundos da Rede Pública Municipal de Educação de Araxá, além de proporcionar aos mesmos informações sobre os diversos cursos oferecidos pela escola. São oferecidas 80 vagas por ano para alunos das escolas municipais no cursinho protécnico.

Para oferecer todos os seus cursos, nas formas supra mencionadas, a instituição possui, em sua estrutura física, além de 16 salas de aula e um completo setor administrativo (540m²), 01 biblioteca (500 m²); laboratórios (de produção mecânica; de soldagem; de motores; de edificações; de acionamentos hidráulicos e pneumáticos; de metrologia; de materiais; de eletrônica; de controle e automação; de acionamentos eletroeletrônicos e elétrica industrial; de mineração; de informática – geoprocessamento; de apoio à informática; de idiomas; de física; de química; de informática); ateliê de educação artística; sala de coordenação do curso de Engenharia de Automação Industrial; uma quadra poliesportiva coberta; instalações sanitárias e vestiários⁶⁸.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme exposto na Introdução, quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa quali quantitativa operacionalizada por meio da triangulação de dados provenientes de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os 90 alunos dos

⁶⁸ Vide anexo 03 – Identificação dos ambientes da instituição.

3^{os} anos dos cursos da modalidade selecionada⁶⁹ (Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada - EPTNM) e os 36 professores dessas turmas⁷⁰ foram convidados a participar da pesquisa de campo. Obteve-se a devolução de 73 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos alunos maiores de idade e dos pais dos menores (81%), enquanto 26 professores (72,22%) deram seu consentimento formal, assinando e informando número de documento pessoal. Sendo assim, tem-se como sujeitos dessa pesquisa 73 alunos e 26 professores, sendo 22 efetivos (61%) e 14 contratados (39%), confirmando os 40% contratados em todos os cursos.

Para seleção dos sujeitos, usou-se o critério da antiguidade: todos os alunos deveriam cursar os 3os. anos, último ano dos cursos de edificações, eletrônica, mecânica e mineração, modalidade EPTNM, e os professores que atuam nessa série, nessas turmas. Os alunos dessa série vivenciaram três ou quatro anos nessa escola e assim possuem maiores condições de analisar e avaliar a prática dos Direitos Humanos no cotidiano escolar.

Ao se situarem as características dos atores do projeto escolar, o objetivo era qualificá-los e perceber o envolvimento dos mesmos com o tema EDH na escola, imprescindível à educação para a paz. Para efeito de análise, optou-se em organizar os dados em dois grupos: o grupo dos alunos e o dos educadores.

3.3.1 Discentes e docentes: traçando perfis

Para acessar o entendimento de professores e alunos sobre a temática em discussão, foram elaborados dois questionários mistos. Conforme apresentado na Introdução, ambos foram constituídos por questões específicas e por um bloco de questões oportunas à compreensão dos perfis socioeconômicos e culturais dos sujeitos, o que foi considerado necessário para uma adequada compreensão das suas percepções a respeito da Educação em/para Direitos Humanos.

O instrumento aplicado aos alunos permitiu constatar que a população discente pesquisada é bem homogênea. Os estudantes que constituem a amostra

⁶⁹ Distribuídos da seguinte forma: Edificações – 23 alunos; Eletrônica – 24 alunos; Mecânica – 16 alunos; Mineração – 27 alunos. Total de 90 alunos, da EPTNM. Vide anexo 04.

⁷⁰ Distribuídos da seguinte forma: Formação Geral – 13 professores; Edificações – 06 professores; Eletrônica – 06 professores; Mecânica – 04 professores; Mineração – 07 professores. Total: 36. Vide anexo 05.

estão situados na faixa etária entre 16 e 18 anos, sendo a média de 17 anos (53,4%); a maioria é do sexo masculino (60%), vindos de instituição pública no ensino fundamental (74%), todos solteiros, sem filhos.

Ainda que o sexo masculino também tenha predominado entre os docentes (54%), ao contrário do que foi constatado no instrumento aplicado à população discente, este segundo grupo mostrou-se mais heterogêneo em diversos aspectos. Pouco mais de 65% dos professores possuem mais de 40 anos de idade, sendo que, destes, 35% têm entre 41 a 50 anos, e 31% têm acima de 51 anos. Dos 35% com idade inferior a 40 anos tem-se 19% na faixa etária entre os 20 e os 30 anos.

As instituições frequentadas que lhes garantiram formação mais elevada foram as universidades federais (80,8%), contudo a diversificação se faz presente na formação acadêmica quando se observa que a diferença nos percentuais de especialistas, mestres e doutores não é muito significativa. A maioria tem como titulação mais elevada a especialização (35%), seguida do mestrado (31%) e, por último, do doutorado (27%). E, não obstante o fato de que, de uns anos para cá, passou-se a exigir, no mínimo, a qualificação de mestre para lecionar no CEFET-MG, 7% dos professores abordados possuem apenas a graduação.

Outro elemento importante para a compreensão do grupo constituído pelos professores é o tempo de dedicação à docência.

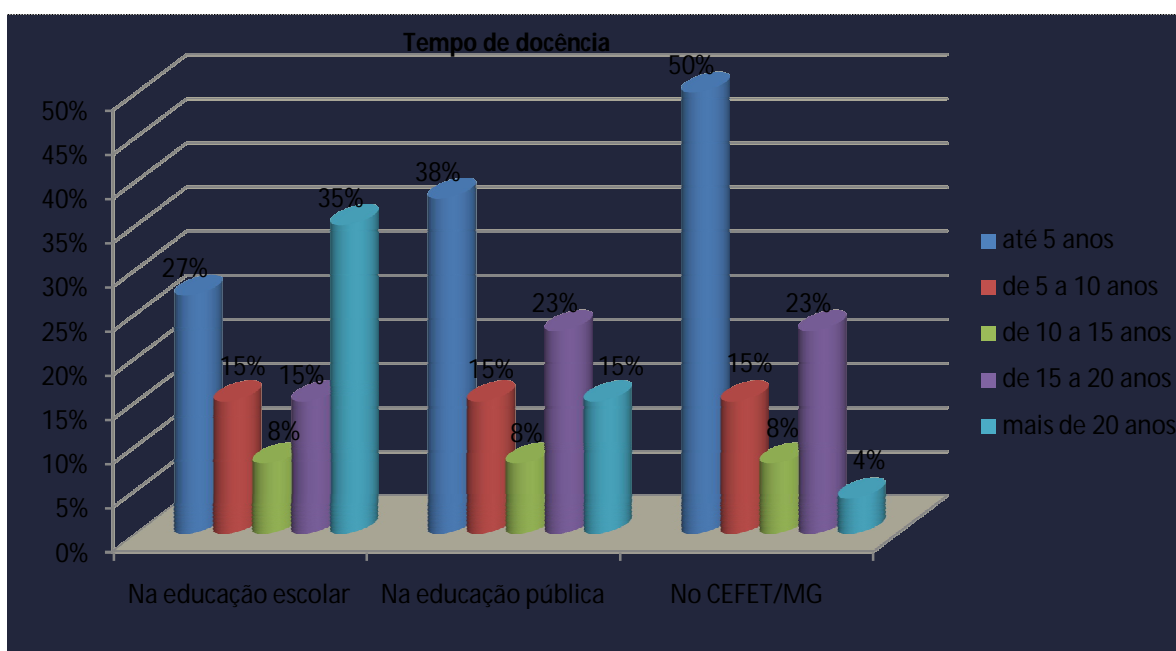


Gráfico 1: Tempo de atuação docente.

Como se observa no Gráfico 1, o grupo dos docentes é constituído por uma maioria de profissionais experientes (58% têm mais de 10 anos de experiência na educação escolar). Chama a atenção, porém, o fato de que 27% deles têm no máximo cinco anos de experiência, havendo, paradoxalmente, um número representativo de profissionais em início de carreira.

De um modo geral, o perfil destes professores revela também o recente processo de expansão da Instituição. 50% dos docentes que aceitaram participar da pesquisa foram contratados pelo CEFET-MG nos últimos cinco anos, enquanto 15% estão na instituição entre 5 e 10 anos, 8% entre 10 e 15 anos, 23 % entre 15 e 20 anos e apenas 4% há mais de 20 anos.

Em síntese, a maior parte destes professores tem a docência como ocupação principal (apenas 8% dão menos de 20 horas aula semanais), está há muitos anos na educação e cursou pós graduação *stricto sensu* (ao todo, 58% dos sujeitos concluíram mestrado ou doutorado).

A ascensão acadêmica se reflete em melhor remuneração, mas não necessariamente em melhores condições de trabalho. Conforme exposto anteriormente, a falta de concurso público tem obrigado a instituição a recorrer à contratação de professores. Esta contratação, contudo, dá-se por um período de até dois anos, com salário menor do que dos efetivos e, nesse processo, docentes novos são sempre substituídos, gerando grande instabilidade.

3.3.1.1 Condição socioeconômica

Como se pode observar, no Gráfico 2, abaixo, 65% dos professores têm renda familiar superior a nove salários mínimos (destes, 23% vivem em grupos familiares cuja soma dos rendimentos ultrapassa 12 salários mínimos). A proporção de alunos em condições econômicas similares é de restritos 17%.

Quando se analisa, no mesmo gráfico, as rendas mais baixas, constata-se novamente uma relevante distância entre a realidade econômica dos professores e a dos alunos. Enquanto apenas 23% dos docentes têm famílias com renda total igual ou inferior a seis salários mínimos, a maioria dos alunos (63%) vivem em tais condições. Esses dados são relevantes na medida em que reforçam o entendimento de que os sujeitos do processo educativo não pertencem ao mesmo

ethos socioeconômico⁷¹, ainda que, caiba dizer, o CEFET-MG não desponte mais como uma escola tecnológica para a classe baixa apenas. Não se trata mais de uma escola pobre a mais para pobres, atendendo também à classe média brasileira, processo iniciado em 1978, quando a Lei nº 6.545 transformou a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro nos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

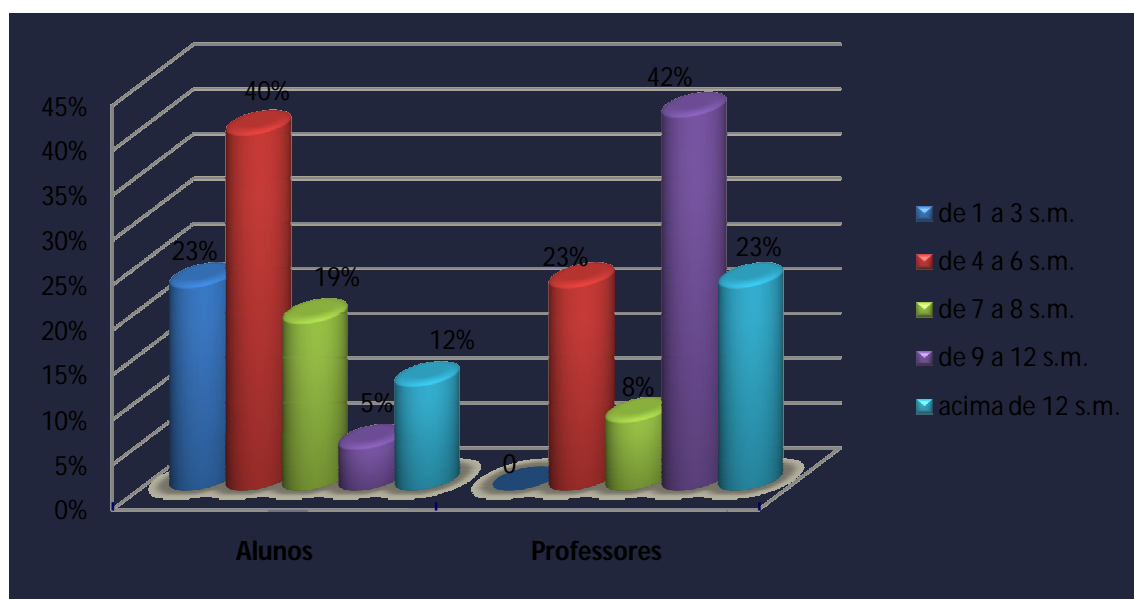


Gráfico 2: Renda familiar de alunos e professores.

Quanto ao salário percebido, as opiniões docentes se dividem: 50% estão satisfeitos (4%, excelente; 46%, bom); 50%, não (31%, regular; 19%, ruim). Neste ano de 2012, a instituição aderiu à greve nacional, em um movimento que durou exatamente quatro meses.

3.3.1.2 Identidade étnico-racial

O fato de professores e alunos não pertencerem às mesmas classes sociais não pode ser imediatamente visto como indicação de que não existam grandes aproximações culturais e ideológicas. Uma situação que exemplifica isso é a questão da autoidentificação étnico-racial.

Conforme o Gráfico 3, abaixo, os alunos são autoidentificados majoritariamente como de etnia branca (63%), e, em menor proporção, como

⁷¹ O que exige um maior esforço de compreensão da cultura do Outro, já que essa é apenas observada, e não vivenciada.

mestiços (26%), afrodescendentes (5%), negros (3%) e outros (3%). Quadro semelhante se apresentou na autoidentificação dos professores, que, na sua maioria (81%), declararam-se brancos, 15% mestiços e 4% negros. O fato de os dois grupos de sujeitos investigados identificarem-se predominantemente como brancos (63% dos alunos, 81% dos docentes) em uma sociedade constituída por intensos processos de mestiçagem sugere que, embora o preconceito e a discriminação raciais estejam cotidianamente presentes nas relações sociais, são disfarçados por mecanismos sutis de negação, que impõem estratégias de branqueamento àqueles que desejam ou podem ascender socialmente.

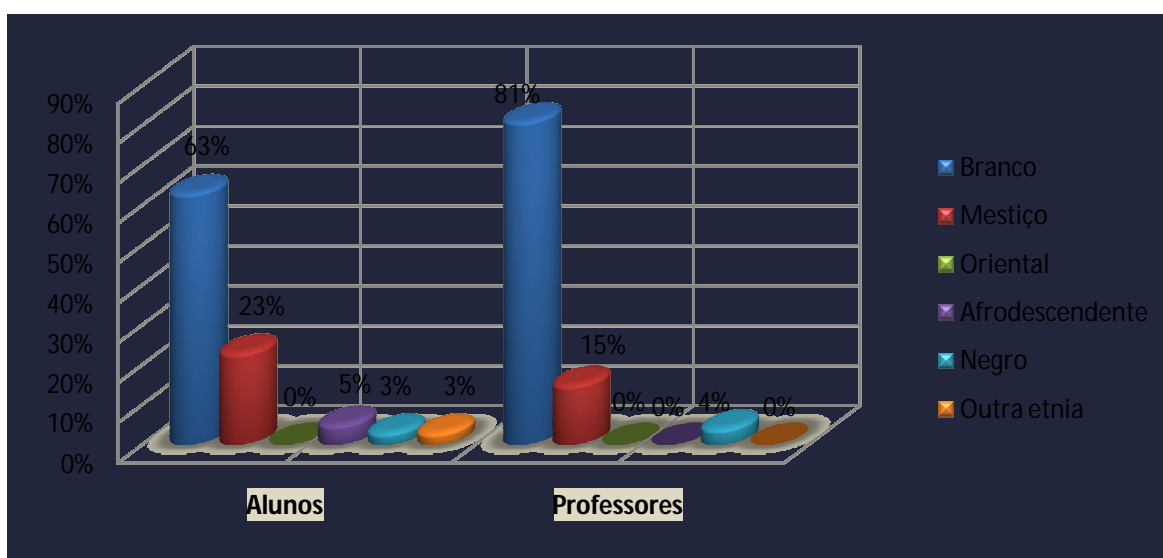


Gráfico 3: Identidade étnico-racial de alunos e professores.

Outra análise pertinente nesse contexto é a possibilidade de confirmação do sistema excludente de seleção dos candidatos praticados até então, em que o critério da meritocracia tem propiciado acesso ao curso superior e aos espaços de destaque e decisão a uma população considerada hegemônica, formada pelos mais letrados e brancos, que alcançam melhor aprovação pelo vestibular, por razões histórico-culturais, dentre elas a noção de pertencimento a uma dada cultura e a um dado grupo social.

O sentimento de pertencimento a um determinado grupo social pode ser positivo para o indivíduo, levando-o a mobilizações interessantes, porém esse mesmo sentimento pode ser negativo, e não se resistir à tentação de negar a negritude. Essa é a abordagem de Fátima Machado Chaves (2004, p.36),

Com a ideologia do branqueamento, disseminada entre os negros de todas as camadas sociais, como forma de ascensão, torna muito difícil

resistir às pressões e às tentações de mudar a identidade racial. Se “o negro é sinônimo de miséria, de fome, de pobreza, quem o quer para modelo? Ninguém, nem eles próprios. Porém, negar a negritude da pele, irreversível, é negar uma parte fundamental da própria identidade é ‘aniquilar-se’, ‘anular-se’ [...] Deixar de ser negro é deixar de existir” (ANDREWS, 1998, p.276). A partir de um estudo sobre as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social (SOUZA, 1983), refletiu-se que a violência é o centro do problema do branqueamento: “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1983:2). Então, Santos-Stubbe (1998: 57), interpreta que a negação da negritude entre algumas personagens negras é um sinal de crise de identidade e uma fuga da realidade de sua raça.

A autora denuncia que a noção de democracia racial, juntamente com a ideologia de branqueamento, baseou-se na ideia das três raças como formadora da nacionalidade brasileira, desejada como uma extensão da civilização européia, de integrar mestiços e pretos, a ideia da fusão das raças, da harmonia racial propagada pela elite brasileira, desde que respeitada à supremacia branca européia.

O mito do branqueamento constrói uma sociedade permeada de claros e escuros, faz com que os indivíduos se identifiquem com os mais claros, auto-reclassifiquem-se de pretos para pardos, morenos, de mestiços e mulatos para brancos, até tons de pele (moreno escuro, moreno claro). “Moreno revela pouco da cor, mas significa a possibilidade social de ascensão” (MAGGIE, 1996, p. 231/233, apud CHAVES, 2004, p.35).

Moreno contém em si o gradiente, a oposição negro/branco e a oposição preto/branco. Ela é a categoria que por excelência fala do nosso modo particular cotidiano de falar nas raças e nas oposições sem falar delas [...] *Moreno* é a metonímia por excelência porque o termo pode ser usado para falar dos três domínios de classificação. *Moreno* é preto, mas também branco de cabelo escuro. *Moreno* é preto, mas também pardo ou preto mais claro. (Idem, ibidem).

Dialogando com autores como Hasenbalg e Silva (1999), Lima e Romão (1997) e Chaves (2004) ressalta que, no discurso oficial, pardo não é negro, ainda que os dados oficiais demonstrem que “as oportunidades dos pardos são diferentes das do branco e do amarelo, e iguais às do negro”, ou seja, que ambos vivenciam discriminações e preconceitos raciais de forma semelhante. Assim, “os dados do discurso oficial confirmam a compreensão do Movimento Negro, de que pardo é negro, tem vida de negro” (LIMA; ROMÃO, 1997, p.34, apud CHAVES, 2004, p.36). “O Movimento Negro considera que moreno e mulato seriam resultados das

ideologias da democracia racial e do branqueamento, sendo, portanto, “armas para ocultar a verdadeira ‘identidade negra’” (FRY, 1996, p.132, apud CHAVES, 2004, p.42).

O mito da democracia racial não corresponde a um mundo de igualdade de oportunidades, mas à afirmação de um mundo marcado pela ausência de conflitos, a partir da tentativa de homogeneização por uma elite branca, que se impõe em todas as esferas: cultural política e econômica. Conforme Kabengele Munanga (2003, p.2-3), “a democracia racial era resultado de um racismo universalista, que quis assimilar os africanos e seus descendentes brasileiros numa cultura considerada superior, através da falsa mestiçagem cultural e da miscigenação”.

A divisão, real, de um mundo de negros e brancos aponta para a possibilidade de quebra desse padrão europeu, que se pretende universalista e homogeneizador. Enxergar, dar visibilidade à diversidade étnica brasileira é condição inicial para a consciência da humanidade em suas diferentes cores, para a consciência das diferenças, e não para o fortalecimento da desigualdade.

3.3.1.3 Atividades culturais e de lazer

Após a autoidentificação étnico-racial, passou-se a identificar as atividades preferidas - culturais e de lazer - dos professores e dos alunos, aspectos igualmente relevantes para a compreensão dos sujeitos da pesquisa, principalmente para avaliar a prática de leitura, imprescindível na promoção da cidadania.

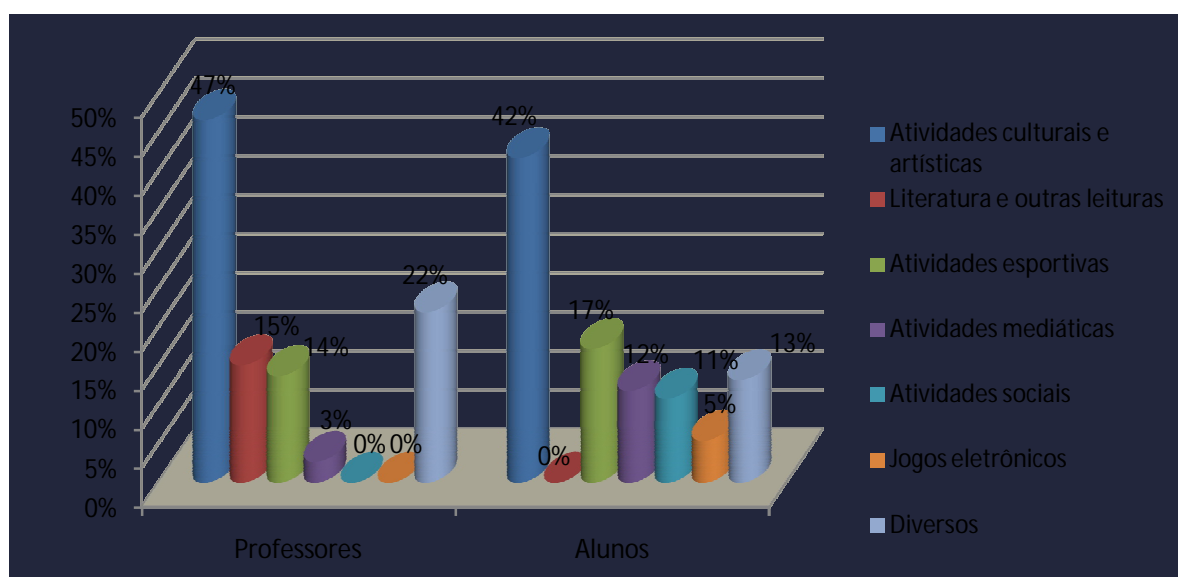


Gráfico 4: Preferências de lazer e entretenimento.

Das 73 respostas ofertadas pelos 26 professores pesquisados, tem-se que as atividades culturais e de lazer preferidas oscilam entre atividades artísticas – música, teatro, cinema (46,6%), leitura – literatura e outras (15,1%), esportes (13,7%), midiáticos (2,7%). Destacaram-se como atividades preferenciais individualmente consideradas: assistir a filmes (24,7%), leitura (15,1%) música (12,3%); diversos (21,9%).

Dentre as atividades preferidas pelos alunos abordados, destacaram-se assistir a filmes, música, teatro, leitura, e outras atividades artísticas (41,7%). Os demais alunos ocupam-se de atividades esportivas (17,2%), midiáticas (11,8%), entretenimento – sair com amigos, viajar, festas (10,8), jogos eletrônicos (5,4%) e diversos (13,2%). Mais uma curiosidade: os alunos dessa escola, inobstante ser tecnológica, têm interesse por atividades artísticas, que contribuem para o desenvolvimento como humanos que são.

A importância da leitura na promoção da cidadania - Destaca-se a importância da leitura no desenvolvimento de um sujeito mais crítico para uma sociedade econômica e socialmente mais justa, como explica Ezequiel Theodoro da Silva (2000, p.78-80), para quem “a leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas”. Freire (1994, p.9) afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, daí a riqueza interpretativa que revela a diversidade do texto e da realidade. O ato de ler envolve aspectos sensoriais, emocionais e racionais, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano.

A leitura, além da ampliação de vocabulário, de conhecimentos (do mundo e de si mesmo) e de visão de mundo – aquisição de cultura - de formar profissionais mais capacitados, de inclusão social – inserção do indivíduo no meio social - promove o resgate da cidadania porquanto devolve a autoestima ao promover a integração social, desenvolve um olhar crítico, competência para viver e atuar na sociedade, operar criativamente, afinal, possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres (FREIRE, 1982; BLATTMANN; VIAPANA, 2005; BRITO, 2010).

Sua prática caracteriza o ser humano como cidadão participante, indivíduo crítico e reflexivo, capaz de encontrar as possíveis resoluções para os problemas e conflitos vivenciados pela sociedade a qual se pertence. A prática cotidiana da leitura significativa é uma das armas que o cidadão possui para lutar contra as

injustiças por ele sofridas (CARDOSO, 2007) e, acrescenta-se, sofridas por seus pares.

O homem renova-se a cada dia, a partir das reflexões proporcionadas pela leitura, fica mais apto a estar no mundo. A leitura se configura como poderoso instrumento para a sua sobrevivência, qualificando-o para viver em sociedade, levando-o ao aperfeiçoamento como humano, desenvolvendo-lhe competências, habilidades. Conhecendo mais o seu universo, rompe barreiras, deixa de ser passivo, encarando melhor a face da realidade, abandonando a visão ingênua sobre ela.

A importância dessa prática remonta à antiguidade:

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres. (MARTINS, 1994, p.23).

Afinal, a leitura, como instrumento, proporciona melhoria da condição social e humana, promovendo a dignidade humana, a cidadania. A escola deve saber como utilizar textos e indicar livros para leitura que façam sentido, a fim de que auxiliem o educando na solução de conflitos, na viabilização de tomadas de decisões que assegurem a cultura da paz.

A falta de hábito e interesse pela leitura, acrescida da baixa qualidade dos sistemas de ensino público, e da falta de infraestrutura das instituições de ensino (principalmente as públicas), contribui para o alto índice de analfabetismo funcional no Brasil, de pessoas que, mesmo com a capacidade de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos, não desenvolvem a habilidade de interpretação de textos (e conseqüentemente da realidade).

Em 2012, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa divulgaram o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) entre estudantes universitários do Brasil, que é de 38% (ESTADÃO, 2012) Segundo o Instituto, o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi, de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita (e matemática). O Instituto mostra a evolução do indicador de analfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos, percentualmente apurada – 27% em 2012:

Tabela 1: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %).

	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
	Base 2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: Instituto Paulo Montenegro.

Segundo a Revista Escola Abril, em matéria publicada em março de 2011, o Brasil tinha, nesse ano, 14,1 milhões de brasileiros com mais de 15 anos (9,7% da população) analfabetos e mais de 38 milhões de analfabetos funcionais, “incapazes de entender um texto mais complexo que um bilhete simples” (NOVA ESCOLA, 2011).

Discorrendo sobre analfabetismo, Izabel Sadalla Grispino (2005) enfatiza a recomendação de Andrew Grove, o “Homem do Ano”, da Time (1998), para quem “O analfabeto funcional não é só aquele que simplesmente aprendeu a ler e a escrever, mas aquele que não cultivou o exercício continuado da leitura e da escrita na sua forma evoluída de pensar, de criar, de raciocinar, de criticar (GRISPINO, 2005, p.1).

[...] é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles. (BRITO, 2010, p.1).

No CEFET, Campus Araxá, dentre as 180 respostas obtidas (atividades culturais e de lazer preferidas pelos 73 alunos pesquisados), apenas 15 deles (20,5%) indicaram a leitura, porém, tendo em vista a discutida realidade brasileira esse índice parece bastante significativo.

Entre os professores, o índice é menor: apenas 15,1% tem a leitura como atividade preferida em momentos de lazer, índice que se considera bastante baixo.

Sendo educadores, esperava-se um indicador melhor de leitura (sem se pensar em leitura de obras literárias, de clássicos, o que os diferenciaria da população como um todo), mas os dados levantados pela pesquisa não são alentadores.

Os professores e os pais são os principais influenciadores nos hábitos de leitura dos brasileiros. É necessário que os docentes sejam leitores e mediadores de leitura, as famílias possuam bons livros em casa e os estudantes se acostumem a ver seus pais e seus professores praticando o hábito da leitura. Essa tríade é que garante um país de leitores. Esse também é o entendimento da socióloga Zoara Failla⁷², autora da obra “Retratos da leitura no Brasil” (2012). E os indícios citados por ela - de que, no seu tempo livre, os professores raramente abrem um livro, assim como a maioria dos brasileiros, foram também apontados na pesquisa realizada no CEFET de Araxá.

Questiona Failla (idem, p.1), na entrevista cedida à Revista Época:

Se não temos dentro da escola um professor que é alguém que já foi despertado para o gosto da leitura, dificilmente ele vai conseguir cativar o seu aluno. Se ele mesmo não conhece a emoção de ler, que repertório ele tem para escolher livros adequados para aquela faixa etária e para o interesse dos seus alunos?

Porém, diferentemente da pesquisa realizada pela sociológica, que mostrou a preferência de 85% dos brasileiros por assistir TV, a maioria dos professores da instituição interessa-se por atividades artísticas; assistir TV apenas 2,7%, e a internet sequer foi citada.

Cogita-se, como hipóteses para a falta de interesse dos professores pela leitura, de um modo geral, a sua formação em universidades que não desenvolvem esse interesse, não apresentam a leitura não só como forma de atualização, mas como forma de lazer (a maioria dos professores são engenheiros); a falta de tempo para leitura uma vez que os professores têm carga excessiva de trabalho (muitos com 40 horas semanais); a maioria possui familiares de escolaridade não muito privilegiada, tudo conforme pesquisa realizada.

Como proposta para resolver ou minimizar essa situação, seria necessária a revisão do currículo para a formação dos docentes nas universidades, e, nas escolas, a oferta de cursos de especialização, afinal, o professor precisa descobrir o prazer de ler para poder transmiti-lo aos seus alunos. O exercício da cidadania

⁷² Zoara Failla foi a coordenadora da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, apresentada em março/2012, e organizadora de livro homônimo, lançado na Bienal do Livro de São Paulo, no mês de agosto/2012.

por parte dos professores, como prática política, exige condições mínimas, quais sejam, interesse, informação (obtida principalmente através da leitura), tempo para dedicação, dentre outros.

Pesquisa empreendida por Failla (2012, p.126) indicou capital cultural limitado:

Como é possível observar, diante da precariedade das condições socioeconômicas dos educadores e alunos, estes apresentavam um capital cultural bastante limitado, com poucas possibilidades de ampliação de informações e de conhecimentos extra-escola e extra-comunidade local, uma vez que esses conhecimentos são disponibilizados nos contatos com um mundo a que esses atores não têm acesso: o mundo das artes nas suas diferentes formas de expressão, da literatura e de outras culturas.

Falta à maioria das escolas brasileiras a dinamização como espaços culturais e de lazer, caso da instituição pesquisada em Araxá/MG. É necessário incrementar projetos sócio-recreativos visando a integrar os jovens, e mobilizar a sociedade civil aproveitando os espaços escolares. É necessário conscientizar a todos da necessidade, da importância dessas atividades para a juventude, e dos mecanismos para cobrar esses direitos junto aos órgãos públicos, poderes constituídos. E estratégias que motivem a leitura devem ser buscadas pela instituição escolar como um todo.

3.3.1.4 A participação da família na escola

Conforme a Constituição de 1988, em seu artigo 205, frisa-se, a educação, direito de todos e dever do Estado e Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando às três finalidades: ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Para exercer plenamente esse dever constitucional, é recomendável que escola e família se tornem parceiros na difícil missão de formar cidadãos que a sociedade espera e precisa ter para alcançar o progresso, paz e bem estar social. Não pode a instituição familiar omitir-se na educação de seus filhos, como primeiro responsável que é por ela. Quanto mais sólida for essa educação, melhores serão as perspectivas de sucesso do jovem, e a escola irá agregar a essa base novos ensinamentos, novas experiências. Afinal, a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, começando pela família. A participação

entre escola e família é que consolida o processo educacional, o processo ensino-aprendizagem; é fator preponderante no desenvolvimento educacional e comportamental do indivíduo.

A participação dos pais, na escola, leva à revalorização do saber, à compreensão, por parte dos filhos, de que estudar é importante. Demonstrando confiança na escola, os pais ajudam a reconstruir a autoridade do professor, tão em baixa, imprescindível para que possa ocorrer a aprendizagem. O apoio à escola como instituição de ensino, especialmente nesse momento em que a imagem do professor está tão enfraquecida, é vital. Ao contrário, criticando (de forma inadequada, sem base concreta) e superprotegendo o filho, os pais incentivam ao desrespeito, à indisciplina e à desmotivação. “Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.107).

Há paulatinamente um decréscimo da participação dos pais nas atividades programadas pela escola, à medida que o aluno avança na série, e, não diferentemente é o que acontece no CEFET de Araxá.

Na pesquisa realizada junto aos discentes, 53% dos alunos pesquisados veem como rara a participação das famílias na escola, enquanto 44% acham-na frequente; 3% afirmam que é inexistente. A relação entre as famílias e a escola acontece principalmente quando a família é convidada (59%), espontânea (23%) e apenas quando há problema(s) 18%. É produtivo quando a família participa (70%), e para 30% a participação não causa efeito. Percebe-se que, quando existente a participação da família na escola, ela é provocada pela instituição escolar (59% + 18% - 77%); como espontânea apenas 23%.

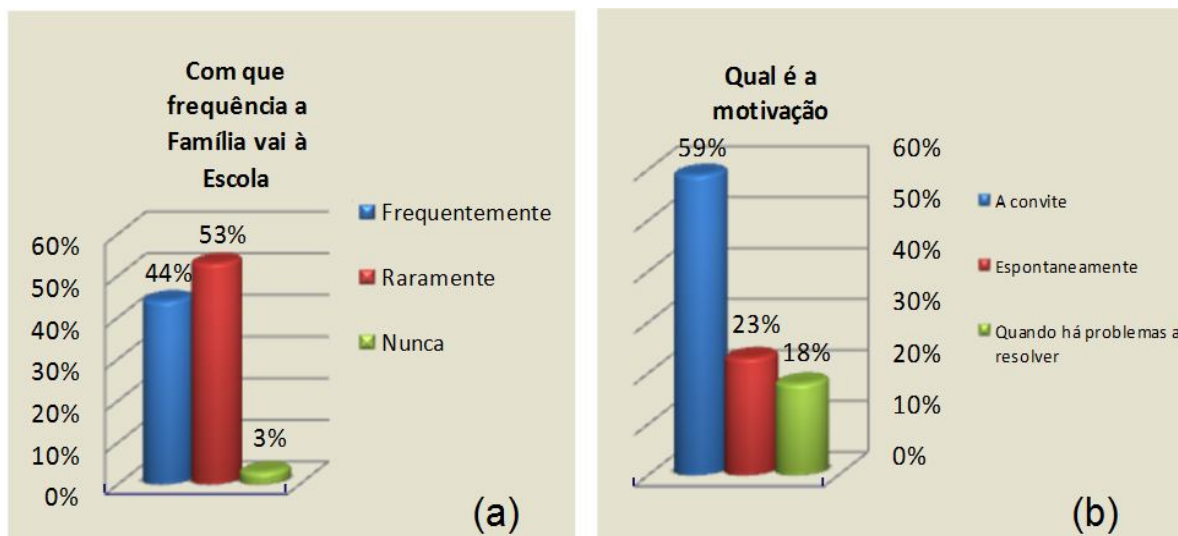


Gráfico 5: A presença da família na Escola: (a) frequência; (b) motivação.

Percebe-se que falta, por parte das famílias, nesse período complicado (da adolescência dos filhos) contato periódico com os professores no acompanhamento do processo educativo no campo acadêmico e na formação de atitudes e hábitos comportamentais que se pretende fomentar como parte do projeto educacional da escola, somando-se aos demais componentes de uma gestão democrática.

Cynthia Bisinoto Evangelista e Claisy Maria Marinho Araújo (2010, p.107), em pesquisa realizada junto a instituições do ensino fundamental e médio, constatam a mesma situação da escola selecionada:

A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Imprescindível que a escola modifique a sua relação com a família, para promover eventos positivos e agradáveis, e que se abra à participação dessa instituição, participação que, concretamente, contribui com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento do educando.

A formação para a cidadania, na educação formal, inicia-se pelo próprio exemplo da escola, ampliando seus espaços para que todos os integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores, corpo administrativo e pedagógico, funcionários) possam se sentir motivados a participar não apenas de reuniões ou participar de festas e eventos, mas estarem presentes na própria ação educacional,

criando, por exemplo, o Conselho da Escola, a Associação de Pais e Mestres, a comissão gestora e as comissões mistas, acompanhando os alunos, o reforço escolar, sendo inclusive preparados para deles participar quando forem necessários; adquirindo conhecimentos específicos como, por exemplo, de normas, legislação etc., consubstanciando-se assim uma gestão democrática. Afinal, a equipe escolar (gestores, professores e outros), numa postura democrática, deve consentir novos padrões de participação, possibilitando e criando meios educacionais que permitam aos alunos e familiares uma participação efetiva na escola, o que propiciará, como consequência, a ação dos mesmos sobre o contexto social e cultural de forma consciente.

O fato de as famílias participarem pouco na escola (53%), quando são convocadas (59%), e quando há problemas a serem resolvidos (18%) pode indicar a pouca disponibilidade da escola para ouvir opiniões leigas, as portas fechadas a uma lógica que não a da educação formal, a falta de uma “cultura da democracia” nas instituições do Estado; por outro lado, indica a falta de tempo da classe trabalhadora para acompanhar seus filhos, o receio de procurar a instituição devido à baixa condição sociocultural, dentre outras hipóteses. E toda essa realidade dificulta o processo de formação do cidadão.

CAPITULO 4 - EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

“A partir de uma boa educação, a consciência humana de direitos e deveres se amplia, levando a uma sociedade harmoniosa cujo bem estar pessoal e social é maior, gerando paz”. (Aluno-62).

É essa a educação que se propõe, que leva à cultura da paz, como muito bem descreveu o aluno-62. E, com tal espírito, é que a pesquisadora buscou as concepções dos sujeitos da pesquisa - alunos e professores - sobre Cidadania, Direitos Humanos, Paz, Educação para a Paz e Diversidade, e suas percepções sobre eles em seu cotidiano; afinal, quais os indícios da cultura escolar predominante na instituição.

4.1 DH NA CULTURA ESCOLAR DO CEFET-MG, CÂMPUS ARAXÁ

Num primeiro momento, atenta-se para a diferenciação entre cultura na escola, cultura da escola e cultura escolar, segundo alguns autores; concomitantemente são mencionados trabalhos realizados sobre cultura escolar. A partir daí, será apresentado o resultado da pesquisa realizada com o intuito de mostrar a cultura existente (e a inexistente) na instituição selecionada.

Cultura escolar – Dominique Julia (2001, p.10) entende a cultura escolar como sendo normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e práticas que levam à transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos “coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”.

Mafra (2003) tece considerações sobre a diferenciação entre cultura escolar, cultura da escola e cultura na escola. Na perspectiva da autora, a *cultura na escola* refere-se às questões relativas aos diferentes grupos culturais existentes no espaço escolar, suas marcas identitárias e os modos como interagem entre si e com a cultura hegemônica no cotidiano; a *cultura da escola* refere-se às investigações sobre a identidade da escola, seu *ethos*, as marcas que a definem como instituição (suas normas/burocracias, linguagens; suas relações com tempo,

espaço, poder; as interações entre seus sujeitos; suas representações e resistências), como apontado por Jean-Claude Forquin (1993); e a *cultura escolar* está associada aos estudos que se dirigem à busca do *ethos* escolar, mais necessariamente a partir de um enfoque histórico.

Forquin (1993, p.167), ao tratar das bases do conhecimento escolar a partir da sociologia e da antropologia, diferencia cultura escolar e cultura da escola:

A escola é também um "mundo social", que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta "cultura da escola" (no sentido em que se pode também falar da "cultura da oficina" ou da "cultura da prisão") não deve ser confundida tampouco com o que se entende por "cultura escolar", que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados", sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

No seminário internacional "A Construção da Educação Brasileira", promovido pela Faculdade de Educação da UFRJ no Rio de Janeiro, em 1997, Candau (2000, p.2) analisa criticamente Forquin, que destaca a vocação universalista e generalizante da instituição escolar: a primeira, presente no funcionamento da escola e nos conteúdos; a segunda, na seleção de conteúdos veiculados aos "saberes públicos", dotados de alto nível de generalidade. Segundo ela, esses saberes essencialmente gerais, organizadores e integradores, destinados a promover o acesso a conhecimentos precisos ou competências estruturalmente fundamentais "se opõem tanto aos saberes iniciáticos e esotéricos, como aos saberes puramente práticos, que se comunicam vitalmente, ou triviais, ligados aos contextos ordinários de vida". Na visão da autora, nessa escola universalista e generalizante, "chamada a reconhecer indivíduos iguais em direitos e em deveres", são eles "abstraídos de suas pertencas coletivas e liberados de suas singularidades pessoais". Questiona Candau se esses "saberes públicos" não são construídos a partir de bases etnocêntricas que se consideram portadoras de universalidade, se não será o universalismo "um princípio referencial que deve ser continuamente questionado, repensado, ter dilatadas suas fronteiras sob pena de se cristalizar e se tornar anacrônico" (idem, p.3).

Propõe a autora a recriação do sentido profundo, a reinventar a escola, recriar o sentido da escolarização. "Não estaremos chamados a relativizar o

universalismo, afirmando seu caráter histórico e dinâmico, e, ao mesmo tempo, a relativizar o relativismo, afirmando seu caráter não absoluto, atento aos 'metavalores', aos conteúdos transculturais, historicamente construídos?" (idem, p.5).

Silva (2006) realizou um levantamento sobre a produção discente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com o intuito de mapear o modo como a temática da cultura escolar aparece nesse cenário em âmbito nacional. A preferência, tanto de estudos históricos quanto de estudos contemporâneos, foi pelo emprego de *cultura escolar*, o que pode demonstrar uma utilização mais abrangente do termo. Afirma a autora:

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições. (SILVA, 2006, p.206).

Do ponto de vista das ciências sociais, Alberto I. Pérez-Gómez (2001) considera a escola como um espaço de cruzamento de culturas, uma vez que comporta, em seu interior, a convivência de diferentes propostas: a cultura crítica (produção cultural acumulada ao longo da história humana); a cultura acadêmica localizada no currículo; a cultura social (valores hegemônicos); a cultura institucional da escola (normas, rituais, rotinas) e ainda a cultura da experiência do aluno, adquirida em sua vida diária.

Portanto, na cultura escolar, há uma interação dessas culturas, de elementos como produção, conhecimentos, valores, normas, práticas, espaços, tempos, metodologias, materiais pedagógicos, mas "pouco temos avançado nas respostas às perguntas de *como* os sujeitos escolares produzem a cultura escolar e, no mesmo movimento, de *como* as culturas escolares produzem os sujeitos que dela fazem parte" (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p.39).

Com o objetivo de perquirir e levantar indícios da cultura escolar existente na instituição selecionada, trabalharam-se as concepções e percepções do corpo docente e discente selecionado no CEFET de Araxá quanto à cidadania, Direitos Humanos, paz, Educação para a Paz, e Diversidade, na presente pesquisa, pressupostos para uma educação integral e emancipatória numa tentativa tímida

de responder às perguntas formuladas especificamente no que se refere aos Direitos Humanos.

4.1.1 Concepção de Cidadania e de Direitos Humanos

A concepção de cidadania pelos alunos pesquisados, ao responderem a uma questão fechada, é bastante diversificada, ora incluindo direitos, ora deveres, ora participação ativa na sociedade, ora as duas concepções (de direitos conquistados e de obrigações) acrescidas da participação, da luta em sociedade.

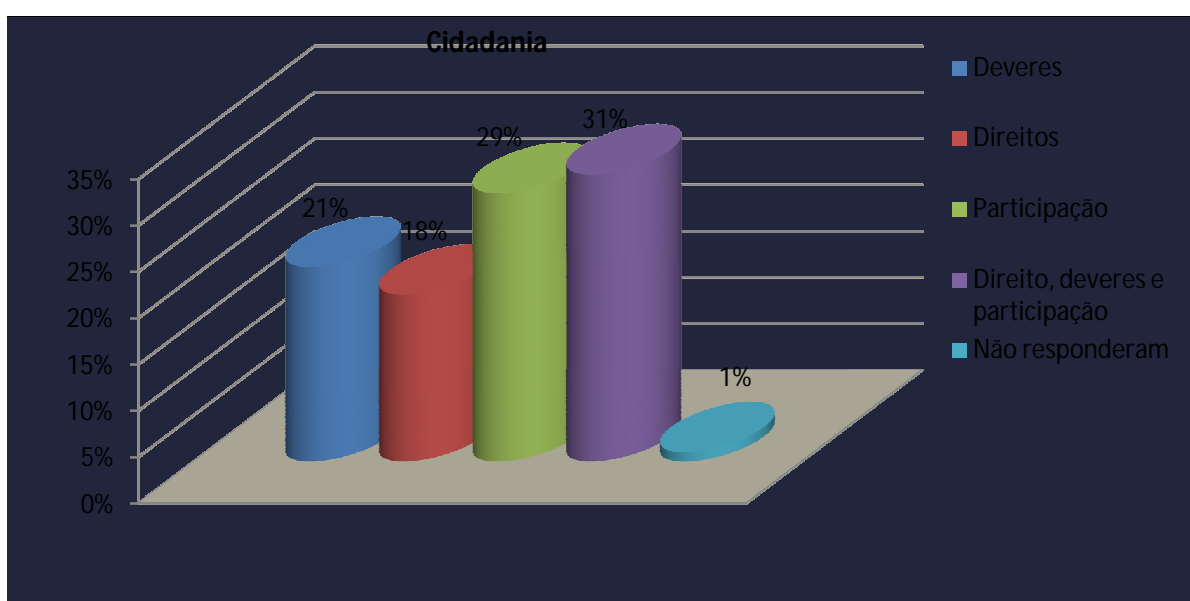


Gráfico 6: Concepção de cidadania dos discentes.

Conforme se observa, no Gráfico 6 acima, predomina o entendimento de que a cidadania envolve direitos, deveres e participação. Para 31% dos alunos, a cidadania é vista como reivindicação e reconhecimento por parte de um sujeito de seus direitos e deveres, como luta por equidade.

Para 29% dos estudantes, a cidadania é participação ativa na esfera pública da vida e do governo (cobrar, propor e pressionar), que confere um sentido de identidade e de pertencimento, ou seja, cidadania como exercício dos direitos (ênfasis no direito de participação), ignorando os deveres.

Na visão de cidadania como dever, tem-se dois grupos: daqueles que entendem cidadania como respeitar e cumprir as leis, ter consciência dos limites colocados pela sociedade (14%), e outros, como exercício de doação, viver em função da sociedade e dos outros, participar de ações solidárias (7%). Ou seja,

21% ainda têm a concepção de cidadania apenas como dever, como postura de submissão, de doação, e não como “direito a ter direitos”. Para 18%, cidadania é o exercício dos direitos civis, políticos e sociais – e não se incluem os deveres, e 1% não respondeu. Em síntese, ainda é muito presente entre eles (39%) no que se refere à cidadania, apenas a ideia de deveres, ou apenas direitos, descompromissada de luta, de participação ativa na sociedade.

Resultado semelhante foi encontrado entre os docentes. Ao responderem a uma questão aberta, a maioria dos professores apresentaram concepções de cidadania nas quais não é feita menção direta à participação política. Para esses, o que predomina é um entendimento de que ser cidadão é, antes, ter direitos e deveres, seja em relação à coletividade e/ou ao Estado:

[Cidadania é] auxiliar a quem precisa, doar o seu melhor a quem precisa. Olhar além do umbigo. Preservar a natureza. (Prof- 6).

É o cumprimento de leis e normas de uma sociedade e a exigência de cumprimento por parte das autoridades constituídas de uma nação, objetivando uma vida melhor para todos. (Prof-17).

Cidadania é o direito que temos de sermos cidadãos, ou seja, que nos permite viver em sociedade, em comunidade. A cidadania nos assegura a convivência, respeitando os limites e a liberdade uns dos outros, e também em prol do bem coletivo. (Prof-5).

Apenas secundariamente aparecem menções à questão da participação, como se observa nas respostas que seguem:

É ser parte integrante de uma sociedade, lutar pelos seus direitos civis, políticos e sociais, cumprir com os seus deveres, tratar a todos com dignidade e respeito e cuidar bem do ambiente onde vive (dentro e fora de casa). (Prof-12).

A cidadania é a consciência da população de uma nação no que diz respeito ao espírito de coletividade, aos direitos e deveres para a harmonia jurídica e ao papel de cada um para o alcance da democracia. (Prof-25).

Uma pequena parcela dos professores apresentou concepções nas quais se observa um entendimento de cidadania como direitos, deveres e participação, como o prof-6: “[Cidadania] são os direitos e deveres de cada cidadão sobre os assuntos relacionados à vida pública da comunidade ou população local. Exercer é participar ativamente do desenvolvimento de seu bairro, cidade ou comunidade”.

Pressuposto para o exercício da cidadania, na concepção atual, inicialmente, é o conhecimento dos direitos por parte dos indivíduos para que possam exigir a sua efetivação na busca do bem comum, objeto desse trabalho.

Questionados sobre o que entendem por Direitos Humanos, curiosamente os alunos marcaram as opções “a” e “d”, em proporções iguais (34%): (a) direitos conquistados historicamente, que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano, e (d) são o produto não da natureza, mas da civilização humana - enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação. Em terceiro lugar, a opção “b”: direitos fundamentais, conjunto normativo que resguarda os direitos dos cidadãos (27%). Por último, a opção “c”: direitos naturais, ou seja, aqueles que são inerentes ao ser humano (1%). Portanto a maioria percebe a historicidade do direito, e que são direitos fundamentais, a grande minoria não vê os DH como naturais.

Pesquisas posteriores poderão obter resultado diferente, a partir de questões abertas propostas aos alunos, quando se poderá apurar se eles têm clareza conceitual sobre cidadania e Direitos Humanos.

Através de questão aberta, a maioria dos professores (88,5%) não conceituou DH: (38,5%) não conceituaram Direitos Humanos, mas enumeraram direitos (liberdade, dignidade, educação, saúde, lazer, moradia, alimentação, igualdade, justiça, à vida, de ir e vir, à cultura); 27% não conceituaram nem enumeraram direitos; 23% nada disseram. Apenas três professores, dentre os 26, ou seja, 11,5% conceituaram-nos. A saber:

Os direitos humanos é a garantia mínima de que necessita o cidadão para uma vida digna. Eles devem assegurar a dignidade humana e garantir o direito pleno à subsistência, à liberdade, ao respeito às diferenças e à igualdade destes direitos independente de raça, cor, credo ou posição social. É a garantia da valorização da pessoa humana. (Prof- 05).

São os direitos fundamentais do ser humano; o direito à vida, à liberdade de ir e vir, de se expressar, de igualdade perante a Lei, ou seja, os direitos civis, políticos e sociais. (Prof-12).

São direitos fundamentais, que devem ser assegurados a qualquer indivíduo, independentemente do seu passado, das suas condições emocionais e do seu histórico de crimes. (Prof-25).

Ou seja, a pesquisa sugere que a grande maioria dos docentes não possui clareza quanto aos DH, não consegue conceituá-los, inferindo-se que eles não têm consciência da imprescindibilidade dos mesmos à garantia da dignidade humana,

situação bastante preocupante, e que atesta a dificuldade dos professores em lidar com essa temática.

4.1.2 Percepções de Direitos Humanos na Escola e fora da Escola

4.1.2.1 Os sujeitos da escola e os Direitos Humanos pautados nos valores éticos

Conforme já abordado, a dignidade humana é valor supremo e fundamento primário de todo ordenamento jurídico brasileiro, sendo princípio basilar a ser observado em toda relação humana, porquanto implica o dever de respeito e consideração à pessoa do próximo.

A escola, como espaço de socialização, inclusão, politização e de construção da cidadania, deve garantir segurança, integridade física e moral ao corpo discente e docente, ser um ambiente agradável de convivência, de construção de saberes, baseado na solidariedade, no respeito ao outro e na sua valorização. Esse clima nem sempre acontece, uma vez que o respeito entre alunos e professores ficou prejudicado, ao longo dos anos, pela decadência disciplinar e banalização da violência. O professor reage quando se sente desautorizado, desrespeitado ou impotente diante da indisciplina ou da atitude rebelde do aluno e sua reação transforma-se em atos de violência. Em última análise, a indisciplina e o desrespeito à autoridade do professor desencadeiam as agressões, a violência em sala de aula.

Na visão de Sônia Maria Koelher (2003, p. 2-3),

A violência escolar pode envolver tanto a violência entre classes sociais (violência macro) como a violência interpessoal (violência micro). No primeiro caso, a escola pode ser cenário de atos praticados contra ela (vandalismo, incêndios criminosos, atentados em geral). No entanto, a escola enquanto organismo de mediação social – também pode ser veículo da violência de classe: a violência da exclusão e da discriminação cuja resultante maior tem sido o fracasso escolar.

No segundo caso, a escola também pode ser cenário de relações interpessoais de violência: relações intergeracionais (professor-aluno, por exemplo) e relações intrageracionais (aluno-aluno).

Na perspectiva desta autora, a violência escolar é toda e qualquer ação ou omissão, dentro de uma instituição, que cause sofrimento (físico ou psicológico) ao educando, dificultando, até bloqueando, o seu desenvolvimento.

Para Fernanda Telles Márques (1997, 2011, 2013), é preciso lembrar que essa modalidade de violência não atinge apenas alunos, mas também os demais sujeitos da escola. A pesquisadora enfatiza que, além dos atentados contra o patrimônio e do assédio moral vertical (entre professor e aluno, ou entre gestor e professor, por exemplo), também o assédio moral horizontal (entre docentes) e o *mobbing/ bullying* (entre estudantes) são manifestações de violência escolar. O que as torna parte de um mesmo fenômeno é tanto o fato de se darem a partir das relações escolares quanto de sua ocorrência envolver diversos níveis de omissão por parte da instituição. Trata-se, assim, de uma violência que se caracteriza por sua intensa “articulação com a rotina institucional, o que a naturaliza, dificultando sua identificação, e, conseqüentemente, tornando mais trabalhoso o seu enfrentamento” (MÁRQUES, 2011, p.3).

Como essa violência tende a ser naturalizada, quanto melhor articulada com a rotina escolar, maiores as dificuldades para percebê-la, portanto, era de se esperar que os sujeitos da pesquisa demonstrassem dificuldades para percebê-la. Questionados se, em seu entendimento, houve algum momento, no seu cotidiano, em que os Direitos Humanos não foram respeitados na escola, apenas 32% responderam “sim”.

Os 32% que responderam “sim” indicaram como desrespeito aos Direitos Humanos principalmente condutas de professores. As mais citadas foram o desrespeito às opiniões dos alunos e à livre expressão; o não cumprimento das regras da escola (de distribuição de pontos, de entrega de provas, do horário para o início das aulas, de frequência às aulas): “*O direito que nós, alunos, temos a uma 2ª prova, quando mais de 60% dos alunos totais da sala, não conseguiram média*” não é respeitado (aluno-43); o abuso da autoridade: “*em determinado momento, o professor, de forma indireta, chamou um aluno de burro*” (aluno-67); não informar os alunos sobre assuntos importantes da escola (direito à informação). Foram apontadas, também, condutas institucionais, como o desrespeito do direito à dependência e a omissão frente a conflitos: “*a convivência com colegas, funcionários e até mesmo professores e na não intervenção das autoridades na sala de aula enquanto isso [o conflito] ocorria*” (aluno-70).

Falando especificamente da relação professor-aluno, observa-se, nela, a prevalência do fenômeno da violência psicológica tal como o entendimento de Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2001). Para estas autoras, a possibilidade de

ocorrerem situações de violência psicológica no decorrer de uma atividade pedagógica deve ser considerada com cuidado, “[...] para que não se confunda a socialização necessária ao viver em grupo com o esmagamento e o silenciamento daqueles que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos com capacidade de argumentação na defesa de seus pontos de vista e interesse” (ZALUAR; LEAL, 2001, p.151).

A ponderação das pesquisadoras é muito oportuna uma vez que, na relação aluno-professor, é comum emergirem conflitos, como em toda e qualquer relação interpessoal. Essas situações conflituosas, entretanto, podem e devem ser trabalhadas positivamente pelo professor. Caso isso não ocorra, e se aborde o conflito através da autoridade, do castigo, das humilhações, cria-se um clima de tensão dentro de sala de aula. Essas situações podem transformar-se “em microviolências (descaso, xingamentos, agressões verbais) ou até mesmo macroviolências (agressão física e outras condutas previstas no Código Penal, por exemplo)” (NASCIMENTO; ALKIMIM, 2010, p.2813).

Alguns psicólogos, pedagogos e médicos utilizam para esta violência do cotidiano escolar a denominação genérica de *bullying*, que pode ser praticado, seja do professor em relação ao aluno, do aluno em relação ao professor, e de aluno em relação a aluno, constituindo-se em flagrante atentado à dignidade humana.

Seguindo outra perspectiva teórica, autoras como Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (1995), Fernanda Telles Márques (1997, 2011, 2013), Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2001), entendem que o *bullying* é apenas mais uma dentre outras manifestações que constituem o complexo e amplo quadro: a da violência escolar.

Fundamentando-se nos trabalhos da psicanalista Marie-France Hirigoyen e da educadora Miriam Abramovay, Márques (2011) conclui que os impactos causados pelo *bullying* não são os mesmos causados pelo *mobbing*, ainda que suas manifestações no ambiente escolar sejam aparentemente iguais. O que se tem, nos dois casos, é um comportamento deliberadamente abusivo, cometido contra um sujeito ou grupo que é visto e tratado como diferente. Também nos dois casos, este comportamento se repete, podendo envolver desde gestos e insinuações até agressões verbais e físicas. A diferença, entretanto, está no número de agentes ativos e, sobretudo, no perfil dos agressores, o que resulta, por

consequente, em formas diferentes de se ver e tratar a vítima (MÁRQUES, 2011; MÁRQUES; ASSUNÇÃO, 2013).

A pesquisadora Márques explica que, enquanto o *bullying* pressupõe a existência de um agente ativo considerado como “problemático” (o *bully* é, por definição, um típico “aluno problema”), no caso do *mobbing* as coisas se complicam, posto que se tem uma coletividade agressora, liderada, muitas vezes, por um agente bem adaptado à cultura local e às expectativas hegemônicas.

[...] para que se possa falar em *bullying*, é preciso que a situação em discussão envolva um ou um pequeno grupo de agressores com atributos negativos razoavelmente bem definidos. O *bully*, ou “valentão”, costuma ser hostil em contextos diversos, demonstrando claras dificuldades em lidar com frustrações e limites. No caso das ocorrências escolares, parece previsível que o agente ativo do *bullying* seja, também, uma criança ou adolescente em condição de vulnerabilidade. Estes elementos nem sempre ocorrem quando se está diante de um caso de *mobbing*, em que o grupo agressor adota, por motivos diversos, um comportamento imitativo de um líder socialmente desenvolvido ou, no mínimo, que aparenta estar bem ajustado ao meio. Este líder, não raro, destaca-se no ambiente social gozando de boa reputação e não apenas de “popularidade”. (MÁRQUES, 2011, p.8).

Nos dois casos, de *bullying* e de *mobbing* escolar, a vítima é uma criança ou adolescente portador de atributos (culturais, socioeconômicos, cognitivos etc.) que chamam a atenção dos agressores em especial e do meio em geral. Além destes atributos, “dificuldades de relacionamento e baixa autoestima também se tornam fatores decisivos para que um evento isolado torne-se uma agressão contínua”. Em contrapartida, apenas no caso do *bullying*, em que o agressor também destoa do meio devido a atributos negativos (agressividade, intolerância à autoridade e outros), a violência é reconhecida pelo meio enquanto tal. Afinal, como o *mobbing* envolve agentes “bem adaptados à cultura hegemônica, é comum que seja tratado como um conjunto de ‘brincadeiras entre iguais’, com o qual uma criança ou adolescente ‘problemático’ não soube lidar positivamente”. Em última instância, “a vítima do *mobbing* é vista e tratada pelo meio como sendo a principal responsável pela violência sofrida” (MÁRQUES, 2011, p.8-9).

Bullying e *mobbing*, enquanto produtos do “narcisismo das pequenas diferenças”⁷³, estão cotidianamente presentes nas relações escolares, cabendo aos

⁷³ “Termo cunhado no início do século XX por Sigmund Freud e utilizado por autores como as psicanalistas Betty Fuks (2007) e Maria Rita Kehl (2004) em referência à intolerância no convívio entre diferentes. Deste convívio advém a forja de uma identidade coletiva a partir da qual o grupo

adultos da escola – bedéis, professores, gestores – a identificação do problema e o seu devido enfrentamento. Quando isto não corre, o silêncio da escola a torna cúmplice de uma violência que pode ser entendida pelos alunos como violação dos Direitos Humanos.

É o que se observa nas respostas dos estudantes abordados, quando convidados a identificar situações de desrespeito aos Direitos Humanos ocorridas na escola: “[...] *brincadeiras maldosas com a finalidade de humilhar. Basicamente os Direitos Humanos não foram respeitados no meu cotidiano na escola, em relação a mim, através do bullying*” (aluno-5); “*Atitudes e conceitos não respeitados por alunos, professores e funcionários. Bullying*” (aluno-62); “*Criticam pejorativamente sobre a minha dificuldade de ficar quieta, minha ansiedade, quando pergunto me criticam e também por ter problemas em casa às vezes tenho dificuldade para vir à escola e sem entender apenas me julgam como irresponsável*” (aluno-47).

Entre as consequências da violência nas relações escolares, além de afetar o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, gera consequências psíquicas, sentimento de impotência, medo e insegurança, reflexos na esfera cível da vítima. Sua consequência imediata, portanto, é o dano moral, que se traduz em sofrimento humano em razão da lesão à dignidade e personalidade, à reputação da vítima, à honra, à sua imagem e autoridade, ao pudor e amor-próprio, à saúde e integridade física e psíquica, bens jurídicos que possuem valor subjetivo, não pecuniário, de mercado.

A escola ou instituição de ensino deve vigiar, fiscalizar, evitar que seja espaço para essas práticas ilícitas, respondendo o Estado por danos causados a terceiros por ato ou omissão de seus agentes (funcionários ou servidores).

Uma cultura “adultocrata” é identificada por Miriam Abramovay (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006), quando falta diálogo entre professores e alunos, predominando atitudes conservadoras, rígidas. Muitos adultos não percebem os jovens como atores sociais, com identidade própria. Na hierarquização das relações sociais, impõem-se regras rígidas que, ao serem questionadas por alunos a ela subordinados, geram conflitos e violências. Na sociedade adultocêntrica, tudo

passa a insuflar o amor ao ‘Eu/nós’ e a reivindicar a legitimidade do desprezo ao ‘Outro/eles’”. (MÁRQUES; ASSUNÇÃO, 2013, p.4).

parte dos adultos – forma de ver o mundo, a ordem dos valores, como um modelo acabado.

A mistura do reconhecimento dos direitos do jovem e a massificação da escolaridade da população pode ser uma das origens do clima de tensão verificado nas escolas. O poder já não é mais monopólio dos professores, o saber possui outro sentido e os jovens pedem uma outra escola, onde o professor, diretor e demais adultos terão, obrigatoriamente, o trabalho de construir sua legitimidade para se fazer (*sic*) respeitar. (ABRAMOVAY, 2008, p. 5).

Nessa construção, deve-se privilegiar o *ethos* democrático, na visão de Koehler (2003, p.11): “Há que se priorizar na relação professor-aluno uma orientação valorativa, normativa e comportamental que privilegia a convivência social e seu contexto: o *ethos* democrático”.

Diversas formas de **desrespeito** entre colegas, entre alunos e pessoas vinculadas à escola apareceram nos questionários: “*Desrespeito ao outro (sexualidade), discriminação de raça*” (aluno-01); “*Pensamentos machistas, preconceito quanto a determinado tipo de trabalho*” (aluno-20); “*Desrespeito com o colega*” (aluno-40); “*Desrespeito com os alunos por pessoas vinculadas à escola*” (aluno-48); “*Na convivência com colegas, funcionários e até mesmo professores e na não intervenção das autoridades na sala de aula enquanto isso ocorria*” – omissão das autoridades (aluno-70); “*Quanto ao excesso de brincadeiras em um determinado momento que ultrapassou o limite do conforto pessoal*” (aluno-73).

O **desrespeito à diferença**, até mesmo a sua exposição, foram denunciados: “*Teve uma vez que um colega meu que tem problema de visão, não recebeu uma prova ampliada, e então ele pediu ao professor que lhe desse outra prova. O professor disse que não podia fazer nada por ele*” (aluno-42); “*Jogando bola, na hora da separação de grupos em que as diferenças, às vezes, além de não serem respeitadas são expostas aos outros colegas*” (aluno-66).

Apenas um aluno percebe **ausência de solidariedade** (individualismo), inobstante ser essa uma das características principais desse século. Portanto, o individualismo também é banalizado, e as situações de injustiça, a partir dele, conseqüentemente, não são visualizadas como desrespeito aos DH.

Em seu ensaio “Individualismo e Solidariedade Hoje”, Joaquim Evônio (1994, p.1), em epígrafe, inicia-o com o questionamento: “O Pão, quando nasce, é para todos. Ou será o Sol”? E conclui: “Oxalá nos sintamos cada vez mais incomodados pelas carências, a nível nacional e internacional, com que a comunicação social

nos presenteia constantemente. E apostemos na crença de que um dia se poderá dizer, com toda a propriedade, que ‘O pão, quando nasce, é para todos’” (EVÓNIO, 1994, p.13).

A **violência institucional** também foi indicada, devido à omissão da instituição, neste caso: *“Uma menina que não estuda mais no CEFET se passou por mim, pegou meus boletins na secretaria e estava fazendo estágio como se as notas que ela apresentou à empresa fossem dela”* (aluno-26).

E, para maior espanto, 68% dos alunos pesquisados não perceberam, no cotidiano escolar, desrespeito aos Direitos Humanos.

Quanto questionados sobre a percepção de desrespeito aos Direitos Humanos fora da escola, os percentuais não foram muito diferentes: 64% responderam que não houve, e 36% afirmaram ter identificado tais momentos.

Foi solicitado àqueles que perceberam o desrespeito (36%), que indicassem até três momentos. O principal desrespeito citado é o **preconceito**, principalmente racial. De incidência bem menor, preconceito contra pessoa de outra orientação sexual; de outra religião; quanto à classe social (pobres, mendigos), seguido do *bullying*.

Dentre os alunos que citaram o *bullying*, apenas um deles identificou a sua forma: *“Quando fui julgado por ser filho adotivo, quando pessoas de outra escola na 6ª série me chamaram de abandonado. Quando pessoas dentro e fora do Cefet/MG me criticaram como autista, que é uma doença, ou até mesmo como estranho”* (aluno-47).

Dentre aqueles que perceberam o desrespeito, salienta-se a **insatisfação com a instituição Estado** em suas diferentes dimensões (econômica, social e política). Registraram falta de moradia; miséria - pessoas passando fome, passando frio, falta de condições mínimas para uma vida digna; injustiça (julgamentos não coerentes), saúde pública precária, abuso de autoridade.

A **violência** (agressões injustas, brigas) e a **ausência de solidariedade (individualismo)**, fora da escola, também foram visualizadas por poucos alunos, confirmando a banalização dessas situações no cotidiano dos alunos.

Outros citados uma única vez: disputa pela guarda de um menor, aborto, assassinato, desrespeito à liberdade de expressão, desrespeito à liberdade religiosa, à classe social (pobres, mendigos), desrespeito para com o idoso, violência (agressões injustas, brigas), injustiça (julgamentos não coerentes),

desrespeito ao trabalhador (sem acerto verbas trabalhistas), desrespeito para com alcoólatras, para com gestantes, desrespeito às leis, desrespeito a preceitos éticos (imoralidade), desrespeito à diferença (gosto por músicas, filmes etc.), falta de respeito na convivência com as pessoas.

Frisa-se: dos alunos pesquisados, 64% não perceberam, no cotidiano fora da escola, desrespeito aos Direitos Humanos. Um deles chegou a afirmar: *“Com certeza já aconteceu, mas não me recordo de nenhum fato isolado”* (aluno-38).

É bastante preocupante o que indicou a pesquisa: mais de 60% dos alunos pesquisados não observaram situações de desrespeito aos Direitos Humanos, nem em sua escola, nem fora dela. Chega-se a cogitar na existência de um mundo perfeito para esses, mas sabe-se que essa não é a realidade. Arrisca-se a apontar para quatro causas principais para essa alienação: i) o desconhecimento dos direitos; ii) a naturalização das situações de injustiça, de desrespeito (banalização do mal); iii) o individualismo e a consequente falta de solidariedade; iv) ainda, pobreza política. Afinal, não estão preparados para enxergar as injustiças sociais.

i) Desconhecimento do direito

Sem uma educação de qualidade, nela inclusa a Educação em/para Direitos Humanos, a educação em valores humanos, o indivíduo não pode reflexivamente se tornar humano, tampouco ter consciência de que se é humano, e de que o outro o é, e, exatamente devido a essa condição, a essa essência, de que todos são têm direito à dignidade.

Outras pesquisas indicam o desconhecimento do direito, registrando-se uma nacional, outra no próprio município de Araxá/MG.

A “Pesquisa Nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação dos direitos humanos e violência - 2010” (CARDIA; CINOTO, 2010), realizada em onze capitais brasileiras, registrou que 55% dos pesquisados afirmaram nunca terem ouvido falar na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os maiores percentuais são de jovens de até 19 anos (66,5%) e de 20 a 29 anos (59,8%), seguidos dos maiores de 60 anos (56,4%). Causa espécie saber disso, porquanto os primeiros estão em fase de estudos e os últimos viveram em épocas próximas à adoção do documento (1948).

Pesquisa realizada na graduação do Centro Universitário de Araxá (UNIARAXÁ) comprovou, segundo seus autores, a hipótese levantada de que o

ensino médio não trabalha adequadamente noções básicas de Direito e não prepara os estudantes para utilização do poder judiciário como instrumento para efetivação de sua cidadania. A grande maioria dos estudantes (83,6%) “nunca sequer manusearam a constituição o que significa que ela não compõe a realidade dos estudantes do Ensino Médio regular. Por conseguinte, fica fácil presumir que certamente também desconhecem seus direitos e deveres básicos ali expressos” (CURI; ASSIS, 2012, p. 196). “[...] é inegável que a hipótese inicial que orientou a elaboração da pesquisa foi confirmada, a saber: o Ensino Médio brasileiro, examinado a partir de um recorte pontual na cidade de Araxá, não consegue cumprir o que preconiza a LDB” (idem, p.214). A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais, uma federal e uma particular.

Essas pesquisas vêm corroborar com o presente trabalho, em se tratando de verificar o desconhecimento dos Direitos Humanos pela população brasileira, inclusive pelos alunos do ensino médio, inobstante a previsão legal de inclusão da temática no cotidiano escolar nesse nível.

ii) Banalização do mal

A segunda possibilidade da maioria dos alunos pesquisados não observarem situações de desrespeito dentro e fora da escola vem a ser a banalização do mal. A naturalização de situações de injustiça levou Hannah Arendt (1906-1975), teórica política alemã, em seu livro "Eichmann em Jerusalém"⁷⁴, a cunhar a expressão “Banalidade do Mal”. Afirma ela - ao analisar o comportamento de Eichmann, julgado após o fim da Segunda Guerra Mundial, em Israel, por crimes de genocídio contra os judeus - que Eichmann agiu como agiu por desejo de ascender em sua carreira profissional e seus atos foram resultados de cumprimento de ordens superiores. “O problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem perversos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais” (ARENDR, 1999, p.299).

O homem burocrático, a partir de uma ética profissional, promove o mal, legalizado e institucionalizado pelo sistema político alemão. No banco dos réus não estava um sádico, mas um homem normal, que cumpria as metas estabelecidas, e que não sabia o que estava fazendo. “A percepção de que Eichmann era um

⁷⁴ O subtítulo da obra é "Um relatório sobre a Banalidade do Mal".

homem comum, de superficialidade e mediocridade aparentes, deixou Hannah Arendt atônita, ao avaliar a proporção do mal por ele cometido” (ANDRADE, 2010, p.113). É a partir dessa percepção que ela utilizou a expressão “banalidade do mal” para indicar que alguns indivíduos agem dentro das regras do sistema a que pertencem sem racionalizar sobre seus atos (incapazes de refletir); não se preocupam com as conseqüências destes, só com o cumprimento das ordens. Através do caso Eichmann, segundo Arendt (1999, p.274), aprende-se “a lição da temível *banalidade do mal*, que desafia as palavras e o pensamento”.

A tortura, a execução de seres humanos ou a prática de atos do mal não são racionalizados em seu resultado final por Eichmann, desde que as ordens para executá-los advenham de estâncias superiores. Houve a normalização da desumanidade (totalitarismo, criminalidade como norma estatal, burocracia etc.) e da calamidade dos sem-direitos (apatia das vítimas, em especial dos judeus). “Um ato mau torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado *como se fosse* algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela” (ANDRADE, 2010, p.14).

Tal qual o fotógrafo sul-africano Kevin Carter (1960-1994), que ganhou o prêmio Pulitzer, em 1994, fotografando uma criança faminta, sem forças, rastejando para um campo de alimentação, há um quilômetro dali, e não a salvou do urubu que esperava a sua morte para devorá-la, os filhos da modernidade somos espectadores de experiências empobrecedoras como a guerra, a injustiça, a fome, a miséria, a exclusão, a repressão, a barbárie. Carter acostumou-se a experimentar o mal captando “o cinéreo, o claustro e o frívolo em suas fotografias” (SOUZA, 2009), e, após tomar ciência da morte daquela criança, pagou um alto preço pela banalização do mal - suicidou-se, sufocado pelo peso da culpa por sua falta de piedade.

O mal se tornou comum, é parte da cena cotidiana na sociedade contemporânea, banalizou-se. O ser humano tornou-se insensível à desgraça alheia.

A falta de piedade nas situações da vida moderna de um modo geral, tem, segundo Theodor Adorno, um dos maiores filósofos do século XX, uma explicação: a principal característica da sociedade de massas não é somente a perda da individualidade, mas a perda da sensibilidade (SOUZA, 2009), a insensibilidade do homem moderno, herdeiro da apatia burguesa. Fica ele apático aos

acontecimentos até se tornar completamente insensível, apenas compartilhando da experiência brutal e uniforme da modernidade. O progresso técnico e científico, em vez de criar um mundo de desenvolvimento, de receptividade e fruição do prazer, só gerou a opressão, a miséria, a exclusão, o sofrimento a tal ponto que se acostuma a eles. É a completa reificação⁷⁵ do homem. Depara-se, todos os dias, com mendigos, violência nas ruas, favelas, injustiças, discriminação, pobreza, fome até se tornar insensível ao sofrimento alheio.

Essa banalização acontece também na vida escolar. Assiste-se à marginalização das crianças e jovens, à exclusão nas escolas, passivamente, quiçá experimenta-se um certo incômodo, sensação essa sem a força para mobilizar no sentido de se promover uma ruptura deste sistema, de contribuir para uma revolução cultural necessária.

iii) Individualismo contemporâneo

O modelo capitalista neoliberal produz indiferença em relação ao outro, falta de solidariedade recíproca. Há enfraquecimento da consciência coletiva e da solidariedade entre as pessoas, e crescente superficialidade e vazio como resultado.

Para Buber (1982, 1987, 2001), segundo Jones da Silva Gomes (2006), vive-se a dessacralização da comunidade e a sacralização do indivíduo. Percebe-se a crise do homem moderno como uma crise de falta de percepção do outro. O individualismo atomizante e a massificação contribuem para isso.

Analisando 22 reportagens de capa da revista *Veja*, sobre comportamento, Alexandre Rossato Augusti (2007) pincelou quatro principais valores destacados como centrais para nortear o comportamento contemporâneo: *saúde, prazer, beleza e inteligência*. Apareceram em mais de 50% das reportagens analisadas. Em nota de rodapé, o autor esclarece que a amostragem reuniu 56 revistas, do período entre setembro de 2003 e setembro de 2004. *Saúde* estava presente em 77,27% do *corpus*. Os valores *prazer, beleza e inteligência* aparecem em 54,54% do total. “Todos esses se concentram em dois tipos motivacionais, a

⁷⁵ Reificação – a coisificação do ser humano, a transformação do homem em simples objeto, segundo um modelo maquinal. Categoria marxista elaborada pelo húngaro Gyorgy Luckács em 1923 (*Versalichung*) Termo introduzido por Marx, depois assumido por Marcuse e teóricos da Escola de Frankfurt. Segundo Luckács, apenas a consciência do proletário pode tirá-lo dessa condição.

autorrealização (saúde e inteligência) e o *hedonismo* (prazer e beleza)” - (idem, p.1).

Assim, nessa realidade,

[...] a legitimidade do espaço público vem perdendo força à medida que o reino da individualidade sobrevoa uma perspectiva narcísica de vida. O homem do ir às compras, o consumidor que é orientado pelo desejo e pela realização constante do prazer próprio, não encontra nenhuma motivação em vivenciar sua dimensão pública, pelo contrário, este é um entrave à realização sem limites de sua liberdade. (GOMES, 2006, p. 106).

A massificação, principalmente através da mídia, impõe valores desprovidos de solidariedade, de cunho individualista, como supra demonstrado, e fortalece o olhar narcísico que, por um espelho, só enxerga a si mesmo, suas pretensões e suas preferências. O mundo virtual corrobora com o fortalecimento do individualismo. As gerações Y e Z⁷⁶ nasceram e cresceram com a internet, em meio a um crescente individualismo, consumismo e extremada competição. Acostumaram-se com a rapidez da informação, mas carecem de valores, de criticidade. Não há olhos para as injustiças. A superficialidade e a indiferença, o afastamento da esfera pública é o que se colhe, infelizmente, de um progresso tecnológico que deveria gerar o verdadeiro desenvolvimento humano.

Adorno e Horkheimer (1991) afirmam que a sociedade passou a ser regida pela Lei do mercado, e, todo aquele que não consegue acompanhar o seu ritmo e sua ideologia de vida fica à margem. Na perspectiva dos autores, o individualismo é fruto da Indústria Cultural, na qual tudo se torna negócio, num mundo de programada exploração de bens considerados culturais.

Para Louis Dumont (1993), referendado por Carolina Esmanhoto Bertol e Mériti de Souza (2010, p.1), as bases do individualismo são os princípios de igualdade e liberdade, segundo os quais o homem é concebido como possuidor de propriedades e qualidades inerentes, como ser autônomo e independente de todo e qualquer vínculo social.

O indivíduo rompe todo um sistema de crenças e tradições em busca da liberdade de consciência e passa a primar por sua satisfação pessoal, sendo que, nesse percurso, a existência do outro varia conforme sua necessidade ou não de obtenção da satisfação pessoal. Nessa perspectiva, o homem prevalece sobre a sociedade e o Estado, não se submetendo a ninguém, sendo sua existência regida por regras pessoais.

⁷⁶ Geração Y – indivíduos de 20 a 31 anos, conheceram a redemocratização e participaram do início da internet, com a qual cresceram; geração Z – de 14 a 19 anos; para eles o mundo é conectado (a internet, o celular, as redes, os blogs sempre existiram), não há barreiras geográficas.

Como livres e iguais, os homens dependem apenas de suas vontades e de suas capacidades individuais para realizarem seus objetivos, obterem o sucesso ou experimentarem o fracasso.

[...] a violência contra os adolescentes será continuamente exercida enquanto continuarmos a impor práticas, significados e modalidades de pensar e de sentir estabelecidas como naturais e normais, excluindo formas alternativas e ocultando o jogo de forças e a persuasão presentes na rede social, aspectos fundamentais para as escolhas do sujeito. E, enquanto continuarmos impondo à adolescência esse ideal de liberdade e de felicidade na tentativa de negar os conflitos que surgem nos sujeitos a partir da constituição do individualismo e da ordem civilizacional moderna. (BERTOL; SOUZA, 2010, p.1).

Nas relações pessoais amorosas ou não, nota-se uma cultura de descarte – as relações sobrevivem enquanto as pessoas permanecem objeto de interesse, tornando-se mercadorias, produtos de consumo (SCHMITT; IMBELONI, 2011). As autoras demonstram a fragilidade nas relações, nas quais o interesse permeia o estabelecimento das mesmas. A superficialidade, a crescente despersonalização do indivíduo e a coisificação das relações sociais imperam.

Em contrapartida, para Gomes (2006, p.67), a vida comunitária é que afirma a condição relacional do homem; destaca-se o princípio dialógico e a noção do que seja pessoa e alteridade.

iv) Pobreza política

No cenário nacional, em termos políticos, percebem-se desmandos envolvendo os três Poderes da República, a manipulação do povo pela elite socioeconômica, há pelo menos cinco séculos. “A população não é somente destituída de bens materiais, é principalmente espoliada de sua cidadania, cabendo-lhe, como missão histórica, sustentar as falcatruas da elite” (DEMO, 2006, p.2).

Mal se enxerga a pobreza material, na esfera do “ter” (tem-se a população beneficiada com programas assistenciais com efeitos mínimos de mudança), pior ainda a outra forma de pobreza existente: a pobreza política, a pobreza na esfera do “ser”, muito bem denunciada por Pedro Demo (2006). Esse tipo de pobreza começa, geralmente, com a ignorância cultural, a ignorância culturalmente cultivada, por meio da qual se asseguram privilégios a uma minoria, que mantém grandes maiorias como massa de manobra. A ignorância dos direitos contribui para essa ignorância cultural, para a manutenção desse quadro uma vez que retira do

ser humano a sua condição de cidadão participativo na sociedade da qual faz parte.

O conceito de pobreza política foi cunhado por Demo (2006, p.16), “para sinalizar o desafio de superar a condição de massa de manobra, na qual as pessoas entregam seu destino nas mãos de outrem. É o caso do oprimido que espera a libertação do opressor (FREIRE, 1993)”.

Pobreza é repressão, discriminação, injustiça, sustentáculo de uma elite, “resultado da discriminação sobre o terreno das vantagens e oportunidades sociais. [...] Pobre é sobretudo, quem faz a riqueza do outro” (idem, 2006, p.6-7).

A pobreza política, fruto da obediência e da opressão, proíbe o ser humano de ser sujeito construtor de sua própria história, é quando lhe fala o exercício de sua consciência política e conseqüentemente crítica. Na cultura brasileira, salientam-se algumas dimensões marcadas pela pobreza política, segundo Demo (2006): a cultura do jeitinho (táticas para deixar os outros para trás); a cultura do privilégio; a cultura política do enriquecimento e aproveitamento pessoal; pão e circo para o povo; forte ligação dos pobres com estereótipos religiosos; tendência a esperar soluções de bons príncipes; racismo e discriminações sutis arraigadas, contra as mulheres, negros, pobres e outras minorias.

Numa atitude extremamente passiva, diante dos desmandos aviltantes de uma elite perversa e de poderes (executivo, legislativo e judiciário) com práticas constantes de corrupção, de roubalheira generalizada, tem-se “[...] uma população que tudo suporta sem muito ou nada reclamar ou sem saber o que fazer” (DEMO, 2006, p.1). “[...] o povo apenas olha, em geral sequer reclama” (idem, p.4).

Afinal, “quem é politicamente pobre não é cidadão” (idem, p.33). Dentre as inúmeras situações de politicamente pobre, enumeradas por Demo (idem, p.31), destaca-se: “o ser humano reduzido a objeto e que mendiga direitos”. Parece pedir permissão para ter direito, quando não aguarda que os direitos lhe sejam doados.

E, dentro desse contexto, de pobreza política, enxerga-se a pobreza como sendo algo natural, aliás, o “politicamente pobre não sabe que é pobre, e é coibido de saber, está submetido a processo histórico de ignorância cultivada” (idem, p.32). E a sociedade banaliza a pobreza, tanto material quanto política.

O autor indica o contrário de pobreza política: qualidade política e politicidade - a primeira é a capacidade de efetivar a dinâmica da cidadania individual e coletiva, que implica capacidade do ser humano de construir

consciência crítica histórica, de constituir-se sujeito relativamente autônomo, de organização política e construção de sua história, e de lutar por um projeto alternativo de sociedade, todos esses passos tendo como geradora a capacidade de pensar; a segunda, “habilidade humana de, dentro das circunstâncias dadas, tomar o destino em suas mãos e construir a autonomia relativa possível como sujeito” (idem, p.10); habilidade de aprender, de conhecer, de emancipação, de conquistar cidadania. “O lado da politicidade mais interessante é este: a gestação de sujeitos críticos e criativos, capazes de construir cidadanias organizadas e influentes, de elaborar contraideologias efetivas, de oferecer alternativas com base na arte de bem argumentar” (idem, p.17).

O saber pensar e o bem comum são enfatizados por Demo: “Qualidade política supõe a virtude formal de saber pensar, mas toma-a como instrumento para melhor intervir. [...] O desafio maior da qualidade política, entretanto, é o da ética do bem comum” (idem, p.47).

A sociedade organiza-se em espaços dialéticos de poder. Portanto, “Não parece viável eliminar o fenômeno do poder – algo histórico-estrutural – mas é viável democratizar, pela introdução de regras igualitárias de jogo” (idem, p.19).

A qualidade política depende do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, do saber pensar, sendo a educação de qualidade o investimento na cidadania individual e coletiva, um dos pressupostos para sua efetivação.

Paulo Freire (2011) foi quem primeiro falou em politicidade da educação, quando discutiu o desafio da autonomia. Se o oprimido - que não tem bens materiais e, principalmente, não é capaz de se governar - espera sua libertação do opressor, não constrói e gesta sua própria vida. A ideia desse educador, conforme Demo (2006, p.9) era mais ou menos a seguinte: “bom educador é aquele que influencia o aluno de tal sorte que o aluno não se deixa influenciar”.

Assim como existe a influência que sufoca, existe a que liberta, a que desenvolve no ser humano a capacidade de não dizer amém na condição de objeto, mas possa reagir e emergir como sujeito; “o sistema não teme um pobre com fome; teme um pobre que sabe pensar” (idem, p.17). E, nesse sentido, a escola precisa rever os seus conceitos, as suas prioridades.

Princípio da solidariedade – Além da educação que liberta, que conscientiza, que descortina a realidade para o educando (educação política, Educação em/para Direitos Humanos), tirando-o da cegueira (meta neoliberal), da

indiferença que coisifica o ser humano, dele não se importando, deve-se apostar no princípio da solidariedade, que tem como característica reunir as pessoas na perspectiva do bem-comum, e não a adoção do comportamento individual. “Afim, o projeto de uma sociedade livre, justa e solidária contraria a lógica da competição desmedida e da indiferença ao ser humano, assumindo, enfim, uma perspectiva de cooperação, responsabilidade social, igualdade substancial e justiça distributiva e social” (CARDOSO, 2010, p.3).

Guilherme Machado Casali (2006) compreende solidariedade como: responsabilidade recíproca entre as pessoas; prontidão para ajudar os menos favorecidos; elemento que, através da mediação jurídica, transforma súditos em cidadãos; reconhecimento e aceitação da diversidade e da pluralidade social, facilitando a democracia, ampliando o processo de comunicação; associada à comunicação, transforma pessoas em povos, constituindo fator de identidade entre os indivíduos. “O ‘ser solidário’, como sendo a atuação daquele que está disposto a ajudar, a repartir a responsabilidade em problemas comuns – como o combate à pobreza, a preocupação ambiental, etc. – importa também em reconhecer as diversidades e buscar a harmonia [...]” (CASALI, 2006, p.11-12). Continua o autor, defendendo a “solidariedade entre os cidadãos de forma a representar o compromisso uns com outros no exercício dos direitos humanos” (idem, p.2).

É deprimente constatar que, nos dias de hoje, o ser humano encontra-se afastado do ser humano, desprovido do sentimento de solidariedade. O indivíduo dispensa ao outro um sentido de insignificância, o sofrimento do outro nada representa para a sua consciência, instaurando-se a indiferença, algo pior do que a própria injustiça. A injustiça, normalmente, desperta a raiva, a indignação, e pode levar o ser humano a tomar atitudes, a reagir diante dela. Porém a indiferença, não, torna o homem passivo, tolerante com a injustiça, desumano. A miséria e todas as demais situações de injustiça social foram reduzidas a mero incômodo visual, foram banalizadas, normalizadas – tiraram do ser humano a consciência social.

[...] para o homem “moderno”, seu semelhante é absolutamente indiferente, representando a sociedade nada mais que uma mera necessidade de vida, ou seja, da pura sobrevivência, e por conseguinte os valores do ser humano se perdem ante à instrumentalização da pessoa, que não conhece outra premissa válida, senão a sua própria sobrevivência. Sem embargo de dúvida, essa realidade volta o ser humano apenas para si mesmo, instaurando-se, pois, uma mentalidade tacanha, presa na total falta de consciência de justiça em termos sociais. (CARDOSO, 2010, p. 12).

José Saramago (1995), na obra “Ensaio sobre a Cegueira”, desperta o indivíduo para a possibilidade de se chegar ao momento em que se ignorará a existência do outro, deixar-se-á de refletir sobre o seu papel na construção da história da humanidade, voltar-se-á unicamente para a satisfação de seu instinto de sobrevivência e para as relações conflituosas de poder.

Segundo Alenilton da Silva Cardoso (2010, p.13),

[...] é preciso conclamar as pessoas a recuperarem a sensatez e despertarem para as causas profundas da miséria humana. Como afirma Zygmunt Bauman⁷⁷, nossos filhos precisam aprender, desde cedo, a ver as desigualdades entre seus próprios destinos e os de outras crianças, não como a vontade de Deus nem como o preço necessário pela eficácia econômica, mas como uma tragédia evitável.

Freire (1996, p.125) em “Primeiras Palavras” da obra “Pedagogia da Autonomia”, declarou sua crença, a partir de uma espécie de “mal-estar” que se generalizava.

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de *mal-estar* que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a *palavra crítica*, o *discurso humanista*, o *compromisso solidário*, a *denúncia veemente da negação do homem e da mulher* e o *anúncio de um mundo genteficado* serão armas de incalculável alcance.

Porém, passados quase vinte anos, ao contrário, já não se percebe mais esse “mal-estar”, mas uma apatia, a normalização das situações injustas e opressoras, vitória do sistema neoliberal, indicada na pesquisa realizada.

Afinal, a cegueira/alienação dos 60% dos alunos pesquisados, acredita-se, resulta de tudo isso. As hipóteses apresentadas não se excluem, amalgamam-se, na verdade. Todo esse processo que leva à cegueira, à falta de solidariedade, de humanidade, não é exclusivo dos alunos dos 3^{os} anos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM) ofertada pelo CEFET de Araxá. É um câncer social resultante da pobreza política a que se submete a maioria da população brasileira, proibindo o ser humano de ter consciência política, crítica, de ser construtor de sua própria história, de ser solidário com os demais humanos.

⁷⁷ BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. 2005.

A preocupação com o outro, com o social, choca-se com as preocupações de ordem prática, de sobrevivência, de caráter individual. Estão os alunos do CEFET de Araxá, como os demais jovens, preocupados com seu curso, com o rumo de suas vidas, em se darem bem nesse mundo liberal e globalizado, e não têm olhos para os outros, para as situações de vida em seu redor, ou os têm parcialmente.

Marcelo Rezende Guimarães (2005, p.268), no livro “Educação para a paz, sentidos e dilemas”, na esteira de Boaventura de Sousa Santos, utilizou a expressão “epistemologia da cegueira”, para se referir a “formas de representações distorcidas da realidade, criadas e produzidas pela modernidade, onde o ver muito parcialmente é julgado como ver plenamente”.

4.2 CONCEITO DE PAZ E DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Viver em sociedade é estar constantemente vivenciando conflitos⁷⁸, que permeiam a vida diária do indivíduo, entendido como um componente da vida social que provoca mudanças necessárias ao crescimento dos seres humanos, e dos grupos sociais, portanto, podem ter efeitos positivos, sendo possível e interessante entendê-los como possibilidade de aprendizagem, como motivação para a atividade criadora. Aprender a resolvê-los de forma não-violenta, criativa, adotando-se uma postura reflexiva e dialógica, levando em consideração os direitos das pessoas, esse é o desafio inicial da Educação para Paz.

Apurou-se a concepção dos alunos e dos professores pesquisados sobre Paz e, em seguida, sobre Educação para a Paz.

a) Concepção dos Discentes

Para a maioria (61,6%), os conflitos são excluídos do conceito de paz: 39,7%, de forma implícita; 21,9%, de forma explícita.

⁷⁸ Para o Alemão Ralf Dahrendorf, o conflito é um facto social universal e necessário, que se resolve com a mudança social. Na sua visão, a função do conflito é permitir a criatividade e a mudança. A sociedade não compreende apenas a continuidade. Deve dispor de mecanismos que propiciem igualmente a renovação. Assim, na sua própria formulação, “o conflito significa a grande esperança de uma superação digna e racional da vida em sociedade”. (VIDE EDITORIAL, 1981, p.153).

Para 39,7%, paz é um estado de espírito, da mente, estar bem consigo mesmo e com os outros, harmonia, felicidade, tranquilidade, equilíbrio entre as pessoas, convivência harmoniosa e justa. Nesse sentido destacam-se: *“Paz é um estado de espírito em que uma pessoa se sente bem e feliz com o ambiente ao seu redor e com outras pessoas”* (aluno-05), *“É um estado de calma, tranquilidade e serenidade”* (aluno-45).

Os conflitos são excluídos, explicitamente, do conceito de paz para 21,9% dos alunos. Paz entendida como uma situação tão estável que não há possibilidade/necessidade de mudança: *“Um sonho utópico que alimenta as esperanças de todos para um mundo sem conflitos”* (aluno-06); *“É um mundo sem violência, sem conflitos, sem guerra”* (aluno-61); *“É estar feliz e com todas as coisas dando certo, e continuar assim”* (aluno-44).

Com uma visão mais coerente sobre paz, inobstante apenas como paz negativa, tem-se o terceiro grupo (26,1%), que se subdivide em dois: respeito para com os outros, com as diferenças (11%), e resolução de conflitos sem violência (15,1%). Destacam-se: *“É respeitar a atitude do outro, de modo a não haver conflito de ideia, quando houver, resolvê-lo com diálogo”* (aluno-63); *“Para mim, paz é conjunto de relações sociais em equilíbrio”* (aluno-53); *“Todos vivendo dignamente, alcançando equilíbrio emocional, mental e social”* (aluno-37); *“Situação de satisfação por meio do equilíbrio e alcance das metas”* (aluno-73). E o feliz conceito do aluno-11: *“O poder de resolver conflitos sem o uso de violência”*, concepção de paz negativa.

Nos conceitos do primeiro grupo prevalece a concepção mais individualista de paz; no segundo, a visão ingênua da realidade; no terceiro, uma concepção um pouco mais atualizada de paz, tanto no plano individual quanto social. Registra-se que esse grupo de alunos foca na paz negativa, e não toca na paz positiva (demanda por justiça social), concepção mais atual de paz, como já abordado.

Quanto ao conceito de Educação para a Paz, o grupo maior de alunos a entende como aquela que promove a paz, a conscientização, o respeito ao ser humano; o segundo, como educar a pessoa para o respeito à diferença, solucionar conflitos, sem violência. O terceiro grupo, praticamente em idêntica proporcionalidade, a vê como a educação que ensina valores, forma cidadãos conscientes, promove harmonia, compreensão, felicidade, tranquilidade, conscientiza o ser humano de seus direitos e deveres, porém, insiste a ideia de

uma sociedade sem conflito para um pequeno grupo. Alguns não sabem do que se trata e outros não entenderam que se busca o conceito de EP.

Vale a pena colacionar o conceito do aluno-62, destacado em epígrafe: “*A partir de uma boa educação, a consciência humana de direitos e deveres se amplia, levando a uma sociedade harmoniosa cujo bem estar pessoal e social é maior, gerando paz*”.

Como se pode inferir, a maior parte dos alunos dos 3^{os} anos tem uma noção do que seria uma Educação para a paz. Número reduzido deles negligencia a importância dos conflitos e quer a sua anulação como condição para a paz.

b) Concepção dos docentes

Quanto aos professores, realça-se que a maioria (50,1%), ou não sabe do que se trata (19,3%), ou não responderam (30,8%), não expressaram o seu conceito de Educação para a Paz. Em contrapartida, dentre os que responderam, a maioria a concebe como aceitação das diferenças (15,4%), seguido do entendimento de trabalhar a inclusão de valores morais e éticos (7,7%), educar para o não conflito (7,7%). Por último, educar para a não violência (3,8%). Respostas diversas: 15.3%.

O prof. - 8 vê que esse tipo de educação acontece na escola, porém preocupada unicamente com deveres:

Educar para a paz é preparar o indivíduo para o convívio pleno e satisfatório com os demais dentro da sociedade em que vive, observando valores étnicos, morais e sociais. Observo que na escola esta preparação (para uma educação pra a paz) acontece principalmente por meio da cobrança de bom comportamento e de atitudes corretas quando se faz necessário.

Já o prof. -12 cita a falta de um projeto institucional para isso:

Acredito que a educação para a paz está relacionada à aceitação de que diferenças, divergências e conflitos são parte integrante da vida, então, aceitação, acolhimento, respeito, ética são palavras fundamentais para mim nesse conceito. Como o nosso currículo é disciplinar, acredito que esse trabalho é feito por cada professor(a) dentro da sala de aula, falta, contudo, um projeto coletivo, institucional a esse respeito.

4.3 A REALIDADE DE UM TRABALHO INSTITUCIONAL

Inegável que os Direitos Humanos e a sua inserção na educação formal constam em diversos documentos, internacionais ou nacionais; também inquestionável e devidamente comprovado que a inserção dos mesmos no cotidiano escolar consta em programas, planos, leis, parâmetros e orientações curriculares, e em resoluções brasileiras.

A partir da hipótese avançada na presente pesquisa, frisa-se, de que os Direitos Humanos, conhecimento essencial à formação do cidadão ativo, não têm sido efetivamente um núcleo temático formativo obrigatório no ensino médio, procurou-se, na escola selecionada (CEFET-MG, Câmpus Araxá), conhecer e analisar a realidade do trabalho da instituição no que se refere à inserção do tema no conteúdo e prática escolares, mister ao desenvolvimento integral do sujeito, a alicerçar a reflexão, a formação de uma consciência crítica e criativa, condição para o efetivo exercício da cidadania.

4.3.1 Inserção da temática Direitos Humanos

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio (BRASIL, 2000), seção dedicada às Ciências Humanas e suas Tecnologias, consta, ao final, as considerações sobre os rumos e desafios da área de Ciências Humanas – (3.1) História, (3.2.) Geografia, (3.3) Sociologia, Antropologia e Política e (3.4.) Filosofia – e indica a necessidade de contemplarem conhecimentos de Direito, Economia e Psicologia, e de favorecerem o trabalho interdisciplinar para tratar desses temas inclusive com outras áreas do conhecimento.

A partir da previsão legal de inserção dessa temática nas escolas, a pesquisa realizada apurou a opinião dos alunos do CEFET de Araxá – apenas 19,4% afirmaram que o tema DH é debatido no CEFET de Araxá, em sala de aula; 70% disseram que este debate acontece às vezes, e 11% disseram que não acontece.

Os 89,4% que afirmaram que o tema DH é discutido em sala de aula (“sim” e “às vezes”), indicaram as disciplinas seguintes (do técnico ou do médio) como as que consideram is o abordam: História (28,1%), Sociologia (27%), Língua Portuguesa (21,3%), Redação (10,1%), Literatura (5,6%), Geografia (3,4%),

Filosofia (2,3%), todas as matérias da área de humanas (1,1%), quase todas (1,1%). Como Língua Portuguesa e Literatura são trabalhadas conjuntamente na escola selecionada, tem-se 26,9% de indicação. Registra-se que, nessa questão, o aluno poderia indicar, obviamente, mais de uma disciplina.

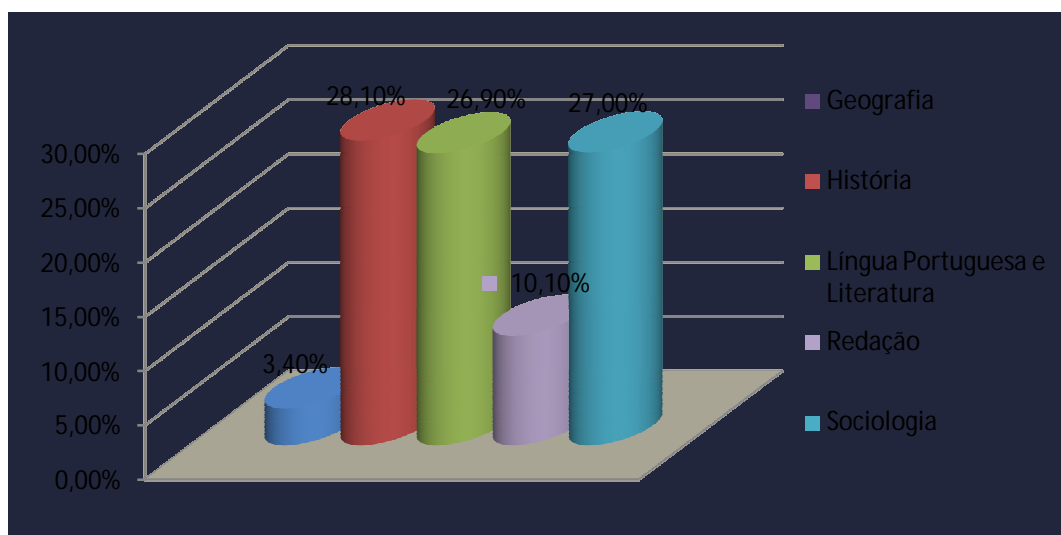


Gráfico 7: Disciplinas que abordam o tema Direitos Humanos

Quanto à abordagem, 46% responderam que se dá de forma interdisciplinar, e 28% que ocorre de forma disciplinar. Na escola, mas fora das disciplinas (13%), e em eventos e palestras fora da escola (6%); 7% não responderam.

Esses dados são relevantes, pois confirmam uma tendência histórica no Brasil da disciplina História tratar dessa temática, seguida da Sociologia e da Língua Portuguesa.

a) História

Nas décadas de 1970 e 80, o ensino de história sinaliza uma trajetória de mudança entre duas concepções de história e ensino: de uma “história tradicional” – forjada sob a influência das correntes idealistas e positivistas – cuja ênfase é o estudo do passado, exaltadora dos grandes feitos de heróis e ensinada com o objetivo de desenvolver nos alunos o mito da memória nacional, passa-se à construção de uma “história crítica” que entende o aluno como sujeito histórico e pretende contribuir para a formação de sua cidadania. (MELO, 2008, p.131).

Novas propostas curriculares surgem, gerando um pensamento histórico reflexivo por parte dos alunos, valorizando o papel do ensino de história na formação da cidadania. Substituiu-se a matriz positivista e mecanicista, pelo

pensamento histórico reflexivo, pela abordagem crítica da história. Rompeu-se a linearidade e o determinismo.

A adoção de eixos temáticos, nos PCN, partem de problemáticas amplas. Essas devem ser desdobradas em subtemas que, por sua vez, contemplam um amplo leque de conteúdos, dentre eles a Educação em Direitos Humanos, ou seja, “os currículos estruturados em torno de eixos temáticos permitem uma interface mais direta com os conteúdos relacionados à EDH” (idem, p.137), desde que o professor se posicione numa perspectiva crítica no ensino de história em suas potencialidades emancipatórias⁷⁹.

Na passagem do século, a mudança tornou-se um elemento central, como um valor em si mesmo, e a importância da História é exatamente para ajudar o jovem a perceber a historicidade da vida social, e, a partir daí, “superar visões que acabam por naturalizar o social devido a seu imediatismo e fatalismo” (ARAÚJO, 2008, p.153).

A História contribui para a construção dos laços de identidade do aluno e a consolidação da cidadania, “aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p.25). Essa disciplina tem como compromisso sua relação com a memória, “livrando as novas gerações da ‘amnésia social’ que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas” (idem, p.26). O direito à memória faz parte da cidadania cultural⁸⁰.

Araújo (2008, p. 156) propõe “a aliança entre o ensino de história e a educação em direitos humanos com vistas à associação entre sujeitos históricos e sujeitos de direitos”, uma vez que formar sujeitos históricos está diretamente associado a formar sujeitos de direitos, e vice-versa. Para isso é necessário um diálogo maior entre as áreas educação e DH.

⁷⁹ Cinthia Monteiro de Araújo (2008, p.145): “concepção ampla de emancipação social, entendida como processo de construção de autonomia individual e coletiva com fins de promover capacidade de ação consciente na formulação de alternativas à organização social hegemônica. Essas ideias vão ao encontro do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e do lema defendido pelo Fórum Social Mundial, de que ‘Um outro mundo é possível’”.

⁸⁰ Direito de fruição dos bens culturais, direito de produção cultural - cultura concebida como tudo o que deriva da atividade humana, como resultado de sua criação intelectual, sob todas as formas de expressão.

b) Sociologia

Quanto à disciplina Sociologia, tornou-se obrigatória em 2008, com a aprovação da Lei 11.684. Até então ela teve um histórico de descontinuidade nas matrizes curriculares das escolas brasileiras.

Dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p.43), estão a compreensão e valorização das “diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual”; “construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos”.

Como conteúdos conceituais, sugerem os temas “mudança social e cidadania”, “consumo, alienação e cidadania” e “política e cidadania”- subtemas “formas de participação e direitos do cidadão”. E, a partir de possíveis recortes, as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2006) apontam para os conhecimentos a serem desenvolvidas na disciplina de Sociologia, dentre eles, Cidadania e Direitos Humanos.

c) Língua Portuguesa

A disciplina Língua Portuguesa pode muito contribuir para a formação do cidadão crítico e reflexivo, propondo atividades que concorram para expandir o conhecimento de mundo, a capacidade de observação e análise dos rituais sociais. Essa é a proposta do autor Harry Vieira Lopes (1994) que defende a utilização do texto literário – que instaura a humanidade - como forma de pensamento e expressão para o conhecimento e aprimoramento do indivíduo como cidadão; o trabalho de leitura, problematização dos conteúdos, produção de textos e situações de aprendizagem oferecidas como base para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo exercício pleno da cidadania⁸¹. “Na humanização que

⁸¹ Cf. p.339 “Liste no caderno exemplos de inadequações de comportamento de personalidades públicas... Você, como cidadão, tem o direito de exigir limites às ações dessas personalidades? E quanto aos programas sensacionalistas e humorísticos que humilham grupos sociais? Escreva uma carta ao jornal da sua cidade abordando essa questão...”.

realiza, portanto, reside o fato que a associa aos direitos fundamentais do homem” (idem, p.62).

[...] o ensino da língua tem que estar ligado à recuperação de sua função social, nas suas instâncias de sentido e significação, no desvelamento da realidade e na possibilidade de sua reconstrução. Aquele que ensina a língua tem que ter em mente essa relação de autoritarismo que perpassa as relações humanas e sociais e atinge, como não poderia deixar de ser, principalmente a escola. Principalmente porque a escola é a agência, por excelência, da linguagem e do conhecimento. (LOPES, 2001, p. 60).

Até porque, através da língua é que se reivindica, que se luta pelos Direitos Humanos. A escola deve gerar discursos comprometedores, desenvolver habilidades linguísticas para que o indivíduo saiba se comunicar em diferentes situações e defenda seus direitos desenvolvendo práticas metodológicas que possam atender às atuais expectativas da Educação em Direitos Humanos, que contribuam para a formação de sujeitos que consigam utilizar, de maneira proficiente, sua língua materna, e que possuam, além do conhecimento de técnicas de produção e análise textual, sensibilidade, capacidade de reflexão e senso crítico frente aos acontecimentos sociais.

A título de exemplificação dessa prática, registra-se o projeto pedagógico de intervenção proposto por Cristiane Fontes de Oliveira (2010) para o combate ao sexismo na escola Professor Dorivaldo Damm junto à 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública do interior paulista, no ano de 2009: desconstrução (de uma ideologia machista), articulação (para a busca para uma nova configuração de práticas de ensino no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa), resgate (de uma identidade feminina consciente das relações sociais de dominação existente entre os sexos), e interação (na perspectiva de que alunos e alunas puderam juntos elaborar novas posturas de valores sobre a situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos). Como estratégias foram utilizados análise e interpretação textual de narrativas (contos), textos informativos (notícias e entrevistas), e argumentativos (artigos de opinião); estudos de morfologia e sintaxe.

Como supra tratado, as disciplinas indicadas pelos alunos (História, Sociologia e Língua Portuguesa, incluindo a Literatura) como as que mais abordam o tema Direitos Humanos, no CEFET de Araxá, têm, nos parâmetros e orientações curriculares nacionais, o compromisso com a inserção dessa temática no ensino médio.

Porém, diante do elevado percentual de alunos que respondeu “às vezes” o tema DH é debatido no Câmpus de Araxá (70%), tem-se que ele não tem recebido o tratamento relevante nas disciplinas de humanas como deveria, sendo tratado de forma esporádica, assistemática. E para 11% dos alunos, DH não são debatidos em sala de aula. Esses dois índices (70 e 11%) são dados que vão ao encontro da hipótese avançada na pesquisa.

4.3.2 Administração e resolução de conflitos

Como supra abordado, os conflitos existem nas relações, e são positivos, levam ao crescimento, quando administrados de forma pacífica. Paz, diferentemente do que entende a maioria dos discentes, não significa ausência de conflito, mas ausência de violência social, é saber resolver os conflitos sem violência (paz negativa) e demanda por justiça (paz positiva), instrumento de transformação social (VIEIRA, 2006).

Valores humanos na escola – A educação, um dos lugares naturais de aplicação e expansão dos Direitos Humanos, não pode ficar indiferente à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovendo e vivenciando os valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz (BENEVIDES, 2003). “Conseqüentemente, uma escola radicalmente mais justa não pode deixar de integrar valências críticas da ideologia de mercado e uma preocupação pela clarificação e educação de valores; ou seja, a educação tem de ser assumida como um outro nome da justiça” (ESTÊVÃO, 2005, p.3).

A partir do artigo 2º, do PNEDH-2007, de seus objetivos, depreendem-se os valores a serem afirmados, junto a atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade, quais sejam, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, a dignidade humana, a tolerância, a igualdade, a cidadania e a paz.

Acrescem-se o sentimento de comunidade e o amor fraterno (valores cristãos), a honestidade, a misericórdia, a caridade, a paciência, a compaixão, a compreensão, o valor da vida, a esperança, a capacidade crítica, a retidão, a humanidade, a educação, a pessoa como um valor em si mesmo, como um valor

absoluto. Trabalhando-se os valores, tem-se a educação para a vida e não educação para ganhar a vida.

A dificuldade de os professores trabalharem esses valores encontra-se na falta de interesse pelos mesmos numa sociedade consumista, pragmática, imediatista e individualista, e na falta de qualificação para lidarem também com eles, ainda, porque os valores devem irradiar de suas pessoas, serem vivenciados em suas práticas, e, de repente, podem não fazer parte de sua cultura.

Contudo, no entendimento dos alunos, os valores humanos (sem identificá-los) são abordados na escola (86%), e 14% responderam que não. Para aqueles que responderam que “sim”, durante o ensino das disciplinas, pelos professores (61%), pelo NAE – Núcleo de Apoio Estudantil e pelo SAE – Serviço de Apoio ao Estudante (18%), pelo livro didático (11%) e em atividades extraclasse (9%). Já 1% respondeu que não são trabalhados. Questiona-se se realmente os valores são ensinados, porquanto, se tratados convenientemente na escola, as situações de injustiça seriam mais facilmente visualizadas pelos educandos.

Conflitos étnico-raciais⁸² – A LDBEN, buscando contemplar todas as dimensões presentes na cultura brasileira, foi alterada em 2003 e em 2008, art. 26-A, para abrigar novas decisões do Ministério da Educação e Cultura. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena adquire um sentido mais amplo na educação e na formação da cidadania e corrige distorções pedagógicas seculares, em que a história brasileira tem sido ensinada pelo ponto de vista dos vencedores. No Brasil, por questões históricas, os afrodescendentes e sua cultura foram discriminados e excluídos em seu solo pátrio e ainda o são, principalmente porque não tiveram acesso igualitário à escola e ainda são poucos os que se qualificam. O direito à escola e ao conhecimento da própria cultura é um direito de cidadania e uma política de pertencimento apagado nos livros didáticos e em todos os componentes curriculares escolares praticados anteriormente às Leis 10.639/03 e 11.645/08, agora tornados obrigatórios. Portanto, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, a Educação para as Relações Étnico-Raciais se faz obrigatória na agenda educacional.

A Lei de 2003, além de obrigar a inclusão dos novos conteúdos, proporciona a abordagem das relações raciais na escola, o rompimento do silêncio sobre essa

⁸² O termo “conflito étnico-racial” identifica qualquer conflito que tenha em sua essência o choque de pessoas com origens religiosas, raciais, culturais ou geográficas diferentes.

questão, desvelando rituais pedagógicos discriminatórios. Esse é a observação da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2008), que enfatiza a minimização do problema racial por profissionais da educação. O racismo é considerado uma ação natural do relacionamento humano (naturalização do racismo) e, portanto, não é dada a devida importância para o estudo e o combate do tema em questão, necessários para o desvelamento desta realidade, e, segundo Eliane Cavalleiro (1999), quando emerge um conflito étnico, alguns negam a existência do racismo e outros não se sentem preparados para promover a discussão da questão com os alunos.

A Lei de 2008 atende ao Parecer nº 003/2004, do CNE – Conselho Nacional de Educação. Segundo esse dispositivo, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, para garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um como pessoa, cidadão ou profissional.

Dos alunos pesquisados, no CEFET de Araxá, 68% não presenciaram ou tomaram conhecimento de conflitos étnico-raciais na escola, enquanto 32% responderam que “sim”. Segundo eles, os professores, às vezes, discutem a questão (63%), discutem a questão (30%), e, para 7%, não. A naturalização desses conflitos por parte dos alunos e dos professores, que pode ser a causa de não os vislumbrarem, e o despreparo dos professores em lidar com eles com o consequente silenciamento mantêm e reforçam o racismo, pois não são desveladas as situações em que ele ocorre.

Paula de Abreu Pereira (2010) registra que o universo semântico pejorativo identifica-se no discurso das pessoas com a não nomeação do pertencimento racial de adultos e crianças negras, com uso de termos como “moreninho”, “mulato”, “escurinho”, e tantos outros. “Se é através das palavras que construímos sentidos, existe a possibilidade de, também através delas, podermos desconstruí-los e ressignificá-los, refletindo transformações sociais produzidas no seio da sociedade” (idem, p. 10).

Quando se discute publicamente a questão, não se está acirrando o conflito étnico entre os diferentes grupos étnico/raciais. “Na realidade é o silenciamento sobre essa questão que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial” (GOMES, 2005, p.51-52).

4.3.3 Direito à autoria

Visando a apurar o nível de consciência dos sujeitos discentes especificamente quanto a um dos direitos, ao direito à autoria, obteve-se o seguinte resultado: ao realizarem atividades de pesquisa, 44% desrespeitam o direito de autoria (33% copiam alguns trechos da internet, mas não informam isso no trabalho; 9% copiam alguns trechos de livros, mas não informam isso no trabalho; 2% copiam o texto inteiro da internet, e não informam isso no trabalho) e 13% não fazem a pesquisa (12% copiam os trabalhos de outros alunos que já fizeram a disciplina; 1% pede aos pais ou a outros que façam para eles), o que, nestes dois casos também não deixa de ser desrespeito à autoria tendo em vista assinarem textos não são deles, somando 57%; 30% consultam a Internet e livros, mas só copiam quando o trabalho permite uso de citação; 13% consultam a Internet e livros, mas não copiam.

Diante de um índice tão elevado (57%) de desrespeito ao direito de autoria, pode-se perceber que há uma naturalização desse tipo de ato, reforçada pela falta de fiscalização, de controle dos professores. Os dados da pesquisa indicam que esse direito é muito desrespeitado na escola que não consegue bons resultados no sentido de garanti-lo.

4.3.4 Poder de interferência da escola na realidade

a) Discentes

A escola é vista como formadora e transformadora pela grande maioria dos alunos (96%) que indicaram as principais formas: promove o respeito, a conscientização de um modo geral, forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, promove o respeito à diversidade, ensina valores, forma profissionais, promove a redução da criminalidade, oferece informações, promove melhores condições de vida. Alguns a veem como preventiva.

Especificamente sobre a importância da escola na formação do cidadão consciente, na sua conscientização dos direitos e deveres, assim se manifestaram os alunos que destacaram essa forma de interferência:

A educação hoje em dia é a base de tudo, sendo que com ela podemos formar opiniões muito importantes para nós, com relação a alguns assuntos como cidadania e ética. (Aluno-09).

Formando não só profissionais melhores, mas também cidadão mais conscientes e envolvidos em melhorar a realidade sempre. (Aluno-10).

Uma boa educação é um dos principais aspectos de formação de um ser humano. Quem tem uma boa educação e a usa para fins legais e pacíficos pode realmente fazer a diferença no mundo. (Aluno-11).

De todas as formas, mas principalmente criando cidadãos conscientes em relação à diversidade social, que não discriminam pelas diferenças. (Aluno-44).

Acho que educar é ampliar os horizontes de uma pessoa, então isso pode influir de forma significativa em cidadãos mais conscientes. (Aluno-50).

Acho que a educação pode atuar conscientizando mais as pessoas, no caso os alunos, sobre leis e direitos e deveres em geral. (Aluno-58).

Como “chave de ouro”, a opinião do aluno-62: *“A partir de uma boa educação são formados cidadãos, que exercem seus direitos e deveres perante a sociedade de uma forma ativa sem o risco de se esquecerem de valores humanitários”.*

O respeito à diferença/diversidade também foi destacado, na mesma proporção e o combate ao preconceito. Dentre eles: *“A educação interfere na forma de pensar, já que esta nos faz reconhecer que existe diferença, e que deve ser respeitada”* (aluno-54); *“Na escola, as pessoas têm que aprender o que é certo, ‘mudando’ a cabeça das pessoas, é aqui que você é educado e aprende a lidar com a diferença das pessoas”* (aluno-59); *“O conhecimento acaba com o preconceito”* (aluno-48).

Outra forma de interferência da escola na realidade apontada pelos alunos é ensinando valores/virtudes: *“Transformando o modo de pensar das pessoas, mostrando as virtudes importantes”* (aluno-5); *“De forma a não se preocupar somente com notas, mas com valores”* (aluno-56).

Porém alguns veem a escola como conscientização apenas dos deveres: *“A educação é base para tudo. Quando as pessoas são educadas elas conseguem na maioria das vezes, respeitar o direito de todos”* (aluno-43); *“De todas as formas possíveis, se você discutir os assuntos que estão acontecendo na realidade das pessoas e mostrar o que é certo a fazer, nas escolas, a pessoa vai fazer quando preciso”* (aluno-72).

E como formação para o trabalho, na mesma proporção; dentre eles: *“Baixando os índices de criminalidade, por intermédio da capacitação profissional”*

(aluno-30); *“Porque com uma boa base de conhecimentos profissionais na escola e morais em casa, têm-se cidadãos melhores”* (aluno-63). Para este, as instituições escola e família exercem funções bem distintas (conhecimentos morais apenas em casa).

O caráter preventivo é percebido por alguns - quando a escola afasta os jovens da droga, da prática de roubo, da criminalidade em geral, retira crianças da rua, retira famílias da favela, pessoas da pobreza e da exclusão. E a visão da escola numa perspectiva salvacionista é a do aluno-57: *“Com a educação se resolve todos os problemas existentes na sociedade desde a criminalidade, pobreza, exclusão, etc.”*.

Choca quando se depara com a visão de dois alunos para os quais a escola padroniza, formata os indivíduos: *“As escolas podem ser encaradas como fábricas de cidadãos, seguindo um padrão determinado estabelecido por governantes/pessoas no poder. Essas pessoas que saem das escolas são as que constituem a sociedade/realidade atual”* (aluno -64); *“A educação é a base onde a sociedade é formatada e dessa maneira influi em muito no ambiente real atual”* (aluno -73). Porém, infelizmente a escola se presta muito a isso, ainda. Para esses alunos, a escola interfere na realidade não permitindo a transformação, a emancipação. É concebida como fábrica, como engenho mecânico, reprodução, não criação. Essa fábrica atende ao interesse unicamente do poder, inobstante se ter uma constituição cidadã que preconiza o Estado Democrático de Direito, a exigir a formação de sujeitos de direitos.

b) Docentes

Na visão dos professores, a escola interfere na realidade quando promove a cidadania (19,2%), a conscientização, a educação crítica, emancipatória (15,4%). Em proporções menores (7,7% cada), promove o respeito à diversidade, impede o preconceito; promove o conhecimento e ensina valores. Porém 42,3% não vislumbram a função intervencionista da escola: nada responderam (26,9%) ou foram evasivos (15,4%), dizendo, por exemplo: *“Através da educação científica/sociológica consegue-se modificar uma nação e a maneira mais fácil é investir financeiramente e com responsabilidade na área do ensino, investir na infra-estrutura e na preparação dos docentes”* (prof-07); *“Trabalhar com educação implica diretamente trabalhar a realidade circunscrita e influenciá-la”* (prof-09);

“Levantar os temas em sala para que os alunos procurem se informar e conversarem com a família e amigos” (prof-19). Então, quase a metade dos docentes não expressa a concepção de uma educação como transformadora, geradora de novos saberes, de uma nova cultura.

Dentre os professores que enfatizam o poder de interferência da escola na realidade, quando promove a cidadania, salientam-se

A educação é a base da cidadania. (Prof-10).

*Formando cidadãos conscientes dos direitos e deveres. (Prof-24).
A educação é a base de formação de todo cidadão. Cidadãos bem instruídos e formados, principalmente cidadãos que tem valores pautados na ética e nos direitos humanos, podem interferir diretamente na construção de uma realidade melhor. (Prof-05).*

Na promoção do respeito à diversidade:

Trabalhando com estudos sobre a história das classes sociais brasileiras e de outras nações, ressaltando as diferenças e alertando sobre a importância dos projetos sociais como agentes de transformação. Isso poderia prover consciência às classes desfavorecidas e aceitação da parte das classes favorecidas (modelo econômico atual). (Prof-25).

Conscientizando alunos e familiares sobre a importância da tolerância às diferenças com respeito, humanidade e acolhimento. (Prof-08).

Observa-se que apenas o prof-25 tem olhos para a promoção, pela escola, da participação social do sujeito, a “importância dos projetos sociais”, compreensível a partir dos números da pesquisa que indicam a falta de participação dos docentes na vida social, em movimentos sociais.

Na forma de percepção do prof-12, amalgamam-se a promoção da cidadania, do respeito à diversidade e da conscientização, através de uma educação crítica, emancipatória:

A forma que vejo de interferência para nossos jovens é através da educação crítica, emancipatória, que sempre tem o horizonte de superação do modelo de sociedade excludente atual para uma sociedade acolhedora, onde todos possam ter uma vida digna. Então o caminho é levar os nossos jovens sempre a refletir sobre a realidade, a desconstruir o senso comum e buscar a consciência filosófica, compreendendo que a sociedade é fruto de uma construção histórica e, portanto, em constante mudança. Importante, também, nessa educação é o entendimento da tecnologia como produto e produtora de relações sociais.

4.3.5 Pessoas iguais/diferentes – diversidade

A questão da diferença, da diversidade étnico-racial, também foi abordada no questionário. Por meio dele, procurou-se levantar quem são os diferentes para os discentes e os docentes, como é percebida essa diversidade e como ela é trabalhada na escola.

Discentes - Questionados se existem pessoas diferentes, 45% afirmaram que existem; para 53%, não existem; 2% não responderam. Ou seja, a maioria dos alunos pesquisados acredita que não existem pessoas diferentes.

Na tentativa de entender essa concepção, atenta-se para a ideia de igualdade formal e do Cristianismo. Aquela, já abordada (igualdade perante a Lei); esta, crença de que todos são iguais, de que todos são irmãos, de que se deve amar e ser solidários uns para com os outros. Partindo desse último princípio, permitir-se enxergar a(s) diferença(s) seria desrespeitar um dogma religioso. Outra possibilidade para se pensar assim, seria para se evitar o preconceito, a discriminação. Afinal, vendo o diferente, levar-se-ia, inevitavelmente à classificação, possivelmente à hierarquização do ser humano. E isso não seria aceitável.

O entendimento de que não existem pessoas diferentes é um discurso desvinculado da realidade, que pretende homogeneizar o ser humano, negar o conflito étnico-racial existente.

Todos os seres humanos são diferentes, fato incontestável, diversidade como sinônimo de diferença, diferenças físicas, étnicas, culturais, de gênero, etárias. A questão é a percepção, a reflexão, e consequente atuação sobre os mecanismos sociais que transformam as diferenças em desigualdade, em supressão de oportunidades ao diferente. Urge trabalhar esses mecanismos, corrigindo as distorções. Conscientes de sua incompletude, o ser humano deve perceber a diversidade como valor, condição que viabiliza o surgimento do novo, uma vez que todos ganham com a convivência e a participação dos diferentes, num ambiente de reconhecimento e respeito ao outro.

Num primeiro momento, o trabalho com a diferença passa pelo reconhecimento da diversidade, depois desse reconhecimento, “potencializa-se a diferença como um elemento enriquecedor para o cotidiano das práticas na escola” (SILVA, 2008, p. 8). Dessa potencialização constrói-se o novo, o intercultural.

Interessante o raciocínio de Tomaz Tadeu Silva (2000, p.2), para provar que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, são processos de produção social que envolvem relações de poder. Segundo o autor, ambas (identidade e diferença) têm de ser ativamente produzidas. E dá o exemplo:” [...] a declaração de identidade ‘sou brasileiro’, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – ‘não sou italiano’, ‘não sou chinês’ etc. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”.

Ou seja, não existe a identidade sem a diferença, e vice-versa, dependem uma da outra, uma existe em face da outra. A diferença depende de declarações negativas sobre (outras) identidades. Por se dar a definição de ambas por meio da linguagem, tal fato confere-lhes as características de indeterminação e instabilidade. São criaturas do mundo cultural e social. “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p.2).

Continua o autor registrando que se afirma a identidade e a diferença processando-se operações de incluir e de excluir, em torno de oposições binárias, e, exatamente por isso um dos termos é sempre privilegiado, recebe valor positivo, e o outro, não. O próximo processo é de normalização, elegendo-se arbitrariamente uma identidade como norma, como parâmetro, atribuindo-lhe todas as características positivas, por isso essa identidade é “normal”, desejável única. Ao se questionar a identidade e a diferença como relações de poder, os binarismo são problematizados.

Silva (2000) alerta que não se deve assumir a postura liberal de estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade em relação à diversidade cultural, nem assumir a estratégia terapêutica de que a diversidade é natural e boa, nem atribuir a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos; tampouco apresentar aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Deve-se tratar a identidade e a diferença como questões de política, questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo, produzem a identidade e a diferença, e buscar problematizá-las.

Na identificação dos diferentes, na pesquisa, os homossexuais foram os mais citados (19,4% cada), e, praticamente no mesmo patamar (aproximadamente 11%) estão os de outra região do país (11,7%) e os ricos (10,4%); com 9,1% cada

estão os negros, os de outra etnia, os pobres e os *nerds*. Dentre outros (22,1%), sobressaiu a resposta “todos são diferentes” (9,1%).

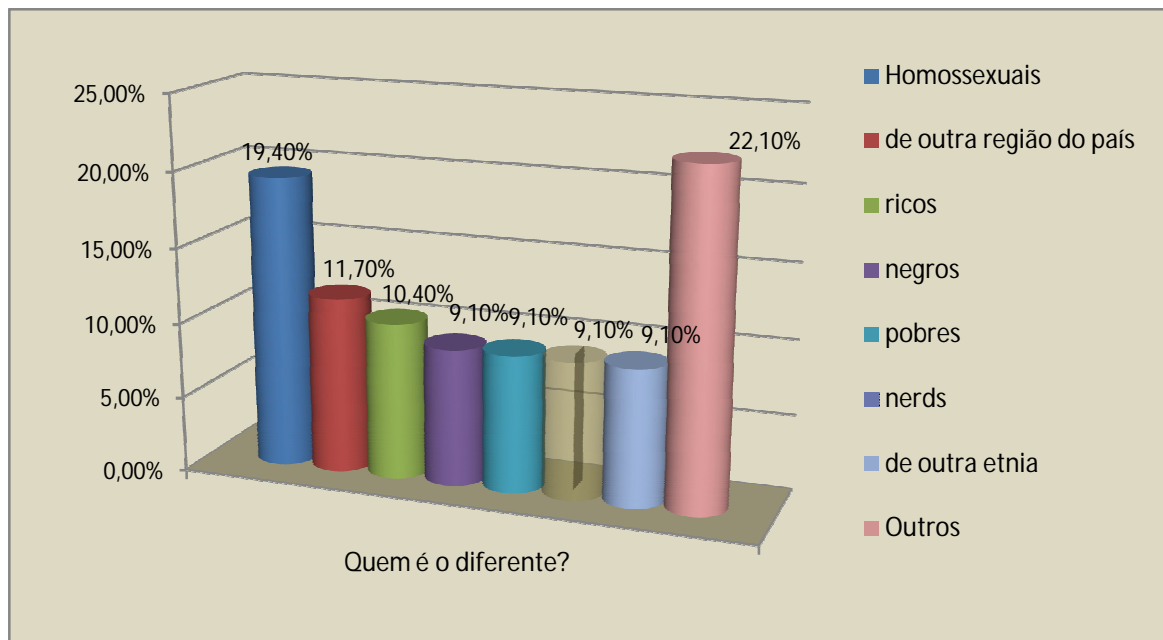


Gráfico 8: Identificação dos diferentes pelos alunos.

a) Homossexualidade

A sexualidade, antes de ser uma substância, uma condição da natureza humana, é uma construção social: o sexo (homem/mulher), de caráter biológico; o gênero, uma construção social, que independe do sexo. Interessante o pensamento de Simone de Beauvoir (1983): “A gente não nasce mulher, torna-se mulher”. Esse ser não tem de ser biologicamente mulher.

Quando não há uma correspondência entre o biológico e o social, caso dos homossexuais, é comum sofrerem exclusão, serem submetidos a constrangimentos quando expõem sua identidade – diferente da compartilhada pela maioria das pessoas – chegando ao absurdo de sofrerem agressões, até físicas. Fica prejudicada sua inserção, por exemplo, em determinadas religiões, no mercado de trabalho, entre locais e grupos diversos. O preconceito existe devido ao desconhecimento da realidade homossexual, associando o indivíduo a concepções negativas e irreais, como, por exemplo, a ligação que é feita entre o

homossexual e a aids, considerada por alguns dos segmentos mais conservadores, “câncer *gay*”⁸³.

Aumentou, nos últimos tempos, o número dos que decidiram assumir a identidade (“*coming out*”), o que contribui para desmistificar o tema. Na sua luta por visibilidade, identidades homoafetivas, com distintos atributos e estilos de vida, ganham terreno na luta contra a discriminação. Utilizam-se de conjuntos simbólicos – uma linguagem própria (dialeto e gírias), criando seus códigos; estilo próprio (determinado tipo de roupa: uso de roupas mais justas, regatas, cores vivas, combinação de cores, preferência por determinadas grifes, uso de artifícios como brilhos, tatuagens), e frequentam territórios próprios onde partilham da mesma identidade. Os homossexuais utilizam-se de todos esses conjuntos simbólicos para serem reconhecidos, e procuram, nos territórios, esconderem-se do preconceito, da rejeição, podendo exercer a sua identidade plenamente, sem repreensão.

Muito já se avançou no sentido da tolerância, melhor ainda, do respeito aos diferentes, mas necessita-se refletir sobre os pré-conceitos que perpassam a sociedade, que inibem a exposição de certas identidades diferentes do padrão “normal” como é o caso dos homossexuais, para que a diferença não se transforme em desigualdade, geradora de discriminação, de preconceito. A questão central, portanto, não é negar as diferenças entre os sexos, mas distinguir diferenças de desigualdades, na busca da superação da opressão de alguns seres humanos por outros em nome das diferenças, sejam elas biológicas, étnicas ou sociais.

Não causa surpresa os demais diferentes citados pelos alunos, quais sejam, os de outra região do país, os ricos, os negros, os de outra etnia, os pobres, porém surge um diferente, o *nerd*.

Nerd é um termo empregado à pessoa com inteligência acima da média, com dificuldade de se relacionar socialmente, sendo marginalizada, tímida e solidária. Exerce intensas atividades intelectuais, inadequadas até para sua idade, em detrimento de outras mais populares (atividades físicas, por exemplo). Diferentemente do “CDF” (“cabeça de ferro”, “crânio de ferro”) que tem a escola ou faculdade como ponto central de suas vidas, e se concentra nas matérias escolares, o *nerd* estuda o seu objeto de apreciação, por exemplo, ciências,

⁸³ Em discurso proferido durante congresso de “Gideões Missionários”, em 2012, o dep. Federal Pastor Marco Feliciano referiu-se à AIDS como “câncer *gay*” e responsabilizou os homossexuais pela doença (WYLLYS, 2012). Jornal do Brasil publica, em 1983, a primeira notícia sobre Aids no país: “Brasil registra dois casos de câncer *gay*” (BRASIL, 2007).

computação, tecnologia, e pode sequer frequentar escola. Hoje o termo vem sendo usado por determinados grupos relacionados a interesses específicos como forma de se identificarem. Inobstante serem uma tribo urbana, pode ser difícil reconhecê-los no dia-a-dia, porquanto não têm um estilo diferenciado, como o caso dos homossexuais. Num convívio prologando é possível identificá-los.

Pierluigi Piazzini (2011, p.104), afirma que, entre os estudantes, os *nerds* - “alunos inteligentes que, até sem querer, se tornam cada vez mais inteligente” - são muito discriminados. Como minoria, sofrem discriminações. “Ser ‘nerd’, no Brasil, é ser a segunda espécie mais discriminada entre adolescentes. A primeira é constituída pelos negros e a terceira pelos homossexuais [...]” (idem, p.105).

A presente pesquisa não confirmou exatamente essa classificação dos *nerds*, mas a sua presença entre os diferentes para os alunos pesquisados.

b) Diversidade étnico-racial

Discentes - No entendimento dos alunos do que vem a ser diversidade étnico-racial, a grande maioria a concebe como multiplicidade de etnias e raças diversas (84%); diferença cultural (11%), e, 3%, oposição de culturas diferentes. Outras formas de entendimento, 3%. Dentre elas, um aluno (1,4%) disse que é uma “besteira criada pela sociedade”, ou seja, não a percebe.

Quando questionados sobre como é percebida a diversidade cultural na escola, a maioria dos alunos responderam na linguagem (15%), em seguida nas opiniões e ideias defendidas (14%) e nos modos de agir (9%).

O gráfico abaixo permite visualizar a percepção da cultura em suas diversas manifestações. Para os alunos abordados, a diversidade cultural pode manifestar-se tanto em aspectos da cultura material (culinária, modo de vestir), quanto em aspectos da cultura imaterial (hábitos e costumes, preferência musical).

Perceber a diversidade pela linguagem, em primeiro lugar, mostra quão importante é o processo linguístico na constituição das identidades. Porém, essa diversidade é transformada em desigualdade por muitos, que exercem o preconceito linguístico (julgamento depreciativo em relação a determinadas variedades linguísticas, verbais ou escritas).

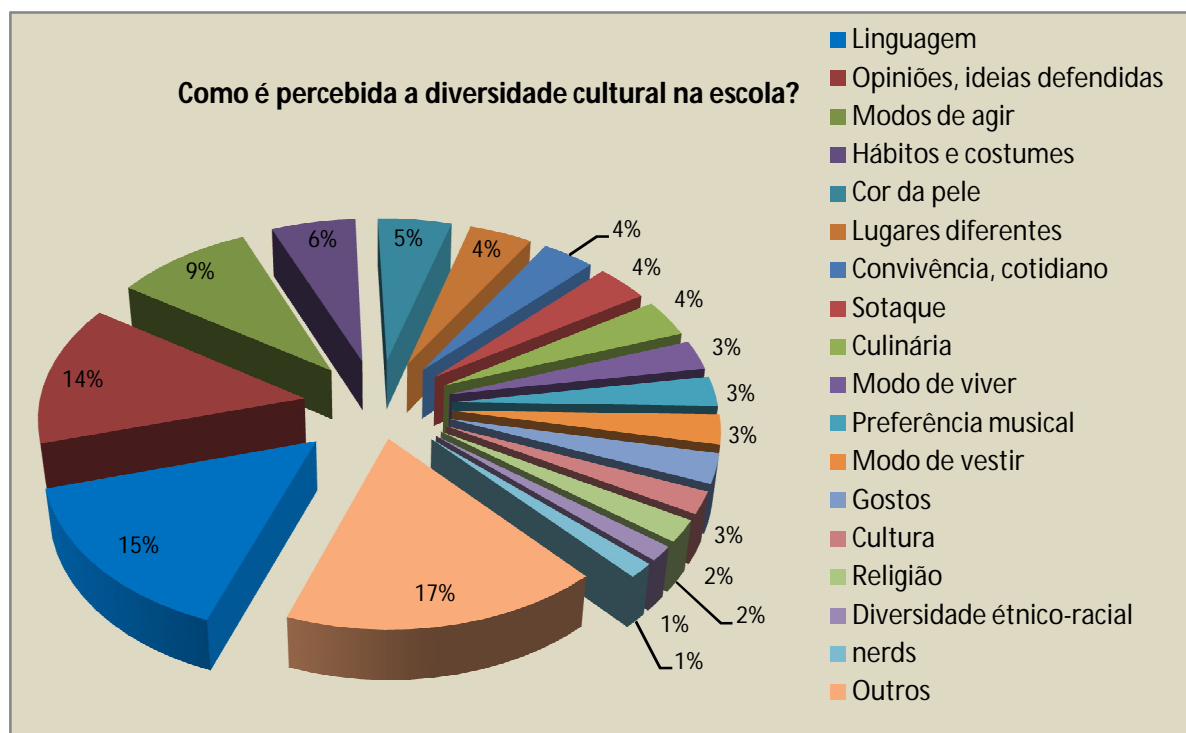


Gráfico 9: Formas de percepção da diversidade cultural na escola pelos discentes.

Docentes – Dos professores pesquisados, 77% expressaram o que entendem por diversidade étnico-racial e 23% não responderam. Dentre as respostas obtidas, salientam-se: “*Diferenças de educação e cultura de populações que vivem sobre normas e valores sociais em locais diferentes e que proporcionam diversas características e peculiaridades de um povo ou nação*” (prof-16); “*É uma das características marcantes do nosso país: a coexistência de várias etnias com separação geográfica pouco significativa, mas uma separação econômica considerável*” (prof-25). E o prof-05 atenta para a diversidade e que ela deve ser considerada no processo de aprendizagem:

Não tenho um conceito muito definido, mas entendo que diversidade étnico-racial sejam as diferenças culturais que as pessoas apresentam por pertencerem a etnias diferentes. Estas diferenças não as qualificam como melhores ou piores, mas são parte de sua formação e história e devem ser consideradas no processo de aprendizagem.

Alguns conceitos estão calcados na concepção de raça, de inferioridade e superioridade: “*Uma consequência natural da evolução biológica*” (prof-09); “*É uma raça humana, classificada de acordo com a sua identidade cultural e corpórea, levando-se em conta as questões de classe social e de gênero*” (prof-12).

Praticamente um quarto dos professores não responderam o que entendem por diversidade, levando-se a perquirir o motivo, se por falta de conhecimento ou

por falta de interesse pelo tema proposto. Tanto no primeiro caso, como no segundo, demonstram a não preocupação com a questão.

c) Leis 10.639/03 e 11.645/08

Verificou-se como tem sido tratado o diferente, a diversidade no Câmpus de Araxá, pontualmente, em relação ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, à comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, e à contemplação dessa temática no material didático.

Duas leis, em consonância com o direito à diversidade, em 2003 e 2008, alteraram a LDBEN/1996, as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Sobre a Lei 10.639/03, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira⁸⁴, os alunos dos 3^{os} anos sabem que ela existe (45%), ou a conhecem parcialmente (33%), porém apenas 3% afirmaram que a conhecem, e 18% que não a conhecem. Questionados, se a conheceram, onde, obteve-se o seguinte resultado: o conhecimento se deu na escola (83%), pelos meios midiáticos (10%), por meio de leituras (5%), e por meio da família (2%). Os que não a conhecem, justificam-se dizendo que não foram informados sobre ela (86%), 9% não tiveram acesso à lei e 5% não tiveram interesse. Inobstante, na questão anterior, 18% responderem que não conhecem a Lei 10.639/03, 100% dos alunos indicaram a forma pela qual a conheceram.

Quanto à Lei 11.645/08, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”⁸⁵, sabem que ela existe

⁸⁴ “Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003).

⁸⁵ “Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no

(45%), ou a conhecem parcialmente (22%), porém apenas 3% afirmaram que a conhecem e 29% que não a conhecem; 1% não respondeu. O conhecimento se deu na escola para 89%, pelos meios midiáticos (6%) e por meio de leituras (5%). Os que não a conhecem, justificam-se dizendo que não foram informados sobre ela (86%), 9% não tiveram acesso à lei e 5% não tiveram interesse. Inobstante, na questão anterior, 29% responderem que não conhecem a Lei 11.645/08, 100% dos alunos indicaram a forma pela qual a conheceram.

Embora os dados sejam divergentes, apenas 3% dos alunos afirmaram categoricamente que conhecem as leis. Tendo em vista a imperiosidade da formação integral, do respeito à diversidade, seria até despicienda a promulgação dessas leis. Porém, foram necessárias, e ainda não têm sido tratadas as temáticas como deveriam no CEFET de Araxá, conforme indica a pesquisa.

d) Dia Nacional da Consciência Negra

No dia 20 de novembro, a partir do ano de 1971, era comemorado o Dia do Negro, através da iniciativa do militante e poeta Oliveira Silveira, no Grupo Palmares, no Rio Grande do Sul. Com a adesão do Grupo Palmares ao Movimento Negro Unificado (MNU), a data é transformada em Dia Nacional da Consciência Negra, em 1978, em homenagem a Zumbi, líder do Quilombo de Palmares e símbolo da resistência negra, assassinado nessa data, no ano de 1695. Os quilombos representavam, além da resistência ao sistema escravista, uma forma coletiva de manutenção da cultura africana no Brasil. A semana dentro da qual está inserido esse dia recebe o nome de Semana da Consciência Negra. (OGUNBIYI; JESUS, 2011).

A comemoração dessa data foi inserida na Lei 10.639/03. Esse dispositivo legal determina, em seu art. 1º, que a LDBEN/96 passa a vigorar acrescida do seguinte artigo: “79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ ”.

Procurando também evitar o desenvolvimento do aut preconceito (inferiorização perante a sociedade), temas como inserção do negro no mercado de

Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008).

trabalho, cotas universitárias, se há discriminação por parte da polícia, identificação de etnias, moda e beleza negra, são debatidos nesse dia nos movimentos sociais, e, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, obrigatoriamente nas escolas.

Porém, para 42% dos alunos pesquisados, às vezes o Dia Nacional da Consciência Negra é celebrado na escola, para 32%, não é comemorado, e 26% afirmaram que a comemoração acontece. Para estes, a forma como ela se dá é através de oficinas (18%), manifestações culturais (16%), palestras (13%), debates (10%), pesquisas (11%), dinâmicas (6%), e por outras formas (5% - exposições, atividades em sala, stands e comentários), num total de 79%; 21% não responderam. Ou seja, outra obrigatoriedade legalmente determinada que não está sendo cumprida efetivamente na escola selecionada, ou se está, não se está obtendo a visibilidade necessária. Novamente, apesar de 32% terem respondido, na questão anterior, que o Dia Nacional da Consciência Negra não é comemorado, na escola, todos responderam a questão seguinte, a qual pressupunha que sim.

e) Material didático para lidar com a temática étnico-racial

Para se lidar com essa temática em sala, imprescindível um bom material didático. Segundo 60% dos discentes, o material didático contempla a temática étnico-racial, das matérias História (28,1%), Sociologia (27%), Língua Portuguesa (21,3%), Redação (10,1%), Literatura (5,6%), Geografia (3,4%), Filosofia (2,3%), todas as matérias da área de humanas (1,1%), quase todas (1,1%); mas, para 40%, não contempla, índice bastante elevado. Os índices em relação à História, Sociologia e Língua Portuguesa confirmam as respostas à questão anterior, de que são exatamente essas disciplinas que tratam mais da temática Direitos Humanos.

4.4 INTERCULTURALIDADE

Em posição à cultura hegemônica, a uma escola reprodutora de uma cultura dominante que mantém e até gera cultura da violência, colonizadora ainda, compartilha-se da possibilidade alternativa de uma escola intercultural, que valorize a cultura do aluno, incentive a ação dialógica, como forma de respeitar a sua dignidade e de promovê-lo como ser humano que é, preparando-o para o efetivo exercício da cidadania, ideias defendidas por Vera Maria Candau, Boaventura

Souza Santos, Catherine Walsh, José Luiz Quadros de Magalhães, Carlos Alberto Vilar Estêvão, Paulo Freire, dentre outros.

A cultura e a formação das identidades – A escola é uma instituição construída historicamente e mantém muitas crenças, a fé na educação. Segundo Sacristán (2001, p.21), destacado por Candau e Moreira (2003, p.5):

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.

Porém, a cultura nela valorizada é a cultura dominante, existindo uma desconexão, portanto, entre a cultura escolar e a cultura social de referência do aluno. Considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental, de transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade, a escola veicula uma visão homogeneizadora e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.

Sobre a cultura dominante e dos dominados, nas salas de aula, ainda Sacristán (1995), na visão de Candau (1998, p.1):

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente.

A reprodução da cultura dominante pela instituição escolar foi muito bem analisada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que se dedicou a pesquisar as sociedades contemporâneas e as relações sociais que mantêm os diferentes grupos sociais.

O trajeto intelectual de Bourdieu possibilita uma análise aprofundada no âmbito escolar e suas relações sociais, através da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nestas instituições. Bourdieu posiciona-se contra todas as formas de dominação e de mascaramento da realidade social. Bourdieu, no livro “A Reprodução”, deu especial atenção ao funcionamento do sistema escolar francês que, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades. (STIVAL; FORTUNATO, 2008, p. 2).

Segundo os autores, essa forma de ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

No Brasil, ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural. Predomina ainda o racismo epistêmico⁸⁶, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

Pode-se afirmar, concordando com Mignolo (2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia - uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia - uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e que se adota e procura viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente, como sujeitos individuais. As identidades são, em resumo, formadas culturalmente (CANDAU; MOREIRA, 2003, p.1).

Vera M. Candau e Carmen T. G. Anhorn, (2000, p. 2) registram o surgimento de uma nova consciência que pode desnaturalizar a cultura dominante na escola:

Também entre nós vem crescendo, principalmente nos anos 80 e 90, uma nova consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da “democracia racial”. Diferentes movimentos sociais - consciência negra, grupos indígenas, de cultura popular, movimentos feministas, dos “Sem Terra”, etc. têm reivindicado um reconhecimento e valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social. Neste contexto, a *desnaturalização* da

⁸⁶ O racismo epistemológico privilegia as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres), a única legítima para a produção de conhecimentos e a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”.

cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando-se caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar.

Assim, questionar a cultura dominante, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade, constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democrática, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório (CANDAU; MOREIRA, 2003).

Onde se pretende ensinar e aprender, ainda não há espaço para lidar com o conhecimento sistematizado para construir significados, questionar e construir formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural, para construir identidades.

Fenômeno resultante da ação dialogal do agente cultural, a hibridização cultural é elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2008).

Conforme Pérez Gómez (1998), referendado por Candau e Moreira (2003, p. 6):

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno.

Candau e Moreira advertem que, no universo escolar, a relação entre as culturas é atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais.

Paradigmas – Muitas são as leituras da crise global de paradigma que se está atravessando, de uma globalização neoliberal excludente, conduzindo-se a um novo paradigma.

Milton Santos cita a tirania do dinheiro e a tirania da informação como os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado: “Sem o controle dos espíritos seria impossível a regulação pelas finanças” (SANTOS, 2011, p.35).

Segundo ele, a associação entre essas duas formas de tirania é que conduz “[...] à aceleração dos processos hegemônicos legitimados pelo “pensamento único”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemonzados” (idem, p.35).

O autor confirma a perversidade da globalização, mas aponta para um alento:

A globalização agrava as crises urbanas e, ampliando o fenômeno da escassez, aumenta a pobreza e a miséria e estimula a violência. A sorte é que a globalização que aí está não é obrigatoriamente a que vai ficar. A que nós estamos agora vivendo é uma globalização perversa, mas os materiais de que dispomos hoje no mundo são suficientes para fazermos uma outra globalização, mais humana. (SANTOS, 1996, p.1).

Alerta Candau (2005, p.9) que “sem a previsão de estabelecimento de novos paradigmas, na contemporaneidade, a teoria pedagógica vai ter de pensar a diferença sem o porto seguro da visão essencialista da realidade, sem a garantia das certezas do sujeito consciente e do conhecimento objetivo do mundo cartesiano”.

Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun (1994, p.31), em sua proposta de revisão ou ampliação do paradigma atual que se fundamenta na teoria histórico-cultural, propõe uma educação que “tenha compromisso com a pessoa humana na sua totalidade, com a sua visão histórico, cultural e social, com os seus valores, com a sua visão de mundo e realidade”. Enfatiza o que entende como totalidade do ser: “homem que pensa, que se emociona e que tem sentimentos” (GRINSPUN, 1994, p.31). “A partir do momento que busco um exercício consciente de cidadania de meus alunos, estou buscando refletir sobre a que valores esta (*sic*) cidadania está comprometida” (idem, p.34). Na história do sujeito, com a multiplicidade de valores que a constitui, insere-se “o direito de saber, de conhecer, de interpretar a realidade, e também o de julgar, avaliar, a partir da análise dos dados que a delineiam” (GRINSPUN, 1994, p. 31).

Propõe-se o presente trabalho a contribuir para o despertar de uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica do processo educacional, que contemple e articule políticas de igualdade com políticas de identidade, sem “o porto seguro da visão essencialista da realidade”, sem a padronização confortável, mas que acomoda, desumaniza, assegurando-se os direitos supra elencados por Grinspun (1994).

Igualdade (em dignidade e em direitos) – um dos paradigmas de inclusão social – Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, arts. 1º e 2º, que, em respeito à dignidade, apregoam a igualdade jurídica de todos os humanos, do art. 5º, da CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente contempla o princípio da igualdade para afirmar que todas as crianças brasileiras têm os mesmos direitos. Todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente, de serem de origem negra, indígena ou branca. Ao abraçar a dignidade da pessoa humana, que lhe é inerente, a Constituição abarca duas definições: a de direito individual visando à sua proteção e a de dever de tratamento igualitário.

A dignidade da pessoa humana em sua dimensão sócio-política, conforme Izabel Christina Baptista Queiroz Ramos (2005) é aquilo que iguala todos os homens, pois apesar das diferenças existentes em cada um, todos possuem a mesma dignidade que deve ser protegida e respeitada, como sendo um mínimo invulnerável.

Dignidade e igualdade social se entrelaçam:

Do princípio da igualdade deriva a imposição, sobretudo dirigida ao legislador, no sentido de criar condições que assegurem uma igual dignidade social em todos os aspectos. Outrossim, do conjunto de princípios referentes à organização econômica deduz-se que a transformação das estruturas econômicas visa, também, a uma igualdade social (MOREIRA, 1998, p.1).

A dignidade humana tem, no direito à educação de qualidade, o instrumento para a sua efetivação. A educação não apenas se caracteriza como um direito de toda pessoa humana, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo, é o único processo capaz de “humanificá-la”. Kant inicia *Sobre a pedagogia* com a frase: "O homem é a única criatura que precisa ser educada" (KANT, 1996, p.11), declarando a sua incompletude, uma vez que ele não nasce pronto. Nenhuma cultura dá conta do humano, e aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos (CANDAU, 2007).

Um novo paradigma se apresenta, para além do paradigma da igualdade formal, jurídica, da igualdade em dignidade e em direitos: o paradigma da igualdade em oportunidades, que se sustenta no princípio da especificidade ou da diferença.

Princípio da especificidade ou da diferença e o Paradigma da igualdade em oportunidades – O princípio da especificidade ou da diferença e o direito à oportunidade constituem-se o novo paradigma do Estado Democrático de Direito. Partem do reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade, do respeito à dignidade humana e ao pluralismo. São essenciais à efetivação da igualdade procedimental⁸⁷. São os princípios que fundamentam as ações afirmativas.

A diversidade é indissociável da questão da igualdade, na visão de Paulo César Carbonari (2008, p.01): “a igualdade é confronto com a desigualdade e a diversidade exige tomar a igualdade como construção e a desigualdade como o que haverá de ser enfrentado por diminuir as pessoas em razão da diversidade. Em outras palavras, falar de igualdade é necessariamente falar de diversidade”.

Do ponto de vista político e social, a diversidade consubstancia-se na efetiva interação e na relação construtiva e proativa de todos os cidadãos, colhendo riqueza naquilo que os diferencia, até devido à incompletude do ser humano.

Especificamente em relação à educação, não basta, no processo democrático de “educação para todos”, o acesso à escola, mas que a educação seja de qualidade, um dos requisitos ensejadores do sucesso escolar.

Direito de acesso e direito ao sucesso escolar – Efetivamente, na educação formal, além do direito de acesso, de frequentar a mesma escola e usufruir do ensino universal e gratuito, é necessário que os educandos possam ter uma relação positiva, construtiva, emancipatória. A verdadeira garantia do princípio da igualdade reside em que a escola possa oferecer a cada um as adaptações necessárias face às suas necessidades, a oportunidades de aprendizagem a todos. É a salvaguarda do direito de acesso à escola e de aprenderem juntos, e também do direito de sucesso – de aprendizagem do máximo e da melhor forma possível a partir de suas potencialidades e de suas dificuldades, condição garantidora da permanência na escola. Tais direitos são inferidos a partir do art. 206, I, da CRFB/88⁸⁸, e do art. 3º, da LDB/1996⁸⁹, também contemplados no CONAE 2010,

⁸⁷ “[...] a igualdade procedimental do período contemporâneo deve ser entendida como uma igualdade aritmeticamente inclusiva para viabilizar que um número crescente de cidadãos possa simetricamente participar da produção de políticas públicas do Estado e da sociedade”. (CRUZ, 2003, p.16).

⁸⁸ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (CFRB/88).

no PNE 2011-2020 e no Termo de Acordo de Metas e Compromissos 2010-2017 MEC / SETEC e IFs.

O acesso, a permanência e o sucesso escolar dependem da qualidade da educação. Não basta o acesso de todos à educação, imprescindível que seja a uma educação de qualidade que representa o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura, e passa, necessariamente, i) pelo investimento em infraestrutura das escolas; ii) pelo fornecimento de materiais didáticos; iii) pela adoção de metodologias dialógicas e de um currículo em que esteja inserida a temática relativa à educação em direitos humanos, à educação para a paz, à Educação Intercultural (em consideração à diversidade, às diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, raciais e religiosas, aos perfis populacionais etários e aos contextos onde as aprendizagens se realizam levando ao reconhecimento e pertencimento); iv) pelo investimento pesado na formação adequada dos professores, agentes culturais para atender a toda essa demanda, e v) pela valorização desses profissionais, oferecendo-lhes uma formação regular e continuada adequada, pagando-lhes salários condizentes com a importância da função exercida. Para tanto, exige-se a definição de políticas públicas eficazes.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – em seu documento final, pretende contribuir na construção de políticas de Estado que expressem a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos. No Eixo III, trata do acesso, da permanência e do sucesso como aspectos fundamentais de democratização da educação, do direito à educação (BRASIL, 2010):

O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. (CONAE, 2010, p.325).

O direito à educação de qualidade implica, além da acessibilidade, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural, e ao conhecimento. Significa reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso à

⁸⁹“Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (LDB/1996).

educação e na permanência, e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro (idem, p.119), de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção e formação do cidadão ao longo da vida.

Afinal, o direito de acesso necessariamente se consubstancia com a permanência do sujeito na escola, resultante de uma educação de qualidade, inclusiva, garantidora do direito ao sucesso escolar. E a cidadania, vista como processo em construção, tem, na Educação Intercultural, inclusiva, instrumento de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal.

Apesar das modificações do jeito como se manifesta o preconceito, o racismo, no Brasil, de novos significados e funções incorporados à discriminação, é inegável o absurdo abismo que ainda há entre o povo negro e o povo branco no que se refere às oportunidades de formação humana, de trabalho, de aperfeiçoamento de qualidade de vida como um todo, inobstante o discurso politicamente correto sobre a necessidade do reconhecimento de que todos os seres humanos – independentemente de religião, raça, sexo e origem étnica – têm o direito à educação, à saúde e à oportunidade de obter uma subsistência segura e sustentável.

Inobstante o direito legalmente constituído de acesso, permanência e sucesso escolar, os índices de evasão e repetência, no Brasil, são bem altos. Segundo IBGE (2012), em 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º), 7,2% dos alunos foram reprovados, com essa taxa aumentando para 12,4% nos anos finais (6º ao 9º). No ensino médio, a taxa média brasileira é similar (13,1%) àquela observada nos anos finais do ensino fundamental, mas essa não é uma tendência generalizada. “Os dados mostram ainda que as taxas de reprovação são bem superiores nas escolas públicas (14%), independentemente do nível de ensino observado. Na rede de ensino privada o índice cai para 6,1%” (idem, p.220).

Somente quem tem igualdade em direitos, alcança/vivencia o **direito à oportunidade**, consubstanciado no acesso do indivíduo a uma educação de qualidade, que o prepara para a vida, para o mercado de trabalho, para viver com dignidade em um mundo de brutal concorrência, onde impera “a tirania do dinheiro e da informação” (SANTOS, 2011), afinal, a uma educação que lhe proporcione uma vida feliz e digna, como pessoa e como profissional. Lado outro, tem-se uma

educação reprodutora de uma cultura dominante, alienante, castradora, posto que poda o humano possível e estimula o bestial.

Afinal, nos tempos atuais, diante da situação de violência e de agressão aos direitos humanos, o papel fundamental da educação é contribuir para o enfrentamento dos riscos e desafios de um mundo em transformação, para o estabelecimento dos princípios de liberdade, paz e justiça social numa sociedade de desiguais.

Ações afirmativas – justa igualdade de oportunidades – No Brasil, as ações afirmativas são estratégias orientadas ao empoderamento, pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico ao longo da história, de modo que essas medidas aumentam e facilitam o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidade. Visam a melhores condições de vida para as minorias⁹⁰, para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, das desigualdades sociais.

Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2001, p.40).

Florestan Fernandes (1979, p.72) indica um pré-requisito que se torna um foco de luta real na contemporaneidade, referendado por Gregório Durlo Grista (2008, p.7):

[...] as estruturas raciais da sociedade brasileira só poderão ser ameaçadas e destruídas quando ‘a massa de homens de cor’, ou seja, todo elemento negro, puder usar o conflito institucionalmente em condições de igualdade com o branco e sem nenhuma discriminação de

⁹⁰ “Não se toma a expressão *minoría* no sentido quantitativo, senão que no de qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos, efetivamente assegurados, que outros, que detêm o poder. [...] em termos de direitos efetivamente havidos e respeitados numa sociedade, a minoría, na prática dos direitos, nem sempre significa menor número de pessoas”. (ROCHA, 1996, p.285).

qualquer espécie, o que implicaria em participação racial igualitária nas estruturas de poder da comunidade política nacional.

Educação em e para direitos humanos e interculturalidade – outros paradigmas de inclusão social – Concomitante ao paradigma da igualdade em oportunidade, do princípio da especificidade ou da diferença, emergem outros paradigmas de inclusão social: a Educação em e para Direitos Humanos e Educação Intercultural. Adotando uma visão dialética e contra-hegemônica, tem-se nessas formas de educação mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural.

Corroborando com esse entendimento, Candau (2008, p.9) expõe: “[...] tenho procurado identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma Educação Intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença”.

A EDH, sob a ótica dos ensinamentos de Freire, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo, um movimento dialético de busca permanente, de humanização, de possibilidades existenciais humanas, conduzidas pela consciência do homem de sua inconclusão; uma educação para autonomia, uma aprendizagem para a democracia. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso [...] impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p.32).

O autor inovou a prática e a teoria pedagógicas, quando defendeu a importância de se considerar o universo cultural dos alunos nos processos de alfabetização de adultos ainda na década de 50, “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2011, p.31). Alinhou-se ele às tendências sociológicas que criticaram a escola por não dialogar com a cultura dos seus educandos: “Lições que falam de Evas e uvas a homens que conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (FREIRE, 1980, p.104).

Acreditava Freire que, através da educação, pode-se construir, junto ao educando, uma teoria e prática capazes de fundamentar e ajudar a refletir sobre a sua própria ação libertadora - libertação das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais, educação entendida como “prática de liberdade” e considerada em sua radicalidade criadora. Criação significando ousadia coletiva, ação corajosa e transformadora, que se coloca contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens, contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas humanas (PADILHA, 2003).

Direitos humanos como interculturais - o direito à diferença – Diante do fracasso escolar dos alunos “diferentes”, que incomoda, urge o questionamento: os outros fazem diferença?

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado hoje a enfrentar. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 6).

Atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais (igualdade em direito, igualdade em dignidade, igualdade em oportunidades), mas o direito de afirmar a diferença (o direito à diferença).

O professor Antonio Flávio Pierucci, em seu livro “Ciladas das diferenças” (1990, p.7), sintetiza assim essa tensão:

A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. “The right to be different!”, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

Afirma o sociólogo português Boaventura Souza Santos (2003, p.458),

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

Santos (2006, p.441-442) refere-se à necessária reconceituação dos direitos humanos na contemporaneidade, numa perspectiva que não nega as suas raízes, a sua história, mas quer trazê-los para a problemática de hoje.

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

Dentre as premissas colocadas pelo autor, que constituem a base de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, imprescindível para a ressignificação dos direitos humanos a partir das questões colocadas pelo multiculturalismo, a última situa-se no âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos.

Por último, a quinta premissa é que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um — o princípio da igualdade — opera através de hierarquias entre unidades homogêneas (a hierarquia de estratos sócio-económicos; a hierarquia cidadão/estrangeiro). O outro — o princípio da diferença — opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais). Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. (SANTOS, 2005, p.1).

Santos (2006) refere-se à complexidade e às dificuldades para essa ressignificação, para uma concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos:

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe. (SANTOS, 2006, p.470).

Os diferentes, mormente nesta década, são mais afirmativos ao exigirem respeito por sua identidade cultural, seja ela reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade em geral. Estão se “mobilizando em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais”, “Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, económicas e políticas, também exigem justiça social” (PNUD, 2004, p.1). Daí a problemática da igualdade, da interculturalidade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma

globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização⁹¹ com pretensões monoculturais (CANDAU, 2008).

Nesse contexto, ampliam-se os direitos:

A relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. (CANDAU, 2008, p.2).

A luta pelos direitos humanos supõe o exercício do diálogo intercultural que, por sua vez, exige o exercício da *hermenêutica diatópica* cujo objetivo é ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural.

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. Apropriação e absorção, neste sentido, não podem ser obtidas através da canibalização cultural. Requerem um diálogo intercultural e uma hermenêutica diatópica. (SANTOS, 2005, p.1).

No Brasil, as concepções dominantes sobre o diálogo intercultural situam-se, em geral, numa perspectiva liberal, focalizando as interações entre diferentes grupos socioculturais de modo superficial, quase sempre, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam (CANDAU, 2008).

Do multiculturalismo ao interculturalismo na escola – novo paradigma: a igualdade na diferença – Promover a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais é o grande desafio de uma educação emancipatória. Segundo Candau (2008, p.7), “As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente

⁹¹ Renato Ortiz (1994, p.16/30) distingue globalização de mundialização, concebendo a primeira como referida fundamentalmente à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” e a segunda como um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais”.

hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos”.

Também na escola, as relações culturais não são harmônicas. Para Candau (1998, p.1), na esteira de Bartolomé Pina (1997), a educação, a partir da análise de programas concretos, pode assumir grandes opções:

[...] manter a cultura hegemônica de uma sociedade determinada, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação.

As duas primeiras opções caracterizam uma educação multicultural, as três últimas, uma Educação Intercultural, emancipatória, transgressora; aquelas, multiculturalismo assimilacionista e multiculturalismo diferencialista; estas, multiculturalismo interativo ou interculturalidade⁹².

Sintonizada com Forquin⁹³, Candau afirma que “o multiculturalismo é, de um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro lado, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas” (CANDAU, 2003, p.18).

No que se refere ao interculturalismo, considera-o

Como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (Idem, p. 19).

Conforme Catherine Walsh (2001, apud CANDAU 2008, p.8), a interculturalidade é

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

⁹² Classificação processada por Candau (2008).

⁹³ “Segundo Forquin (1993), enquanto o multiculturalismo se satisfaz com uma composição cultural mosaica, o interculturalismo define a diferença como uma relação dinâmica entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido” (BASEI, 2007, p.1).

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar.

Walsh vê o interculturalismo como possibilidade de propor um giro epistêmico no sentido de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a “colonialidade do poder, do saber e do ser”, incluindo os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

A consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva necessariamente ao desenvolvimento da interculturalidade. Não se trata de promover uma coexistência pacífica, com base no respeito e na tolerância, posição assumida nas propostas governamentais, que vem ao encontro do multiculturalismo assimilacionista e diferencialista. Na Educação Intercultural, situações consideradas normais, naturais são desveladas e revelam-se permeadas por relações de poder historicamente construídas e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. A Educação Intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, promove a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações sociais.

Dentre os princípios orientadores para as práticas (oficinas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos), Candau propõe promover uma Educação Intercultural, uma vez que esse tipo de educação favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomenta o diálogo intercultural. Segundo a autora, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade, sem perder de vista a “colonialidade do poder, do saber e do ser”, e que lute pela transformação social, bem como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. “Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos

de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (CANDAU, 2008, p.8).

Na ressignificação do direito, mister a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da **igualdade na diferença**. Articular igualdade e diferença é uma das preocupações fundamentais da educadora em todos os seus estudos, e isso é possível na Educação Intercultural, que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, as linguagens, as práticas didáticas, questionar o etnocentrismo presente e o currículo existente explícito e oculto, que encerra uma luta de concepções ideológicas, as relações entre os agentes culturais (do processo educativo e da comunidade). A Educação Intercultural deve construir relações democráticas que superem o autoritarismo, o machismo, a colonialidade. “Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca” (CANDAU, 2000, p.1).

Candau e Anhorn (2000, p.13) tratam da revisitação e ressignificação de questões da didática, na perspectiva da educação multi/intercultural:

Certamente a introdução da perspectiva multi/intercultural no dia a dia das escolas e da sala de aula, provoca muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-comunidade, entre outras. Trata-se de temas sem dúvida “clássicos” no campo da didática, que necessitam ser revisitados e ressignificados a partir deste novo olhar.

A Educação Intercultural pode promover *sociedades igualitárias* que, segundo Demo (2006, p.19), na ótica de Boehm (1999) e Santos (2003, 2004), podem surgir a partir da biodiversidade e multiculturalidade, quando sabem gerir igualdade e diferença democraticamente. A pretensão de igualdade social é uma utopia, preferindo-se a noção de igualitarismo⁹⁴. Sempre foi pretensão da democracia “instaurar sociedades que sabem negociar as oportunidades dentro de regras de jogo de um Estado de direito” (DEMO, 2006, p.28), que gerenciam os conflitos dentro de perspectivas igualitárias.

⁹⁴ Sociedade igualitária – aquela na qual as pessoas podem ser, ao mesmo tempo, iguais (em oportunidades, em direitos) e diferentes (multiculturalismo), onde prevalece a negociação que pressupõe “a autoridade do argumento, nunca o argumento de autoridade. Pode-se convencer sem vencer” (DEMO, 2006, p.29).

Interculturalidade crítica – pedagogia como política cultural, pedagogia decolonial – Atenta-se para os limites de determinadas políticas multiculturalistas que se apresentam como generosas, posto que pregam o “respeito à diferença”, todavia não favorecem o reconhecimento da diversidade de tal forma que coloque em risco normas, valores e hierarquias estabelecidas pelas classes dominantes e questione e desvele as relações de poder e promova, conseqüentemente, distribuição de recursos, de oportunidades.

Na contramão da concepção meramente inclusiva, que não questiona as bases ideológicas do Estado-nação e parte de lógicas epistêmicas eurocêntricas, Walsh (2007) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica, a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização, como a forma da pedagogia decolonial. É a sua contraproposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, às práticas e relações sociais da lógica epistêmica ocidental, da racialização do mundo e a da manutenção da colonialidade do poder, tendo como referência e inspiração Paulo Freire, e as teorizações de Frantz Fanon⁹⁵ sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

Candau confessa que a abordagem intercultural que assume aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1997):

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (CANDAU; LEITE, 2005, p.12).

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (MCLAREN, 1997, p.123).

⁹⁵ “Frantz Fanon foi um psiquiatra, escritor e ensaísta antilhano de ascendência africana. Ele foi, talvez, o maior pensador do século XX relacionado aos temas da descolonização e a psicopatologia da colonização. Suas obras foram inspiradas nos movimentos de libertação anti-coloniais por mais de quatro décadas”. (s/d).

Vera M. Candau e Adélia M. Nehme Simão e Koff (2006), em trabalho apresentado no II Seminário Internacional sobre Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em Florianópolis, de 8 a 11 de abril de 2003, enumeram alguns desafios em torno de determinadas ações (*desconstruir, articular, resgatar e promover*), necessários na promoção da Educação Intercultural na perspectiva crítica e emancipatória: para *desconstruir*, penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, e questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo; *articular* igualdade e diferença; *resgatar* os processos de construção das identidades culturais; *promover* experiências de interação sistemática com os “outros”, reconstruir a dinâmica educacional e favorecer processos de empoderamento.

4.5 O RESGATE DA CIDADANIA – O EMPODERAMENTO DO SER E DA COLETIVIDADE

Conforme Cavalcante Pereira (2006, p.1), “empoderamento” (*empowerment*) significa, de forma generalizada:

[...] a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes. [...]

O empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro. O débito social das instituições políticas e estatais diminui à medida que seus agentes desenvolvam ações e condutas de efetiva participação e mudança sociais.

O empoderamento “possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto a consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política” (FANON, s/d), e promove mudanças sociais radicais, através da consolidação da participação social dirigida ao controle e à gestão dos usos dos recursos públicos, e à efetivação dos direitos humanos. Promove a cidadania plena do indivíduo, na busca da igualdade em dignidade, em direitos, em oportunidades, do direito à diferença, à liberdade, diretrizes da democracia participativa.

Freire foi o autor do termo “empoderamento” em seu sentido transformador. Criou ele um significado especial para o termo “empoderamento”, no contexto da filosofia e da educação, não como um movimento de fora para dentro (*empowerment*, dar poder a uma pessoa, simples doação ou transferência por benevolência), mas internamente, pela conquista. Trazia, no reconhecimento da relevância da dimensão cultural do analfabeto e no método dialógico, um modo de lidar com a diferença cultural que se aproximava daquele atualmente proposto pela perspectiva multi/intercultural: mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que a mera tolerância, enfatizar e estimular a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas. Objetivava Freire também o empoderamento desse adulto, não priorizando, porém, as relações entre cultura e identidade, atendo-se com maior ênfase à dimensão de classe social das diferenças culturais que se confrontavam nos espaços de ensino (FREIRE, 2002, p.137).

Gohn (2004), segundo Deisemara Turatti Langoski (2008, p.1) destaca que a categoria empoderamento não apresenta um caráter universal, haja vista que:

Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e mandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais.

O discurso democratizante traz a segunda referência, uma vez que se apropria desse termo para legitimar uma aproximação dos agentes institucionais àqueles tradicionalmente excluídos, sem mudar muito a natureza (autoritária) das relações de poder e a realidade concreta destes (FANON, s/d), numa tentativa de perpetuar a dependência social e a dominação que marcam a cultura brasileira.

O empoderamento não deve significar um conceito puramente instrumental, orientado somente à obtenção de resultados eficientes através de projetos e ações de fortalecimento de grupos sociais tradicionalmente negligenciados dos processos políticos, mas, antes de tudo, constituir uma afirmação das possibilidades de realização plena dos direitos das pessoas, com a articulação e emergência de novos agentes/atores políticos envolvidos na transformação democrática do país.

Afinal, o empoderamento acontece através do agir num processo de reflexão que leva o ser humano à conscientização sobre sua realidade econômica, política e cultural, através da participação do indivíduo na vida pública, Perpassa, portanto, ideia de democracia participativa e garantia de direitos. Contribui na formação de uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAUI, 2008).

A escola está no plano local, onde se concentram as energias e forças sociais da comunidade, gerando capital social⁹⁶, coesão social, autoconfiança nos sujeitos para superarem suas dificuldades, forças emancipatórias, fontes para mudanças e transformação social. Através de uma Educação em Direitos Humanos e de uma Educação Intercultural, favorecem-se os processos de “empoderamento”, principalmente “orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade” (CANDAUI, 2003, p.1), ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. Desperta-se a consciência de poder participar ativamente das ações e condutas públicas, visando ao bem comum da coletividade.

O processo educacional voltado para a interculturalidade engendra a conscientização do sujeito, instiga nele a possibilidade de realização plena de seus direitos e o contínuo empoderamento das comunidades civis formadas por cidadãos imbuídos de espírito público, capazes de manter relações políticas igualitárias, tendo como base a conscientização e a colaboração, afinal, para que sejam protagonistas de sua própria história.

4.6 O PROFESSOR INTERCULTURAL E DE DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO PARA LIDAR COM O NÚCLEO TEMÁTICO

“[...] um educador “mal preparado, queimado e sem ilusões é como um lançador de facas com a

⁹⁶ Para Putman (apud GOHN, 2004): “Enquanto capital físico refere-se a objetos físicos e capital humano refere-se a propriedades dos indivíduos, **capital social** refere-se à conexão entre indivíduos, redes sociais e as normas de reciprocidade e lealdade que nascem deles. Neste sentido, capital social é a ‘virtude cívica’ e esta [...] é mais poderosa quando imersa numa densa rede de relações sociais recíprocas. Uma sociedade de muitos indivíduos virtuosos, mas isolados, não é necessariamente rica em capital social” (sem grifo no original).

doença de Parkinson". (SANTOS GUERRA, 2003 P.151).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2007, p. 29), no capítulo dedicado ao Ensino Superior, nas Ações Programáticas, orienta que se deve

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

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

Para assegurar a educação de qualidade a todos os brasileiros - numa escola inclusiva, que proporcione Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural - direito fundamental no Estado Democrático de Direito, é indispensável a formação do professor como agente social e cultural que propicie ao aluno a compreensão de que tudo que passa por natural e inevitável pode ser questionado e transformado, que nele desperte a visão crítica e humana, na consecução de uma sociedade democrática, igualitária e justa.

Toda e qualquer proposta de Educação de qualidade, democrática, que promova a cidadania, passa pela promoção de formação diferenciada dos professores. Nessa nova perspectiva pedagógica, da pedagogia decolonial, de interculturalidade crítica, a cultura em Direitos Humanos se faz imprescindível, porquanto o alicerce. Porém, ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada, não estando inseridos (os DH) em sua cultura, conseqüentemente fica também prejudicada, limitada até, a Educação Intercultural.

Não possuindo a formação adequada – nem regular, nem continuada - para tratar da temática, restringem-se os professores a serem apenas transmissores de conteúdos a favor da hegemonia neoliberal, da homogeneização, contribuindo para a “colonialidade do poder, do saber e do ser”, e não exercendo a *práxis* de uma pedagogia decolonial⁹⁷, mobilizadores de cunho pessoal e grupal, cultural e sócio-político.

⁹⁷ **Pedagogia decolonial**, laborada por Catherine Walsh - uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas

A formação continuada garante aos professores espaço de discussão, de envolvimento e comprometimento com novos saberes e práticas, conhecimento de alternativas metodológicas dentre outras situações de aprendizagem com vistas à consolidação de uma identidade profissional específica. Na pauta de atualização profissional dos professores, além das áreas de conhecimento do currículo convencional do Ensino, tendo em vista as necessidades contemporâneas, devem ser tratados os temas relativos à discriminação, violência, direitos humanos, questão ambiental, de gênero, cultura da África e afrodescendentes, cultura indígena, Educação Escolar Indígena, dentre outros, promovendo um processo de interação com a realidade social, instrumentalizando os indivíduos para a vida em sociedade.

Num mundo em constantes transformações, que contribuem para a produção de desigualdades sociais, é impostergável a promoção da educação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. E não se pode falar em renovação, inovação ou de mudanças na educação sem se pensar na formação do/a professor/a.

Para Moraes (1997), os dados nacionais e mundiais sobre Educação demonstram que os países, pelo menos parcialmente, não deram a devida prioridade à dimensão humana do desenvolvimento, deixando de oferecer uma Educação Básica adequada e necessária à sua população. Consequentemente, não podemos obter progressos mais permanentes em relação à paz, aos direitos humanos, ao desenvolvimento sustentável e à democracia, se o papel da Educação não for reconhecido como crucial. (BRASIL. 2006, p.19).

Propõe o documento, como alternativa viável para as mudanças de postura dos profissionais da Educação, requeridas em favor de uma Educação de qualidade,

os processos de autoformação conjunta e partilhada, sistemática e continuada, que devem ocorrer no interior das escolas, concomitantemente ao exercício da docência e promovidos pelas equipes gestoras dos sistemas de ensino, a partir da responsabilidade das três esferas – municipal, estadual e federal –, e dos gestores das próprias escolas. (Idem, p.21).

epistêmicas, sustenta "uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento", concebendo a pedagogia como uma política cultural (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.1).

Além do conhecimento necessário para lidar com a temática Direitos Humanos, no cotidiano escolar, espera-se do educador coerência em sua *práxis*.

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preocupação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011, p.101).

Não sendo a prática educacional neutra, exige uma decisão do educador, um posicionamento claro, expresso no dia-a-dia, sem meias-palavras, coerência entre o discurso e a vivência:

Não posso ser professor, se não percebo cada vez melhor, que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que eu escolha entre isto ou aquilo. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 2011, p.100-101).

Além dos cursos de graduação não contemplarem a temática Direitos Humanos, verificou-se que a formação continuada também não se realiza. Dos 26 professores pesquisados, apenas dois (7,7%) fizeram cursos sobre DH e Diversidade Étnico-Racial: o primeiro, extensão; o segundo, minicurso. A pesquisa indicou que o tema DH não é problematizado em sala de aula (77%), que os professores não possuem conhecimento para lidar com a temática DH (58%) e não possuem formação necessária (88%), ou seja, os professores não estão qualificados para lidar com a temática DH, em sala de aula, confirmando a hipótese aventada.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (2009, p.1076) realizou pesquisa qualitativa em escolas públicas de São Paulo concluindo: “pode-se afirmar que o processo de socialização não tem promovido a formação em direitos humanos para

o exercício da cidadania, na medida em que nas duas instâncias (formal e informal) com destaque para os cursos de formação de educadores e educadoras, a questão dos direitos humanos e de gênero não são abordadas” não havendo, conseqüentemente, na escola, “uma formação que abordasse a democracia, os direitos humanos e a questão de gênero, assim, a escola continua a ser reforçadora da desigualdade que ainda se constata na sociedade como um todo”.

A autora faz referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

[...] torna-se necessário inserir a dimensão política na formação de alunos e professores, pois verdadeiros cidadãos e cidadãs são aqueles que têm participação ativa na sua própria vida e na sociedade, capaz (*sic*) de lutar por seus direitos e cumprir seus deveres, na condição de sujeito de sua própria história. (BRABO, 2009, p.1078).

A função socializadora da escola deve ser repensada pela comunidade escolar, diante das exigências do contexto globalizado, conferindo-se relevância a discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa a qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito, a necessidade da participação na sociedade, sendo o professor o agente social e cultural, o mediador em todo esse processo. Mediador, não na concepção vygotskiana – mediação entre o universo objetivo e o subjetivo, por meio de atividades – mas quem favorece o estabelecimento de relações entre racionalidades, culturas e sujeitos diferentes.

Atenta-se para o fato de que, se não forem formados profissionais sensíveis às temáticas aqui discutidas, não se conseguem mudanças nas práticas educacionais. “O que vemos é que quem define a agenda da discussão pública são os meios de comunicação e os profissionais da política” (BRABO, 2009, p.1080). Afirma a autora que, quando a função social da mídia deixa de ser fonte de discussão e reflexão, torna-se fonte de manipulação das classes dominantes. E isso é o que mais se presencia.

As educadoras e os educadores não foram ou não estão preparados para atuar com a temática objeto deste estudo, como a pesquisa demonstra. Urge uma revisão dos currículos de formação inicial docente no sentido de atualizá-los com conteúdos mais próximos da realidade, que contemplem as questões de gênero, questões étnico-raciais, de orientação sexual, de religião, de direitos humanos e demais temas previstos nos Referenciais e nos Parâmetros.

Paulo Roberto Padilha (2003) questiona a formação política dos docentes, a sua *praxis*:

[...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não luta por eles, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a lutar pode conhecer o sabor da luta ou da possível vitória? Ou como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que pareça, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam lutar e defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Compete ao educador, numa perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção de identidades, através de uma prática reflexiva, evidenciar, com clareza, no currículo, como se construiu historicamente um dado conhecimento, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos estudantes e do mundo concreto, que representações estão nele incluídas, que identidades deseja-se que ele reflita e construa, como foram construídas as categorias que têm marcado o sujeito, como raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade e outros, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento.

Em síntese, deve o professor clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, identificar quais as ideologias dominantes; afinal, vivenciar uma escola na qual as experiências tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da “justiça curricular”⁹⁸. Em relação ao currículo, é indispensável desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado, desconstruir o esquema do poder, a sua lógica. Deve o educador pensar o currículo como uma construção histórica da própria igualdade, enquadrada no debate mais radical sobre justiça social e também a estratégia para realizá-la.

Porém, para que toda essa prática aconteça, há que se preparar o professor. A Resolução 01/12 vem atender às expectativas daqueles que acreditam na

⁹⁸Connell (1993) denomina de **justiça curricular** quando as práticas pedagógicas incitam o questionamento das relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades, obtendo-se, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação (CANDAUI; MOREIRA, 2003).

possibilidade de efetivação das leis que tratam da inserção dos DH na escola, conferindo-lhes novas esperanças. O artigo 8º determina que “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”, e, no art. 9º, “A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento”. Ou seja, percebeu o governo a necessidade de tornar **obrigatória a Educação em Direitos Humanos nos cursos preparatórios dos profissionais da educação**⁹⁹, e a necessidade dos DH na formação inicial e continuada de todos os profissionais.

A disciplina específica ainda não se tornou obrigatória legalmente no ensino médio, pode ser uma disciplina facultativa, porém nem isso tem acontecido no Câmpus Araxá que somente tem, nessa condição, o Espanhol.

4.7 INCLUSÃO DA DISCIPLINA ESPECÍFICA

Numa perspectiva estritamente jurídica, o ensino do Direito é uma imposição legal uma vez que o art. 2º da LDB/96 estabelece que a educação, dever da família e do Estado, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E não há como se alcançar essas finalidades sem o conhecimento acerca do ordenamento jurídico, seu funcionamento e como fazer uso dele. Mais especificamente, se uma das finalidades da educação, contempladas pela LDB, é formar cidadãos, e se ser cidadão é, entre outros requisitos, ter direitos e obrigações perante os outros, parece fundamental que o conhecimento sobre quais são os direitos e obrigações do cidadão seja efetivamente ensinado nas instituições de ensino médio, e isso, na visão da pesquisadora, somente se concretizará através de uma disciplina específica.

⁹⁹ A Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, alterou o art. 61, da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. São eles: “I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. Lei nº 9.394/1996, p.1 (BRASIL, 1996).

Corroborando com a inserção da temática dos DH no cotidiano escolar, propõe-se a inclusão de uma disciplina específica (como proposta do Dep. Alex Manente, para o Estado de São Paulo¹⁰⁰), responsável por um estudo sistematizado dos DH, o que propiciaria inclusive a integração das práticas propostas pelos educadores da instituição nesse campo, na tentativa de disseminar a pulverização então existente.

Além dos conhecimentos e habilidades, compreender os DH e os mecanismos existentes para a sua proteção, desenvolver valores, despertar a sensibilidade, fortalecer comportamentos que respeitem os DH, desencadear atividades para a promoção e defesa dos mesmos, e para a reparação das violações humanas, promover o desvelamento da realidade, questionar as relações de poder, enfim, engendrar o sujeito e a coletividade, seriam os objetivos da disciplina. Dessa forma, deixaria de ser o tema tratado de forma superficial, como supérfluo ao currículo obrigatório da escola (aquele que é cobrado no vestibular) e passaria a fazer parte da cultura do educando, de sua história, tradição, costumes, como parte do seu *ethos*, de sua identidade cultural e de seu modo de ser.

Perquiridos sobre a necessidade de inclusão de uma disciplina específica, no Ensino Médio, que trate dos Direitos Humanos, professores e alunos responderam em sua maioria que sim, como se observa no gráfico seguinte.

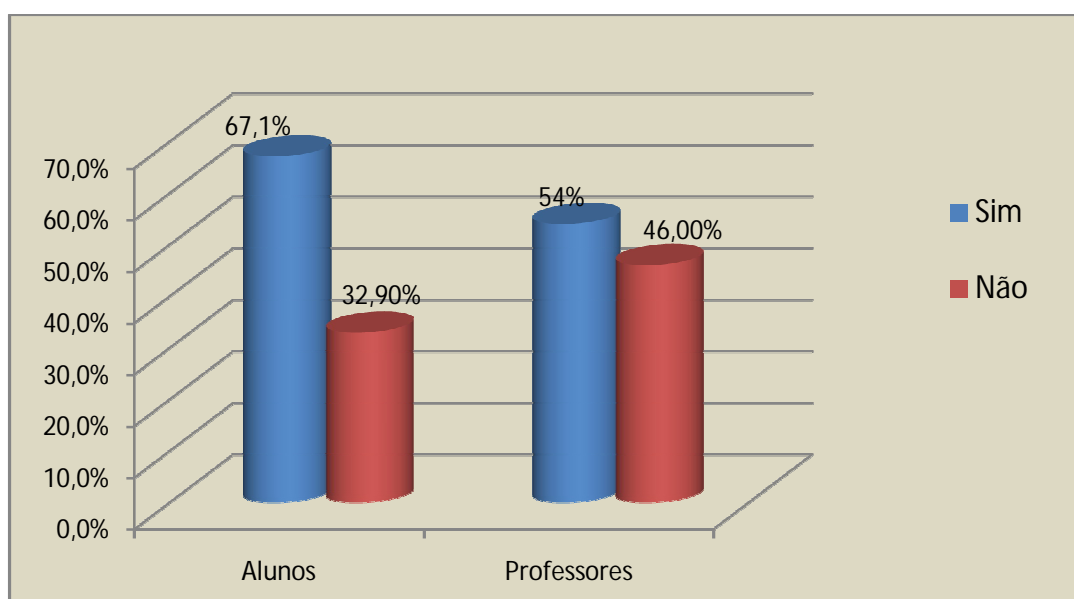


Gráfico 10: Necessidade de inclusão de uma disciplina específica – Direitos Humanos.

¹⁰⁰“MANENTE, Alex. Introdução ao Estudo de Direito”, disciplina proposta em Projeto de Lei 374, de 11 de setembro de 2007. São Paulo.

Dentre os alunos pesquisados, 67,1% são favoráveis, e 32,9%, não. Os favoráveis indicaram o ano ideal para isso, no 1º ano (51%); no 3º ano, para 39%, e no 2º, para 10%.

Dos desfavoráveis à inclusão da disciplina, justificaram 96%: os DH já são tratados em outras disciplinas (37,5%); devem ser trabalhados nas disciplinas já existentes (25%); acham despendioso (33,3%) - porque já estudaram DH (8,3%), por motivos diversos (25%). Não justificaram (4,2%).

Aqueles que a dispensam possuem avaliações bem distintas quanto à inserção da temática no cotidiano escolar: *“É algo que já é amplamente tratado por outros meios”* (aluno-31); *“As discussões tratadas de forma interdisciplinar atendem à abordagem do tema”* (aluno -33); *“Já são abordados de leve em outras disciplinas e é ‘meio que’ do conhecimento de todos os seus deveres e direitos, o que precisamos é aprender a usar”* (aluno-72).

Um quarto dos alunos vê a abordagem/inserção da temática ainda como algo a ser realizado - nas disciplinas humanas, em todas as disciplinas, e um deles alerta para o fato de terem muitas disciplinas na grade curricular dos cursos técnicos: *“O ideal é que as disciplinas da área de humanas abordem o tema”* (aluno-64); *“Pois ela deve ser trabalhada em todas as disciplinas juntas, além disso, já temos muitas disciplinas”* (aluno-67); *“Direitos Humanos devem estar relacionados a todas as disciplinas para que os estudantes possam assimilar de maneira natural”* (aluno-73).

E 33% acham a disciplina específica despendiosa, ou porque já estudaram DH, ou por outros motivos, como por exemplo, que na idade deles já se tem consciência do certo e do errado, de que não é necessário ensinar como ser uma pessoa boa. Percebe-se uma simplificação, até se diria uma desvalorização da temática, e uma confusão, no sentido de moralidade, de noção de deveres.

Nas justificativas apresentadas pelos alunos desfavoráveis à inclusão, percebem-se respostas não harmônicas, contraditórias entre si (os DH já são trabalhados, devem ser trabalhados; devem ser trabalhados de forma suficiente; são trabalhados de forma leve, dentre outras), o que se leva a inferir pela necessidade de inclusão da disciplina.

Conforme visto, no Gráfico 10, a maioria dos professores (54%) também é favorável à inclusão da disciplina específica para tratar dos Direitos Humanos, em

face de 46% que são desfavoráveis. E o ano ideal indicado para a sua inserção seria o 1º, na visão de 43%; no 2º ano, 21%; no 3º, 29%; 7% não responderam.

Ou seja, tanto os alunos quanto os professores, em sua maioria, percebem a necessidade de inclusão de uma matéria específica, que é uma das propostas da pesquisadora, para tratar, de forma sistematizada, do conhecimento de DH por um professor devidamente qualificado para tal mister, desenvolvendo o saber pensar, o processo cognitivo do aluno. Conhecer a estrutura do Direito, seus princípios básicos, conceitos, torna-se vital ao exercício da cidadania, capacitando o educando ao exercício de uma vida civil e política plena, à oportunidade de participação no processo político brasileiro.

Interessante observar que a disciplina Direito fazia parte do currículo à época de Locke, no final do século XVII, na Inglaterra, ao lado das disciplinas Aritmética, Astronomia, Geografia, a Cronologia, a História, a Geometria, a Filosofia Natural, Ética, a Retórica, Lógica, Gramática, Latim e Francês. O filósofo “redimensiona a formação intelectual oferecida ao gentil-homem ao propor disciplinas mais voltadas ao estímulo da inteligência e do raciocínio, ao invés de trabalhar conteúdos estritamente mnemônicos” (BATISTA, 2008, p. 203). O autor observa que essas disciplinas,

[...] já não são mais vistas como disciplinas puramente especulativas, geralmente voltadas para a formação de um intelectual pedante, mas sim como saberes práticos destinados a preparar um futuro cavalheiro para ser um homem versado em assuntos que o tornem digno de ser respeitado como uma pessoa não apenas muito bem informada, mas, principalmente, como alguém hábil para ser um membro mui ativo da sociedade política da qual faz parte, capaz, portanto, de posicionar-se de modo ponderado em relação a questões referentes às necessidades de seu tempo, assim como alguém que possa ocupar-se dos negócios do Estado. (Idem, p.203-204).

Como a cidadania e os Direitos Humanos, o direito ao conhecimento dos DH também é uma conquista, não é dado, é construído na história. Esse direito já foi reconhecido na história, depois se perdeu. Porém, acredita-se que o processo de transformação o qual a sociedade necessariamente necessita empreender passa pelo desenvolvimento de sua capacidade de refletir, pelo conhecimento de seus direitos e obrigações, papel do qual a educação formal pode e deve se ocupar.

4.8 CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Partindo-se da concepção de uma escola em que a centralidade do conhecimento - inclusive dos Direitos Humanos – e da aprendizagem promova a inclusão social, na busca de orientações teórico - metodológicas para captar processos e formas pelos quais fatores sociais, culturais e históricos promovam o desenvolvimento humano, destaca-se a concepção histórico-cultural dos autores Vasili V. Davídov (1988, 1999), A. N. Leontiev (1983, Teoria da Atividade), Lev Vygotsky (1991, 2000, Teoria Desenvolvimental) para a didática, diante das angústias vivenciadas pelos agentes educacionais, que, fragilizados, assistem à exclusão no ambiente escolar, consubstanciada na reprovação, repetência e evasão do aluno - quando não contribuem para que tal situação aconteça.

O direito ao conhecimento (cultura geral para todos) pressupõe o desenvolvimento do pensamento, e este, de metodologia e procedimentos sistematizados de como pensar, de mediações cognitivas do professor que possibilitem as condições e os meios de aprendizagem, assegurando-se assim a emancipação social e a liberdade intelectual do educando.

O cerne do conhecimento não é afirmar, confirmar, verificar, constatar, mas *questionar*. *Saber pensar* é sua energia mais forte (DEMO, 2000) na dialética desconstruir e reconstruir conhecimento. “Saber pensar é, possivelmente, o “recurso” mais escasso e disputado na história da humanidade e que determinou, mais que outros fatores, as desigualdades hoje persistentes no planeta” (DEMO, 2006, p.30). “Saber pensar não é pensar de qualquer jeito, mas de maneira também ordenada, sistemática, arrumada. Na verdade, interessa mais saber intervir, mas não se faz isso bem sem cuidados formais” (idem, p.46).

Numa educação inclusiva, a apropriação de conceitos - que engendra o desenvolvimento do pensamento cognitivo, segundo a Teoria Histórico-Cultural (THC), inaugurada por Vygotsky -, os conhecimentos sistematizados, precisam atender às necessidades do aluno compreender ou vivenciar melhor as experiências socioculturais e afetivas, prestar-se ao reconhecimento da diferença, de respeito ao ritmo de cada aluno, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras.

Todos os seres humanos precisam internalizar conhecimentos e desenvolver suas capacidades cognitivas como condição de sua existência social. “Se

continuarmos a fazer o que sempre fizemos, continuaremos a obter os resultados que sempre obtivemos"¹⁰¹.

A teoria histórico-cultural iniciada com Vygotsky integra o mundo sociocultural e a subjetividade, a racionalização e a subjetivação, processo que contribui para a formação da consciência. A atividade de aprendizagem, ao se apropriar da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, mediante atividades socioculturais, já que as ações individuais ocorrem em contextos socioculturais e institucionais.

Seguindo a linha de pensamento da THC, Davydov compartilha com Vygotsky o entendimento de que **o desenvolvimento formal se dá a partir da formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico (generalizações e abstrações)**. E a didática deverá se prestar a uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes (autônomos) e críticos, para a aprendizagem e internalização de conceitos, competências e habilidades do pensar, oferecendo estratégias próprias para esse desenvolvimento.

A atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, propicia a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos. Por meio da atividade de aprendizagem, os alunos aprendem a pensar teoricamente sobre um objeto de estudo e, com isso, formam um conceito teórico apropriado deste objeto para utilizá-lo em situações concretas da vida pessoal e profissional. Para ele, portanto, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico.

Todavia, não ocorre o desenvolvimento mental do educando através da mera transmissão de conteúdos, do ensino verbalista já rejeitado por Vygotsky, como vem ocorrendo no ensino brasileiro, mas de **ensinar aos estudantes as competências e habilidades de aprender por si mesmos**. Para isso Vygotsky propõe a formação do pensamento teórico-científico conforme a lógica dialética. Isso porque o conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no **desenvolvimento do**

¹⁰¹ Seldon Witaker, citado por Grassi Gilda Maria Grassi (2002). Em "Ecopedagogia, egopedagogia, entelectopedagogia: pedagogia em ação". Tese de Doutorado. Florianópolis, Brasil.

pensamento teórico, que se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem, capaz de assimilar o espírito da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa, e de profundo conteúdo com a realidade. Propõe a superação de um tipo de pensamento empírico pelo pensamento teórico.

O conhecimento teórico, conteúdo da aprendizagem, segundo Davydov, é uma combinação unificada de abstração substancial, generalização e conceitos teóricos, símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. **Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral, da Lei – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento.** Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento.

Segundo a THC, o processo de conhecimento não é espontâneo, mas mediado por significados e símbolos socialmente constituídos. Daí dizer-se que a relação sujeito-objeto é socialmente mediada. Para Vygotsky, seu fundador, há três classes de mediadores: signos e instrumentos, atividades individuais e relações interpessoais (entre alunos, e entre aluno e professor), nas quais o professor exerce a função de mediador.

Nas escolas brasileiras de um modo geral, incluindo as tecnológicas, infelizmente, não há a verdadeira mediação. Há mais imposição do que sugestão. As atividades pedagógicas direcionam totalmente a ação do professor, tornando seu trabalho mecânico, previsível. Não partem das necessidades do aluno, conseqüentemente não despertam a motivação, a criatividade. Para haver a mediação, é preciso que se parta da realidade do aluno, de seus conhecimentos prévios, de seus anseios e expectativas, e organizem-se atividades pedagógicas interessantes, motivadoras, algo inviável se se utilizar um único material feito para milhares de jovens, visando a uma educação monocultural e essencialista, proposta atual da educação. Com apostila padronizada, por exemplo, o aluno “não se vê”, não ocorre o pertencimento, não se reconhece, ocorrendo com os discentes o que Bourdieu e Passeron (1982) trataram como “violência simbólica”. Conseqüentemente os alunos sentem-se desmotivados, não há desejo de conhecer, de aprender.

Além de dizer respeito à realidade dos alunos, de despertar neles o pertencimento, a construção das atividades fortalece os educadores, bem como os estimula à pesquisa, pois coloca-os diante da necessidade constante de pesquisar e renovar, em função dos diferentes interlocutores. Na atividade do professor, assim como na do aluno, devem estar presentes os seus elementos imprescindíveis: a necessidade, a motivação, o desejo, a emoção, as tarefas, as ações e as operações, segundo a Teoria Histórico-Cultural.

Em resposta a esse mundo de constantes desafios, impõe-se que se desenvolva, na educação formal, a inteligência criativa, que questiona, desnaturaliza, desvela, ousa. E, nesse processo, como supra demonstrado, não se dispensa a mediação cognitiva. É preciso que os professores compreendam as formas de como o conhecimento escolar se constitui, as relações de poder que impregnam os vários contextos. Mas importa também que prestem uma ajuda efetiva aos alunos no desenvolvimento de seus processos cognitivos internos, para que não atendam simplesmente à “lógica do mercado”, não trabalhem unicamente a inteligência mecânica, reprodutora, em detrimento do verdadeiro desenvolvimento mental do sujeito e do seu poder criador.

Partindo-se do princípio vygotskyano de que a aprendizagem se faz pela apropriação de conceitos, através de atividades bem pensadas, organizadas pelo professor (mediação cognitiva), abriu-se esse espaço para uma reflexão sobre como tratar a diversidade cultural na educação escolar, como trabalhar os conceitos de gênero, raça e etnia, conseguir, através da ação pedagógica, valorizar as múltiplas identidades de que se constitui o ambiente escolar, e trabalhar, dentre outros conteúdos, os princípios básicos do direito.

Uma das grandes dificuldades está na invisibilidade ou na visibilidade subalterna de diversos grupos sociais, como as mulheres, os negros e os indígenas, na sociedade, nos livros didáticos. Para que se reconheça a diferença, mister questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos, a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (CANDAU, 2005).

Ao questionamento que sempre se faz, no sentido de se buscar os motivos da não aprendizagem, da reprovação e da evasão escolar, a tendência é responsabilizar, em maior grau, os discentes, ou a falta de preparação dos professores: aqueles não sabem estudar, não querem saber de nada, são indisciplinados; estes não motivam os alunos, não dominam o conhecimento, não têm domínio de classe. As causas, por vezes são cogitadas: falta de estrutura familiar, falta de política pública que priorize a educação como fator preponderante para o desenvolvimento do sujeito e da sociedade; falta de valorização da educação, em cascata, do professor; escola distante da realidade, do desenvolvimento técnico, científico e outras. Ou seja, a escola não responde às expectativas da sociedade, do mercado, atende a um mundo cada vez mais violento.

Analisando criticamente o Relatório Delors¹⁰² e a educação atual, Newton Duarte salienta que Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano no capitalismo. E alerta que a educação está em sintonia com esse esvaziamento quando o seu objetivo maior é tornar os indivíduos capacitados a aprender qualquer coisa, desde que seja útil ao mercado, à adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (DUARTE, 2000).

A preocupação com a qualidade de ensino implica em assumir uma pedagogia do pensar crítico, reflexivo, criativo. A grande questão posta é: o que ensinar e como ensinar, na perspectiva de se construir uma metodologia de ensino, uma teoria de ensino adequada às exigências do mundo contemporâneo. O professor consciente faz-se essa pergunta e tem

de saber respondê-la de forma a valorizar a cultura de seus alunos, os conteúdos culturais e valores universais (o saber público relevante, significativo), ensinando-os a pensar, a desenvolver o pensamento teórico, pressuposto para sua autonomia e liberdade. E, nesse sentido, na visão da pesquisadora, muito tem a contribuir a teoria histórico-cultural.

Nessa concepção, a função da escola e dos professores, do ponto de vista da didática, é promover o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos por meio da apropriação dos conteúdos científicos e das ações mentais vinculadas a esses conteúdos, considerando a estrutura psicológica da atividade de

¹⁰² “Educação, um tesouro a descobrir” - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996. (DELOURS, 1996, p.1).

aprendizagem e o papel do contexto sociocultural e institucional nas aprendizagens. A THC apresenta processos de apreensão do conhecimento, a possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, independentemente da diversidade sócio, econômica e cultural, na perspectiva de uma escola inclusiva.

Entender o papel da educação escolar no mundo contemporâneo implica saber que a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos incluem o conhecimento teórico, juntamente com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, necessárias à formação integral do sujeito, que contempla as suas dimensões física, cognitiva, afetiva, moral, política e estética. É preciso acreditar num processo humanizador, de emancipação social e liberdade intelectual, que primordialmente leve em conta a realidade do aluno, e pensar uma proposta educacional humanizadora é tomar a história social como viés da práxis escolar.

Busca-se, com essa breve abordagem e a indicação da THC, recuperar o **direito ao conhecimento** como o eixo estruturante do currículo e da docência - o conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, inclusive de desvelamento e desnaturalização de toda forma de violência, de desrespeito à dignidade humana; recuperar o **direito à cultura** tão secundarizado nos currículos, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações; o direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos, essencial na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano.

Somente oferecendo a igualdade de oportunidade de aprender a pensar, trabalhando a formação do pensamento teórico-científico de todos os alunos, focada na centralidade do conhecimento e da aprendizagem, além do respeito à sua cultura, é que a escola promove a verdadeira inclusão social. O que se propôs foi apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural, na perspectiva de desenvolvimento cognitivo do sujeito, como condição para sua autonomia de pensamento, em respeito ao direito ao conhecimento (inclusive dos Direitos Humanos, obviamente) e a uma educação de qualidade para todos, numa escola na qual todos tenham acesso e realmente aprendam, e seja-lhes assegurada a formação integral.

Além da adoção de um método apropriado, mister a inclusão de uma disciplina específica, como supra arguido. O governo brasileiro, através do representante do Conselho Nacional de Educação (CNE), Raimundo Feitosa, anunciou que o órgão estuda a inclusão de uma disciplina sobre direitos humanos no currículo do ensino básico (BLOG DIG NOW, 2011). A sua implantação seria a partir de 2012, o que ainda não aconteceu. Se for aprovada pelo Congresso, essa será a quinta disciplina incluída no currículo do ensino médio nos últimos anos, as demais são filosofia, sociologia, música e espanhol. Quase todas foram introduzidas com apoio de movimentos sociais, ONGs e entidades corporativas, sob a justificativa de que tornam as aulas mais atrativas e ajudam na formação intelectual e cívica das crianças e adolescentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotando uma visão dialética e contra-hegemônica, tem-se a Educação em Direitos Humanos, a Educação para a Paz e a Educação Intercultural como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural. Nessa perspectiva, caminhos de afirmação da cultura de direitos humanos, de uma educação decolonial, têm de ser buscados, com a utilização de novas práticas sociais mais inclusivas, participativas, capazes de favorecer processos de democratização através de articulação e afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, com o reconhecimento da igualdade (em direitos, em dignidade, em oportunidades), e o direito à diferença, favorecendo-se assim o processo de empoderamento, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos.

Uma educação emancipatória, que engendre a autonomia do ser e que promova a interculturalidade, orientada à construção de uma sociedade democrática, plural e humana, é pressuposto para a cultura da paz, que tem como base o respeito aos Direitos Humanos, porquanto articula políticas de igualdade com políticas de identidade.

A educação não pode se limitar a defender os interesses das classes dominantes, ser uma “educação bancária”, transmissora do saber humano sistematizado, acumulado ao longo das gerações (cultura), mera transmissão passiva de conteúdos por parte do professor, daquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que também supostamente nada sabe. Educar é ação consciente, exercida pelas gerações adultas sobre o ser humano, preparando-o para a vida, para a autonomia - suscitando e desenvolvendo, de forma integral, as faculdades que lhe são inerentes (físicas, intelectuais e morais), transmitindo-lhe o conhecimento sistemático acumulado, socialmente produzidos em sua cultura, despertando-lhe a consciência crítica, a capacidade de reflexão, de “leitura do mundo”, formando-o cidadão, empoderado e participativo na vida da sociedade. A educação é um processo contínuo, de desenvolvimento e emancipação do sujeito, é um ato político; a escola, espaço de elaboração e socialização do conhecimento, de humanização. A preparação para o trabalho dela faz parte, como forma de

transformação, de inserção consciente na vida produtiva da sociedade na qual o sujeito faz parte, e de sua autonomia. Não a preparação de um profissional para o mercado, mas, sim, de um cidadão para o mundo do trabalho.

Não basta ter a sociedade uma estrutura normativa moderna na outorga de direitos. É imperioso que se conduza os membros da sociedade à condição de cidadãos, oferecendo-lhe condições de acesso aos direitos outorgados. A cidadania se consubstancia na capacidade do indivíduo entender o mundo, a sua situação, e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los, modernamente fundada na ideia de liberdade no espaço público, de participação na vida em comunidade, nas decisões políticas, nas relações entre os indivíduos de uma sociedade, e entre indivíduos e Estado que permitem o exercício da igualdade substantiva, na busca da efetivação dos direitos propostos pela norma, com caráter de inclusão social (reconhecimento e pertencimento). E os Direitos Humanos, processos em construção, tornar-se-ão efetivos apenas quando forem inseridos na cultura, na história, na tradição, nos costumes de um povo, como parte do seu *ethos*. Afinal, o simples reconhecimento dos direitos, cidadania formal, não pressupõe o seu exercício, bem como não modifica as disparidades sociais, nem promove a justiça social.

O pressuposto para o exercício da cidadania reside no conhecimento dos direitos por parte do indivíduo. Daí, a cidadania tem, na educação, forte instrumento de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal.

A educação formal, um dos pilares da construção e efetivação da cidadania, é uma das instituições com fôlego para empreender a mudança da cultura brasileira, de violência para a cultura da paz (solução de conflitos sem violência e demanda por justiça social), alicerçada nos direitos humanos. Necessita-se desenvolver, no cotidiano brasileiro, mormente no escolar, uma cultura de Direitos Humanos, que encontraria, na Educação, o cumprimento da efetividade dos mesmos na preparação dos jovens para o exercício competente da cidadania, principalmente na sua inserção no mercado de trabalho com a eficiência necessária.

O conhecimento dos DH, através da educação emancipatória, empodera o educando e a coletividade, pois confere eficácia a seus direitos, contribuindo na construção de uma sociedade caracterizada pelo respeito ao ser humano e pela

participação de seus membros nas decisões referentes à sociedade e no exercício do poder.

É necessário, na Educação em Direitos Humanos, ter-se clareza do que se pretende atingir - a formação integral do sujeito, a formação do cidadão ativo - e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que se assume, prestigiando atividade e participação de todos os envolvidos no processo educacional. A politização do ato educativo se impõe na busca da superação da visão ingênua por uma visão crítica capaz de transformar a realidade. A EDH promove a conscientização - consciência do ser-no-mundo, sendo ferramenta na construção de sujeitos sociais críticos e atuantes na sociedade.

A Educação em Direitos Humanos é a prática educativa visando à formação do sujeito de direitos, trabalha o reconhecimento, a defesa, o respeito e a promoção dos DH, e proporciona ao educando os instrumentos para efetivá-los. Como sujeito de direitos, reconhece-se como agente de ações transformadoras e pode, sensível aos acontecimentos, às situações de injustiça, de forma solidária, em cooperação com os demais, criar uma ordem social em que se pode viver dignamente. E tudo isso passa, necessariamente, pela afirmação teórico-prática dos DH, pela articulação entre as práticas educativas e a vida.

Para a formação de sujeitos de direito, o favorecimento do processo de empoderamento individual e social e o “educar para o nunca mais”, exigem-se consciência histórica, postura crítica diante dos problemas sociais, e a realização de processos formativos que contemplem as diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sociopolítica.

A Educação em Direitos Humanos necessariamente deve promover, além da aquisição do conhecimento historicamente acumulado, de forma sistemática (conhecimento dos direitos e deveres), o preparo do educando para uma consciente participação na vida pública (cidadania ativa), para a qualidade política, visando ao bem comum, ao respeito à dignidade humana. A ignorância dos direitos contribui, assegura até a manutenção do quadro de injustiça, de violência social, perpetua-o.

Em Direitos Humanos, a dignidade humana é exigência fundadora. A noção de dignidade humana (direito a uma vida digna), numa educação emancipatória que integre a EDH nos projetos político-pedagógicos das escolas, deve permear os diferentes temas abordados no cotidiano escolar a partir da realidade social e das

experiências dos educandos, e constituir-se num eixo central de todo o processo desenvolvido, não apenas de algumas disciplinas, como vem ocorrendo, de forma pulverizada, assistemática. A EDH deve ser concebida como um eixo transversal que afeta todo o currículo formador da cultura da paz.

A dignidade humana tem, na educação de qualidade, cujas finalidades são a formação integral do educando, a preparação para o exercício pleno da cidadania e para o trabalho, o instrumento para a sua efetivação. E a cidadania, vista como processo em construção, tem, na Educação Intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os DH e articule questões relativas à igualdade e à diferença, o instrumento de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal, uma vez que abre espaços para a pluralidade, para a diversidade (sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas), para a diferença e para o cruzamento de culturas, na perspectiva da afirmação da igualdade na diferença.

A cultura dominante, reproduzida na escola, gera violência, porquanto totalmente dissociada da realidade do aluno, de suas necessidades. Daí urge a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos verdadeiros valores, quais sejam, do respeito, da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da reciprocidade, da paz.

Cultivando-se os valores, respeitando-se o ser humano, os seus direitos (igualdade em dignidade e direitos, direito à igualdade e à diferença), havendo interação entre os sujeitos, pelo diálogo e pela troca de experiências, de saberes, entre os diferentes, utilizando mecanismos de comunicação construídos na base do respeito, reciprocidade, aceitação e valorização do outro, promove-se a cultura da paz. A cultura da paz somente pode ser promovida com a mudança de hábitos culturais, de comportamentos, engendrados na Educação Intercultural, ensejando um mundo solidário e de convivência cidadã. Contribui, nesse processo, a Educação para a Paz, transformadora, que torna possível superar a violência, instaurar a justiça, promover a igualdade e o respeito à dignidade da pessoa humana como condição para a paz, tendo os DH como instrumento.

A EDH, na escola, é imprescindível à Educação para a Paz. Ambas, processos dinâmicos, contínuos, têm como meta o empoderamento dos educandos para as transformações positivas da sociedade – supressão das desigualdades sociais, fortalecimento da justiça.

A EDH faz-se fundamental para a promoção de uma cultura de paz, que se dá no cotidiano escolar, afetando a todos (alunos/as, professores/as, funcionários/as, famílias) como sujeitos ativos. Vê-se a escola como espaço privilegiado para a construção dessa cultura, baseada nos Direitos Humanos, no diálogo intercultural, requisitos à formação para a cidadania, visando à construção de sociedades democráticas, justas, solidárias.

A luta pelos direitos humanos supõe o exercício do diálogo intercultural, a partir do reconhecimento de incompletudes mútuas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Para que as culturas convivam harmoniosamente, satisfatoriamente, precisam aceitar, com humildade, que são incompletas, experiências localizadas e datadas, que podem conviver e aprender umas com as outras.

A ideia do respeito ao saber do outro só possível mediante práticas educativas dialógicas por meio das quais educadores e educandos possam construir processos de emancipação humanos que repercutam no seu dia-a-dia, transformando seus modos de sentir, de pensar e de agir.

Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão também presentes na escola e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. As diferenças, produzidas socialmente, sustentadas por relações de poder, transformadas em desigualdades, não podem ser naturalizadas, precisam ser desveladas - compreendidas, questionadas - e não apenas respeitadas e toleradas. Tudo isso somente é possível numa Educação Intercultural.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, como forma de se promover a educação para a paz. A EP procura desenvolver uma cultura dos direitos humanos, que passa pelo reconhecimento da dignidade de cada pessoa, pelo reconhecimento e valorização da pluralidade e da diferença; propõe e pratica uma Educação Intercultural, promove o diálogo entre diferentes grupos e culturas, articula políticas de igualdade com políticas de identidade (multiculturalismo interativo, crítico).

Dentre as possíveis contribuições da perspectiva do multiculturalismo interativo ou interculturalismo crítico, nas nossas escolas, está a possibilidade de

se compreender melhor como se dá o fracasso escolar dos diferentes, daqueles “com dificuldade”, favorecer a retomada da discussão sobre os conteúdos escolares, oferecer elementos para se trabalhar questões como violência e disciplina, preconceito e discriminação, bem como desvelar questões étnicas e de gênero presentes na escola, ajudando a “olhar”, “ver” e “lidar” com as diversidades presentes na sala de aula, estimular a difícil ruptura com a homogeneização, despertar para as questões relativas às diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar. Promove trocas, estratégias dialógicas, por meio das quais ambas as partes participam como produtoras de cultura e saem com seus horizontes culturais ampliados. E promove a verdadeira inclusão social, conferindo a todos, inclusive aos diferentes, direito às oportunidades inerentes à classe humana – direito a alimentos, à saúde, à educação de qualidade, ao trabalho digno, a uma vida digna.

Necessita-se, vitalmente, de se desenvolver, no cotidiano brasileiro, mormente no escolar, a interculturalidade crítica, promover as interações entre diferentes grupos socioculturais, não de maneira superficial como tem ocorrido até agora. A educação formal de qualidade, constitucionalmente assegurada, deve favorecer o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gerar espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados, valorizados, e fomentar o diálogo intercultural.

A Educação em Direitos Humanos, nas escolas, é crucial, porquanto promove uma Educação Intercultural, desvela os problemas sociais na perspectiva de seus fatores determinantes; ensina a respeitar o outro com suas diferenças; educa para a pluralidade, para o diálogo; promove a afirmação da identidade, desvela e critica a indiferença e o alheamento; sensibiliza para relação com o outro; cria novos modos de convivência social; faz entender o sentido da liberdade, da igualdade e da solidariedade; ensina usar a Lei para autoproteção e a proteção do grupo e dos ideais e projetos de sociedade; capacita o sujeito para o exercício da conquista, da defesa dos direitos humanos e da cidadania, afinal, forma uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político, criando um pacto de amor com a humanidade.

Por todo o exposto, a proposta pedagógica que verdadeiramente liberta o homem, emancipa-o, numa perspectiva multi/intercultural vai muito além do respeito distante e asséptico pela diferença, além da mera tolerância, que é o

discurso dos órgãos governamentais, em seus documentos oficiais. Exige postura dialógica, que enfatize e estimule a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas, num respeito e valorização da sua cultura, do seu saber. O direito a ser diferente precisa se efetivar no espaço escolar, fazendo-se parte da cultura, através de uma educação inclusiva e emancipatória.

A proposta pedagógica de uma educação formal de qualidade, constitucionalmente assegurada, que verdadeiramente liberta o homem, emancipando-o, não prescinde da Educação em e para os Direitos Humanos como temática fundamental à constituição do cidadão ativo. Para tal, urge uma política pública ousada, eficaz, emancipatória, que, priorizando o desenvolvimento integral do ser humano, invista pesadamente na formação dos educadores como verdadeiros agentes culturais – conhecedores e praticantes dos DH, temática a ser substancialmente inserida no cotidiano escolar, e conhecedores da metodologia apropriada - em formação inicial, regular e/ou continuada. O conhecimento dos DH é imprescindível para alicerçar as práticas educativas democráticas.

A práxis do agente sociocultural deve realmente criar e construir novas condições para o educando – condições sociais, culturais, políticas, de pensamento reflexivo - e a escola não deve ser vista mais como apenas processos de ensino e de transmissão dos saberes homogeneizadores, de exclusão dos diferentes, mas que conceba a pedagogia como política cultural, política de valorização e transformação do ser humano em cidadão consciente de seus direitos e deveres, com autonomia de pensamento e capacidade para atuar na sociedade. A partir da educação, do conhecimento, as pessoas tomam ciência de seus direitos e deveres, tornando-se, assim, aptas ao pleno exercício da cidadania.

O que se pretendeu, com a realização deste trabalho, foi levar à reflexão sobre a importância da inserção, na comunidade escolar, da cultura de Direitos Humanos, mormente a concepção de DH que engloba a liberdade e a igualdade de direitos para todos, não só no campo político, mas, também, no campo das conquistas sociais produzidas pelo homem, a defesa do bem comum, com fundamento no espírito de solidariedade humana que se contrapõe à indiferença, à banalização das situações de desrespeito ao ser humano; processar avaliação da inserção da temática na escola selecionada, e fomentar a vivência do novo paradigma, do direito à especificidade e às oportunidades, do acesso e do sucesso

escolar, do reconhecimento e do pertencimento, em respeito à dignidade humana, de forma a possibilitar o exercício efetivo da cidadania.

Verificou-se, através da pesquisa empreendida, que a maioria dos discentes e docentes desconhece os Direitos Humanos pautados nos valores éticos e acha interessante a inserção da disciplina específica para tratar da temática. Foi detectada a falta de hábito, de interesse pela leitura, importante na promoção da cidadania, tanto da parte dos alunos quanto dos professores.

A maioria dos alunos não observa situações de desrespeito dos DH no seu cotidiano; afirmou que os DH são debatidos, às vezes, em sala de aula e indicou as disciplinas de Ciências humanas; que os professores às vezes discutem a questão étnico-racial em sala de aula; que desrespeita o direito de autoria; acredita que não existem pessoas diferentes e, por aqueles que veem a diferença, os homossexuais foram os mais citados. Uma minoria afirma conhecer as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A maioria dos professores não tem conceitos claros sobre DH e cidadania, não participa da vida em sociedade (movimentos sociais), não faz menção à participação política, elemento imprescindível à cidadania, não possui uma formação específica para lidar com esse núcleo temático e não se considera qualificada para lidar com o tema; não sabe o que é Educação para a Paz; não vislumbra a função intervencionista da escola na realidade. Aproximadamente um quarto dos professores não respondeu o que vem a ser diversidade étnico-racial.

Afinal, confirmou-se a hipótese inicial de que a temática Direitos Humanos, conhecimento essencial à formação do cidadão ativo, não tem sido efetivamente um núcleo temático obrigatório no ensino médio, mais especificamente na educação tecnológica, e as possíveis causas também confirmadas: o desconhecimento e despreparo do corpo docente, e a falta da cultura dos DH, porquanto, em sua maioria, estão destituídos da sua vivência, da sua prática. A diversidade, não de forma diferente, praticamente não é abordada na escola; há uma tentativa de anulação dos conflitos como sendo uma situação desejável na busca da paz, tanto por parte dos discentes, quanto dos docentes. O individualismo, o processo alienante, a falta de sensibilidade e a naturalização das situações de injustiça são, concomitantemente, causas e conseqüências da falta de conscientização, da falta de Educação em Direitos Humanos e Cultural, para a promoção da cultura da Paz na escola.

A partir da pesquisa de campo empreendida, percebe-se que o Câmpus de Araxá, inobstante não separar o trabalho intelectual do trabalho manual, tende a formar o aluno sob a ótica do capital (formação para o emprego e a produtividade) – ainda que o discurso vigente aponte para a ótica do trabalho (formação profissional numa concepção ontológica do trabalho – trabalho como princípio educativo, dever e direito).

Diante do quadro supra, e das supostas causas apontadas para a alienação, para a falta de percepção das situações de injustiça, propõe-se, visando a uma efetiva EDH, i) a imperativa adoção de uma política pública de capacitação dos professores/agentes culturais, que contemple, de forma mais específica, o estudo e ensino de valores, Direitos Humanos e cidadania, em formação regular competente, aliada à oferta de um programa de capacitação continuada voltada para esse tema, na perspectiva da cidadania democrática, e, corroborando com o trabalho interdisciplinar, ii) a inserção de uma disciplina, no Ensino Médio, para sistematizar o conhecimento dos direitos, dos princípios constitucionais embaixadores de todo o nosso ordenamento jurídico, assumindo-se o pós-positivismo jurídico, garantindo-se assim um conhecimento mínimo necessário ao profissional que a escola prepara, que é um ser humano, sujeito de direitos, direito à dignidade, à igualdade perante a Lei, à igualdade substancial, e que precisa também aprender a conviver com o outro, a respeitar os direitos, como a especificidade, e ser respeitado. A forma como vem sendo trabalhada a temática – por professores de algumas disciplinas de Ciências Humanas, de forma assistemática, como apurado através da pesquisa – não tem produzido o resultado esperado, que é a formação integral, o preparo do educando para o exercício efetivo da cidadania.

Propõe-se ainda iii) educar para a indignação – fruto do processo de conscientização - diante de situações de injustiça, de violência, de desrespeito aos Direitos Humanos; iv) lutar contra a banalização do mal, desvelando a realidade, despertando a sensibilidade humana de cada professor e aluno; v) promover o espírito de solidariedade, na perspectiva do bem-comum em face ao individualismo predominante; vi) desenvolver a consciência crítica histórica (politicidade, qualidade política) em oposição à pobreza política; e, afinal, vii) o reencantamento da educação, o despertar do processo de sedução da educação, posto que promove a vida, denuncia as violações, promove a autoestima com a utilização de diferentes

linguagens, motiva os educandos por meio do estudo de suas realidades, da valorização de sua cultura, de seu reconhecimento e pertencimento, do diálogo intercultural.

Não se é capaz de educar, sem se ter olhos para ver as injustiças, sem se ter a capacidade de indignação diante das injustiças, sem o desejo de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em oposição à lógica da competição desmedida e da indiferença/alienação do ser humano. Deve-se assumir e desenvolver, enfim, uma perspectiva de solidariedade, cooperação, responsabilidade social, igualdade substancial e justiça distributiva e social. O comportamento de solidariedade contrapõe-se à indiferença, à banalização das situações de desrespeito ao ser humano, à alienação, ao esquecimento, responsabilizando o indivíduo para com seu semelhante, para com a realidade.

A Educação em Direitos Humanos, no ensino médio, ainda não é uma demanda dos alunos, muito menos dos professores brasileiros que se mantêm passivos, como a maioria dos humanos do século XXI. É um imperativo legal, internacional e assumida nacionalmente, mas as instituições escolares não estão dando a devida importância. Daí a lentidão do processo de sua efetivação. Como já abordado, em 2012, a Resolução 01 impôs a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de formação de professores, e de um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, mas não determina a inserção de uma disciplina específica para tratar da temática, não lhe conferindo a importância dada às outras disciplinas.

Crê-se que os estudos e as pesquisas em áreas educacionais a serem desenvolvidos por instituições formadoras de educadores que fomentem subsídios para a construção de uma escola que contribua para a formação da cidadania democrática, com a valorização das diversidades, o estímulo à solidariedade, o empoderamento do ser, preparando-o para a participação consciente e efetiva em uma sociedade livre, são parte de uma luta que deve permear o conjunto das instituições sociais, superando a herança de dominação internalizada nos sujeitos sociais.

A adoção de uma perspectiva político-pedagógica de resgate do aluno, de participação e diálogo, de reflexão coletiva, de integração escola-comunidade, de Educação Intercultural, de Educação em/para os Direitos Humanos, é o pressuposto, o requisito para o desenvolvimento integral do educando, para o seu

empoderamento, na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, de paz.

Afinal, o velho que se apresenta ao homem, como as diferenças transformadas em desigualdade forjadas socialmente - o preconceito, a violência, as injustiças - é produto da ação humana historicamente construída e, como tal, pode ser reconstruída. Essa é a proposta de ação. O Estado Democrático de Direito - tão apregoadado no ordenamento constitucional brasileiro - somente será uma realidade quando os Direitos Humanos e a Cidadania forem respeitados, promovidos e exercidos por todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

AGUIAR, Alexandre Campaneli. **Paradigma**. Revista da Faculdade de Padre Arnaldo Janssen, Belo Horizonte, v. 1, nov. dez. 2008.

AGUIRRE, Luiz Perz. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação em direitos humanos** – temas questões e propostas. Petrópolis (RJ): DP Et Alli Editora, 2008.

ALMEIDA, Dayse Coelho de. Os princípios constitucionais da valorização do trabalho e da dignidade da pessoa humana relacionados ao inciso I do artigo 114 da Constituição Federal de 1988. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 65, 01 jun. 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6227>. Acesso em: 27 jul. 2011.

ALMEIDA, Marlise Miriam de Matos. **Ações afirmativas**: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS ISSN 1982-4602. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/acoes-afirmativas-dinamicas-e-dilemas-teoricos-entre-a-redistribuicao-e-o-reconhecimento-marlise-miriam-de-matos>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior. Repetência e evasão minam o ensino médio, alerta Inep. **Jornal do Senado**, 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5302:repetencia-e-evasao-minam-o-ensino-medio-alerta-inep-&catid=52&Itemid=100013> . Acesso em: 17 ago. 2012.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo** – Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Da Violência**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

AUGUSTI, Alexandre Rossato. O individualismo contemporâneo e a comunicação sob a perspectiva da coabitação cultural. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0583.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

AZAROLA, Carlos. **A Tolerância**. Fundamentos e limites da tolerância numa sociedade plural. Entrevista a Afonso Aguiló, vice-presidente do *Instituto Europeo de Estudos de la Educación* (IEEE), autor do livro *A Tolerância* (Editora Rei dos Livros, Coleção “Fazer Família” nº 8, 1ª edição, Lisboa, 1996). [20_] Disponível em: <<http://cenofa.org/apontamentos/doc03.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BARANOSKI, Maria Cristina Rauch; LUIZ, Danuta E. Cantóia. **Cidadania: sistematizando fundamentos teóricos e conceptuais**. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6006>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 1999.

BASEI, Andréia Paula. Escola e cultura(s): repercussões e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 111, p. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd111/escola-e-culturas.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BATISTA, Gustavo Araújo. **O naturalismo e o contratualismo em John Locke e em Jean-Jacques Rousseau: convergências mapeadas pela análise de algumas categorias de seus pensamentos à luz metodológica do materialismo histórico-dialético**. 2008. Tese (Doutorado) UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000445520&fd=y>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

BATISTA, Gustavo Araújo. **Uma abordagem sobre o pensamento educacional e pedagógico de John Locke**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELTRAME, Maria do Carmo Uggeri. **Utopia realizável: a educação para a paz permeando a prática educativa**. 2007. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui>>.

edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/381/Maria%20do%20Carmo%20Uger%20Beltrame.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 ago. 2012.

BENEVIDES, Maria Victória. *Cidadania e Justiça*. In: **Revista da FDE**. São Paulo, 1994.

_____. **A cidadania Ativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Cidadania e educação: um caminho em construção. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas questões e propostas. Petrópolis (RJ): DP ET Alli Editora, 2008.

_____. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

_____. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. In: **Psicologia**: ciência e profissão. v. 30, n. 4. Brasília, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400012>. Acesso em: 22 fev. 2013.

BLATTMANN, Ursula; VIAPANA Noeli. Leitura: instrumento de cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, **Anais...** 2005. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/cbbdnoeli.ppt>. Acesso em: 27 fev. 2012.

BLOG DIG NOW. Direitos humanos poderão ser nova disciplina para alunos do ensino básico. [online]. Blog do Carlos Britto/Blog Diniz K-9. Agência Senado. 2011. Disponível em: <<http://www.dignow.org/post/direitos-humanos-poder%3%a3o-ser-nova-disciplina-para-alunos-do-ensino-b%3%a1sico-2254265-26473.html>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

_____. **Teoria do ordenamento jurídico**. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1994. 184 p.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Prefácio. In: GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educus, 2005.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**, 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

_____. Os Direitos Humanos e a Democracia. In: SILVA, Reinaldo Pereira (Org.). **Direitos Humanos como Educação para a Justiça**. São Paulo: LTr, 1998.

_____. A quinta geração de direitos fundamentais. **Direitos fundamentais e Justiça**. n. 3. abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.dfj.inf.br/Arquivos/PDF_Livre/3_Doutrina_5.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

BUÔGO, Nelcy da Silva. **AVIPAZ: Programa Beija-Flor**. [online]. Focalização: Nelcy da Silva Buôgo. Disponível em: <<http://www.unipazsc.org.br/avipaz-programa-beija-flor/>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 1982.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Ciências Sociais e Educação: formação e aprendizagens. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: sociedades desiguais e paradigmas em confronto, 10. **Anais...** v. 3, p. 1076-1081, 2009. Disponível em: <<http://www.xconglab.ics.uminho.pt/ficheiros/Volume03.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 30). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39369244/O-que-e-Educacao-BRANDAO-Carlos-Rodrigues>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONAE 2010 - Conferência Nacional de Educação. **Anais...** 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=371&Itemid=258>. Acesso em: abr. 2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 24 jul. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 maio 2012.

_____. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-1). Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-2) Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. **Decreto nº 7037, de 21 de dezembro de 2009**. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-3). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. **Emenda constitucional n. 01, de 17/10/1969.** Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/22538/emenda-constitucional-n-01-de-17101969>>. Acesso em: 7 set. 2012.

_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2009).** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em: ago. 2012.

_____. **IBGE.** Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/>>. Acesso em: 2 maio 2012.

_____. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2012:** Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2012/IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: jan 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, 2006. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para ensino médio.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica: Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **PCNEM – Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ciências Humanas e suas Tecnologias.** 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** [20_]. Disponível em: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp. Acesso em 10 ago 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003. 52 p.: 30 cm. Disponível em: <http://www.uniCap.br/catedradomhelder/pdf/plano_educDH.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos : 2006/** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. 56 p. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/aedhesp/biblioteca-virtual/downloads/pnedh-2006-1>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/PNEDH_2007.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 5. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009a.

_____. **Portaria nº 2.080**, de 13 de junho de 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/PORTARIA2080.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2012.

_____. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). **Introdução.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=640&id=12316&option=com_content&view=article>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). 2007. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 25 nov. 2012.

_____. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH):** primeira etapa, 2005-2007. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual. - Brasília: SDH/PR, 2010. 228 p. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. **Resolução nº 01**, de 30 de maio de 2012. Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Resolucao1_30maio2012_DiretrizesEducacaoDH.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2012.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000c Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diversidade na Educação**: experiências de formação continuada de professores. Jorge Luiz Teles e Patrícia Ramos Mendonça (Org.). 2006. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154577por.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. Ministério da Saúde, FIOCRUZ. 2007. O vírus da AIDS 20 anos depois. Disponível em: <<http://www.ioc.fiocruz.br/aids20anos/linhadotempo.html>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Período de Divulgação Científica da FALS**, v. 4, n. 8, jun. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Direito à diversidade: o aluno com deficiência na escola regular, questões para o debate. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas questões e propostas. Petrópolis (RJ): DP ET Alli Editora, 2008.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação tecnológica. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edutec.html>>. Acesso em: 2 set. 2012.

CAMPOS, Juliana Cristine Diniz; CORREIA, Theresa Rachel Couto. A Educação para a Paz e para os Direitos Humanos: contribuições internacionais à compreensão do Direito à Educação na ordem constitucional brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17. **Anais...** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/biblioteca/Paz%20e%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e Educação Escolar**. 1998a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. **Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: Novamérica/PUC-Rio. 1999a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/oficinas/dh/br/pb/oficinas_pb/part1.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr.,

2008, p. 45-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009a.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, dez. 2000.

_____. **Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas**. [20--] Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo4/mod_4_vera_candau.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Educação em direitos humanos: principais desafios. In: JORNADA ESCOLAR E VIOLÊNCIA SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 3. **Conferência sobre Educação em Direitos Humanos: principais desafios**. 2005. Rio de Janeiro: 2005.

_____. Educação em Direitos Humanos hoje. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Capacitação em Rede: Construindo a Cidadania- desafios para o século XXI**. Belém, 21-23 nov. 2001.

_____. **Interculturalidade e Educação Escolar**. 1998b. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença (relatório final da pesquisa)**. Rio de Janeiro: GECEC. Departamento de Educação/PUC-Rio/CNPq, 2009b.

_____. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos: Educação em direitos humanos : uma proposta de trabalho**. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999b. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/119001216/Oficinas-Aprendendo-e-Ensinando-Direitos-Humanos>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmen T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0413T.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia M. Nehme Simão e. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. 255 p.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.121-139. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos>>

/militantes/veracandau/candau_dialogo_entre_diferenca_educacao.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36640646/Moreira-e-Candau>>. Acesso em: 24 jul. 2011.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jul. 2011.

CARBONARI, Paulo Cesar. **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Entrevista ao site do Movimento Nacional de Direitos Humanos, Passo Fundo, 2008. Disponível em: <http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1009&Itemid=45>. Acesso em: 24 jun. 2012.

CARDIA, Nancy. Direitos Humanos e Cidadania. In: **Os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Núcleo de Estudos da Violência e Comissão Teotônio Vilela, 1995.

CARDIA, Nancy; CINOTO, Rafael et al. **Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitude, normas culturais e valores em relação à violência de direitos humanos e violência**: Um estudo em 11 capitais de estado. 2010. Coordenação: Nancy Cardia; Rafael Cinoto et al. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012.--413p. Disponível em: <www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2012.

CARDOSO, Alenilton da Silva. Princípio da solidariedade: a confirmação de um novo paradigma. **Revista Forense** (Impresso). v. 405, p. 3-26, 2010. Disponível em: <http://principiodasolidariedade.com.br/artigos_pdf/principio_da_solidariedade_a_confirmacao_de_um_novo_paradigma.pdf>. Acesso em: 6 out. 2012.

CARDOSO, Giane Carrera; PELOSO, Rita de Cássia Boruetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. **Revista Científica Eletônica de Pedagogia**. Ano V – Número 09 – Janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/pedagogia09/pages/artigos/edic09-anov-art03.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

CARVALHO, Jose Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARRASCO, Luis; LENHARO, Mariana. No Ensino Superior 38% dos alunos não sabem ler nem escrever plenamente. **Jornal O Estado de São Paulo**. 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-,901250,0.htm>>. Acesso em: 4 out. 2012.

CASALI, Guilherme Machado. O princípio da solidariedade e o art. 3º da Constituição da República Federativa do Brasil. **Revista Eletrônica Direito e**

Política, Itajaí, v. 1, n. 1, 3º quadrimestre de 2006. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitca>. Acesso em: 26 jan. 2013.

CASSOL, Leonete. “... **Arte ou Vandalismo? Você decide...**” O que nos ensinam os grafismos urbanos sobre paz e violência. 2006. Disponível em: <http://btd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-06-08T155838Z-234/Publico/arte%20ou%20vandalismo.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2012.

CASTILHO, Ricardo. **Direito nas escolas**: construção de pessoas e de uma sociedade democrática. 2007. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/direitonasescolas.asp>>. Acesso em: 16 ago 2011.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

CEFET-MG. **Site do Campus Araxá**. Disponível em: <<http://www.araxa.cefetmg.br/site/>>. Acesso em 20 out. 2012.

_____. **Plano Institucional do CEFET-MG – 1993**. Resolução CD/034, de 12 de novembro de 1993. Disponível em: <http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_1993/RES_CD_034_93.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: política institucional : 2005-2010 / Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; organizado por Benedita Aparecida da Silva [et al.]. Belo Horizonte : CEFET-MG, 2006. 119 p. Disponível em: <http://pdi.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/CEFET-MG_PDI.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI** : política institucional : 2011-2015/ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; organizado por Benedita Aparecida da Silva [et al.]. Belo Horizonte : CEFET-MG, 2011. 119 p. Disponível em: <http://pdi.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/CEFET-MG_PDI.pdf>. e <https://dl.dropbox.com/u/68854247/PDI_2012%20pr%C3%A9via.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

CHAVES, Fátima Machado. **Vidas negras que se esvaem**: experiências de saúde das funcionárias escolares em situações de trabalho. 2004. Disponível em: <<http://teses.icict.fiocruz.br/pdf/chavesfmd.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença**: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

CURI, Luciano Marcos; ASSIS, Rodrigo Guimarães Goulart. Noções de direito no ensino médio: uma demanda urgente. **Revista Jurídica UNIARARÁ**, Centro Universitário do Planalto de Araxá, Instituto de Ciências Exatas e Humanas, Araxá, v. 16, p. 187-225, ago. 2012.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

_____. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, Mariane; JENSEN, Uffe Jull **Activity theory and social practice**: cultural: *historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação de Viena. 25 de junho de 1993. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/documentos-internacionais/doc-declaracao-e-programa-de-acao-de-viena-1993/view>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 3 jun. 2012.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: UNESCO/MEC/Cortez, 1999. p. 89-102.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: polêmicas de nosso tempo. 6. ed. Campinas (SP): Autores Associados Ltda, 1996.

_____. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas (SP): Armazém do Ipê (Autores Associados Ltda.), 2006.

_____. **Aprender e conhecer**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DESIGUALDADE social. Disponível em: <http://desigualdade-social.info/mos/view/Desigualdade_Social_no_Brasil/>. Acesso em: 25 jul. 2012.

DEWEY, John.. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et AL (Org.) **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos.. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

DICIONÁRIO PRIBERAM da Língua Portuguesa, Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=letra-morta>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000. 296 p. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23100729/756321344/name/Vigotski%2520e%2520o%2520aprender%2520a%2520a%2520prender.pdf>>. Acesso em: 20 jan.2012.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura**: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos. 4. ed. 1955. p. 25.56. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf>>. Acesso em 16 mar 2013.

EDUCAÇÃO em Revista. 2010. v. 25, n. 1. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jul. 2012.

EDUCAÇÃO para juventude. Assembléia de SP aprova disciplina de Direito para ensino médio. 2007. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2007-set-13/aprovada_disciplina_direito_escolas_sp>. Acesso em 06 jan. 2011.

EDUCAÇÃO em Revista, 2010. v. 26, n. 1, Belo Horizonte. Editorial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982010000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2012.

EDUCAÇÃO para uma cultura da paz e não violência ativa. Blog. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://educapaz-jaiartes.blogspot.com.br/2010/04/conceitos-da-paz-na-educacao.html>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

CARRASCO, Luis; LENHARO Mariana. **No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente**. [ESTADÃO.COM.BR] 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-,901250,0.htm>>. Acesso em: 4 out. 2012.

EVÓNIO, Joaquim. **Individualismo e Solidariedade Hoje**. 1994. Disponível em: <<http://www.joaquimevonio.com/individualismo.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

FAILLA, Zoara. Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura, **Revista Época**, 11 set. 2012. Entrevista a Amanda Polato. Disponível em:

<<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

FE FÓRUM DE ÉTICA. **Teorias éticas**. Disponível em: <<http://www.eticus.com/teoriaseticas.php?sp=3>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO NETO, José. **Metodologias participativas em educação para os direitos humanos**. [s.d.] Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_8b_netto_metodologias.ppt>. Acesso em: 19 jul. 2011.

FANON, Frantz. Foi um psiquiatra, escritor e ensaísta antilhano de ascendência africana. [online] Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Frantz_Fanon> Acesso em: 30 jan. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982a.

_____. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares: uma introdução. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11, João Pessoa, jan. 1982b. **Anais...** João Pessoa, jan. 1982. Disponível em: <www.uff.br/ppgci/editais/alfabetiza.doc>. Acesso em: 20 dez. 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 29, v. 2, n. 59, p. 387-393, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/449/345>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Org.) **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FRITZCHE, Peter. O que significa Educação em Direitos Humanos: 15 teses. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Ed.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. Disponível em: <www.dhnet.org.net>. Acesso em: 30 jul. 2011.

GARRETÓN, Manuel Antonio. **Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação**. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/317.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**: traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília: UNESCO, 2001, v. 7, p. 24. (Cadernos UNESCO Brasil, Série Educação). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000008.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

GOMES, Jones da Silva. **Comunidade e eticidade**: uma contribuição à aventura sociológica no pensamento de Martin Buber. 2006. Disponível em: <http://www.peregrinosdapaz.ufpa.br/downloads/documentos/jonessilva_dissertacao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, 2005. p. 39-62 (Coleção Educação para Todos).

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Paradigmas em Educação**: Avaliação e Perspectivas. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 29-40, jan/mar 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a05.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2013.

GRISA, Gregório Durlo. **Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras**. 2008. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/PENSANDO-O-SIGNIFICADO-DAS-COTAS-SOCIAIS-E-RACIAIS.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **A evolução do conceito de técnico**. 2005. Disponível em: <http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1415:a-evolucao-do-conceito-de-tecnico&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456>. Acesso em: 4 out. 2012.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Processo constitucional e direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Celso Bastos, 2001.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educus, 2005.

HERKENHOFF, João Batista. **Direitos Humanos: A construção universal de uma utopia**. 3. ed. Aparecida (SP): Editora Santuário, 1997.

_____. **Como funciona a cidadania**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educação em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. **Educação e direitos humanos: construir a democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HORTA, Raul Machado. Constituição e Direitos Individuais. **Revista de Informação Legislativa** (Separata). v. 20, n. 79, jul./set., 1983, p. 147-148.

HUPFFER, Haide Maria. A Filosofia do Jusnaturalismo Moderno-Iluminista como Paradigma Precursor da Cientificidade do Direito. **Revista Temas Atuais de Processo Civil**, v. 1, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.temasatuaisprocessocivil.com.br/edicoes-anteriores/48-v-1-n2-agosto-de-2011/133-a-filosofia-do-jusnaturalismo-moderno-iluminista-como-paradigma-precursor-da-cientificidade-do-direito>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

IBGE. Todos pela Educação. Educação no Brasil: números do Brasil. [online]. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/>>. Acesso em: set. 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.03.00.00&ver=por&ver=por>. Acesso em: 25 set. 2012.

IPDSA - Instituto de Planejamento de Desenvolvimento Sustentável de Araxá. Disponível em: <<http://www.ipdsa.org.br/>>. Acesso em: 13 out. 2012.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KALSING, Rejane Margarete Shaefer. Educação e história em Kant – alguns entrelaçamentos? **Saberes: Filosofia e Educação**, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero4/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Rejane%20Margarete%20Schaefer%20Kalsing,%20Educacao%20e%20historia%20em%20Kant%20alguns%20entrelacamentos,%20p.%2036-47.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

KANT, Immanuel. **Doutrina do direito**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1993.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

_____. **À Paz Perpétua**. São Paulo: L&PM Editores, 1989.

_____. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/violencia%20psicologica%20-pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: a contribuição de Hannah Arendt. Estudos Avançados. v. 11, n. 30, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 nov. 2012.

LANGOSKI, Deisemara Turatti. Estado, democracia participativa e empoderamento. **Revista Jus Vigilantibus**, 28 ago. 2008. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos/35677/3>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

LEIROZA, Wandergell Lins Fernandes. **O Jusnaturalismo e o Direito Natural**. 3 abr. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.gdr.adv.br/upload/artigo/03041211330%20JUSNATURALISMO%20e%20O%20DIREITO%20NATURA1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do Vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

LOCKE, John. **Carta acerca da Tolerância**; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio sobre o entendimento humano. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. **Cartas sobre tolerância**. São Paulo: Ícone, 2004. (Coleção fundamentos de direito)

_____. **Dois Tratados Sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOPES, Harry Vieira. (Coleção Clássicos) Os Direitos Humanos e o Ensino da Língua. In: MOURRIE, Zuleika Tfelice (Org.). **O Ensino do Português (do primeiro grau à Universidade)**. São Paulo: Contexto, 1994.

LUDKE, Karen M.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE; Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir et al. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000a.

_____. **Direitos Humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000b.

MAGNONI, Antonio Francisco; MELO MAGNONI, Maria da Graça; MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. Educação, trabalho e exclusão social no mundo globalizado. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, v. 15, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV_1/AGB_dez2011_artigos_versao_internet/AGB_dez2011_14.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

MALTEZ, José Adelino. **Tópicos Jurídicos e Políticos**, 2008. Disponível em: <<http://farolpolitico.blogspot.com.br/search/label/Para%20uma%20Hist%C3%B3ria%20das%20Ideias%20Pol%C3%ADticas%20%28de%20A%20a%20Z%29>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

MANENTE, Alex. **“Introdução ao Estudo de Direito”**: disciplina proposta em Projeto de Lei 374, de 11 de setembro de 2007. São Paulo. Assembléia de SP aprova disciplina de Direito para ensino médio. Consultor Jurídico, 2007. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2007-set-13/aprovada_disciplina_direito_escolas_sp>. Acesso em 06 jan. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ Conselho da Justiça Federal**, Brasília, v. 8, set. 2004. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

MARÇAL, Fábio Azambuja; OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. Inquietações sobre os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia que desafiam a Educação Profissional. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012. p. 86-97.

MÁRQUES, Fernanda Telles. As “não escolas”. In: **A “maldição das ruas” e o estigma do pivete: um estudo antropológico da infância em situação de rua na cidade de Santos, SP**. Dissertação (Mestrado) – FCHL–UNESP, Araraquara (SP), 1997. 282 p.

_____. De los Riesgos y de la Protección: reflexiones sobre la violencia en la/ de la escuela. In: Encuentro por la Unidad de los Educadores, Pedagogía 2011. **Anais...** Havana, Cuba: Distribuidora Nacional ICAIC, 2011.

MÁRQUES, Fernanda Telles; ASSUNÇÃO, Fernanda Oliveira. Percepções docentes sobre violência institucional escolar e assédio moral horizontal. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. 2013. (no prelo)

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

MARTINEZ, Gregorio Peces-Barba. **Curso de Derechos Fundamentales: teoría general**. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 1995.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 74)

MAZZUOLÍ, Valério de Oliveira. Direitos Humanos, Cidadania e Educação: do pós-segunda guerra à nova concepção introduzida pela Constituição de 1988. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, CAJ - Centro de Atualização Jurídica, v. 1, n. 4, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.direitopublico.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MELLEGARI, Iara Lúcia Santos. **A perspectiva política dos direitos humanos e de cidadania na filosofia de Hannah Arendt**. Curitiba (PR): Juruá Editora, 2011.

_____. **Direitos humanos e cidadania: no pensamento de Hannah Arendt**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

MELO, Laura Cristina C. do Amaral. Educação em direitos humanos e o ensino de história: convergências e campo de possibilidades. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em Direitos Humanos – temas, questões e propostas**. Petrópolis (RJ): DP Et Alli Editora, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONTESORI, Maria. **A educação e a paz**. Campinas (SP): Papyrus, 2004.

MONTORO, André Franco. **Introdução à Ciência do Direito**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1985. v. 4.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Jurídico Atlas, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36640646/Moreira-e-Candau>>. Acesso em: 24 jul. 2011.

MORRIS, Clarence. **Os grandes filósofos do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOUFFE, Chantal. **Uma cidadania democrática radical**. In: O Regreso do Político. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 95-99. (Adaptado por Vítor João Oliveira de - A Arte de Pensar). Disponível em: <http://www.aartedepensar.com/leit_mouffe.html>. Acesso em: 13 ago. 2012.

Movimento Negro Unificado (MNU). **20 de novembro**: Dia Nacional da Consciência Negra. 2011. Disponível em: <<http://movimentonegrounificadomnu.blogspot.com.br/2011/11/20-de-novembro-dia-nacional-da.html#!/2011/11/20-de-novembro-dia-nacional-da.html>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica, SP. 2003. Disponível em: <<HTTP://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acesso em: 17 out. 2012.

NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; ALKIMIN, Maria Aparecida. Violência na escola: o *bullying* na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19. **Anais...** Fortaleza, 9-12 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3776.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.

NASCIMENTO, Wálter de Vieira. **Lições de História do Direito**. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NODARI, Paulo César. **Educação e cultura da paz: à luz do esboço kantiano, à paz perpétua [Zum ewigen Frieden]**, ainda é possível pensar uma cultura da paz? 2010. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/32/30>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

NORONHA, João Walge da Silveira. A valorização do trabalho como condição de dignidade humana. **Direito e Justiça**, Porto Alegre, v. 21, 2000.

NOVA ESCOLA. EJA em segundo plano. 2011. Disponível em: <<http://revista.escola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>>. Acesso em: 27 out. 2012.

OGUNBIYI, Adomair O.; JESUS, Ilma Fátima de. 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra. 2011. [**Blog-online**] Disponível em: <<http://movimentonegro.unificadomnu.blogspot.com.br/2011/11/20-de-novembro-dia-nacionalda.html#!/2011/11/20-de-novembro-dia-nacional-da.html>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelisa de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n.1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

OLIVEIRA, Cristiane Fontes de. **Educação em Direitos Humanos para o combate ao sexismo**: contribuições do letramento na disciplina de Língua Portuguesa. 2010. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2010-02-11T100214Z-2840/Publico/2778.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** 2004. Disponível em: <www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. **Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz.** Resolução A/RES/ 53/ 243, de 06 de outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br>>. Acesso em: 6 jun. 2007.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

OTRANTO, Célia Regina. A política de educação profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, Natal (RN), 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Org.) **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012. p. 15-31.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2003. p. 166-176. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/educacao-em-direitos-humanos-sob-a-otica-dos-ensinamentos-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. O que é empoderamento (Empowerment). **Sapiência. Informativo Científico da FAPEPI.** v. 3, n. 8, jun. 2006. Disponível em:

<<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais na escola**. 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Curriculo_e_Saberes/Trabalho/07_07_37_EDUCACAO_DAS_RELACOES_ETNIC_O-RACIAIS_NA_ESCOLA.PDF>. Acesso em: 28 jan. 2013.

PÉREZ-GÓMEZ, Alberto I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PESSINI, Léo; ARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência**: manual de instruções do cérebro para alunos em geral. 7. ed. São Paulo: Aleph, 2011. v. 1. (Coleção neuropedagogia)

PIERUCCI, Antonio Flávio. Ciladas das diferenças. **Tempo Social**; Rev. Social USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 2. sem. 1990.

PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico**. São Paulo: Forense Jurídica, 2010.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966. Disponível em: <<http://pt.scribd.com>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/04/22-a-repc3bablica.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – 2004. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_frontmatter.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

PUC-RS. **Campus ou Câmpus Universitário?** Manual de Redação da PUC-RS. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/manualred/faq/duv-campus.php>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Org.). **Cultura de Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: Edições INPAZ - Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, 2003. 356 p.

RAMOS, Izabel Christina Baptista Queiroz. Igualdade e dignidade da pessoa humana e seu enfoque constitucional e doutrinário. **Revista do Ministério Público do Trabalho da 21ª Região (RN)**, Natal, n. 4, p. 103-116, dez. 2003. Disponível em: <http://www.prt21.gov.br/revista4/texto_05.html>. Acesso em: 28 mar. 2005.

RATIER, Rodrigo; SALLA, Fernanda. Ser professor: uma escolha de poucos: pesquisa com estudantes do Ensino Médio comprova a baixa atratividade da docência. **NOVA ESCOLA**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>

/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2013.

REALE, Miguel. **Fundamentos do Direito**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1998.

_____. **Lições Preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa**: O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. Brasília a. 33 n. 131 jul./set. 1996, p. 285. Disponível em <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/176462/1/000512670.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2012.

ROCHA, Maria Beatriz Brandão. Levantamento do meio físico do município de Araxá-MG, utilizando técnicas de geoprocessamento. Teses e Dissertações. UFU/Geografia. Mestrado. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=100917>. Acesso em: 5 ago. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato**. 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. Jean-Jacques Rousseau. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir a democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação em/para os direitos humanos**: uma construção histórica. 2008a. Disponível em: <<http://www.ifibe.edu.br/cursos/posgraduacao/dh/2008/subsidios/Susana.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Educação para a paz e a não-violência: formação em serviço de professores. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis (RJ): DP Et Alii Editora, 2008b. p. 119-130.

_____. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000, p. 36-48.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: temas questões e propostas. Petrópolis (RJ): DP Et Alli Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. 2005. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos [I]. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Cláudio Marcelo dos. **Heidegger e a transformação do pensamento**. 2009. Disponível em: <<http://revistaitaca.org/versoes/vers11-09/54-65.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

SANTOS GUERRA, M. No Coração da Escola. Porto: Editora ASA. 2003. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel54/Carlos_Estevao.pdf> Acesso em: 13 jul. 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

_____. As cidadanias mutiladas. In: _____. **O preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania/IMESP, 1996/1997. p. 133-144.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS, Eduardo Rodrigues dos. **Doutrinas paradigmáticas do Direito**: uma investigação histórica do jusnaturalismo, positivismo e pós-positivismo. 2011. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,doutrinas-paradigmaticas-do-direito-uma-investigacao-historica-do-jusnaturalismo-positivismo-e-pos-positivismo,31861.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2002.

SARMENTO, Daniel. Os princípios constitucionais da liberdade e da autonomia privada. In: _____. **Os princípios da Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: histórico, crítica – primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMITT, Sabine; IMBELONI, Michelle. **Relações amorosas na sociedade contemporânea**. 2011. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0583.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Ser professor: uma escolha de poucos. [20_]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira; BENEVIDES, Pablo Severiano. **A lógica do mercado e as retóricas de inclusão**: articulações entre a crítica frankfurtiana e a pós-estruturalista sobre as novas formas de dominação. 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n1/artigos/html/v11n1a05.html>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

SILVA, Aida M. M. **Escola pública e formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. Disponível em: <<http://72.232.192.226/dados/teses/edh/br/pe/teseaida.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Gilberto Ferreira. A interculturalidade no cotidiano educativo de professores do ensino médio. **Jornal Reflexão e Ação**, p. 110-129. 2008. Disponível em: <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/64785_7331.PDF>. Acesso em: 29 ago. 2012.

SILVA, Iraneide Soares. **Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca participação feminina e negra**. In: SENEPT – CEFET MINAS, 1, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema5/QuartaTema5Artigo1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2011.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-206, 2006.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 7. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

_____. Faculdades de Direito e construção da cidadania. In: _____. **Poder constituinte e poder popular**: estudos sobre a Constituição. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, Marcelo Amaral. Digressões acerca do princípio constitucional da igualdade. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 8, n. 66, jun. 2003. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/4143>>. Acesso em: 20 de jun. de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e**

Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. Identidade e Diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002. p. 65-67.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Concepção de Educação Tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico.** 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/CONCEP%C7%C3O%20DE%20EDUCA%C7%C3O%20TECNOL%D3GICA%20NO%20BRASIL%20RESULTADO%20DE.pdf>. Acesso em: 1 set 2012.

SYMONIDES, Janusz. Novas dimensões, obstáculos e desafios para os direitos humanos: observações iniciais. In _____ (Org.). **Direitos Humanos: novas dimensões e desafios.** Brasília: Edições UNESCO, Brasil, 2003. p. 23-75.

SOARES, Jiane Martins. **Família e Escola: parcerias no processo educacional da criança.** [200-]. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA-.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

SOUZA, Betânia Freitas de. **Direitos humanos enquanto política pública no Brasil: retratando a experiência do Estado do Rio de Janeiro.** 2010. Disponível em: <http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/22/TDE-2010-11-24T115123Z-2689/Publico/BetaniaFreitasDeSouza.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SOUZA, Leila Bárbara Menezes. A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. In: CINFORM, 7 - Encontro Nacional de Pesquisa e Ciência da Informação, 2007, **Anais...** Salvador (Bahia). 2007. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/f42e0a81e967e9a4c538a2d0b653.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013.

SOUZA, Marcos Felipe Alonso de. A educação ambiental para o desenvolvimento sustentável na formação do profissional do direito. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 17, n. 3362, 14 set. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/22614>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

SOUZA, Marisa Alves. **As múltiplas significações do conceito de cidadania: exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana.** Tese (Doutorado) – USP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092011-105151/pt-br.php>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

SOUZA, Michel Aires de. **A banalização do mal**. 2009. Disponível em: <<http://educacaonet.wordpress.com/2009/08/05/a-banalizacao-do-mal/>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas (SP): Mercado das letras, 2006. p. 21-56.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

TEIXEIRA, Maria Cristina; PAIUCA, Anna Cristhina Kauf; BICALHO, José Sebastião Vieira. O controle judicial das políticas públicas. **Revista do Curso de Direito**, v. 6, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/942/999>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

TODOS pela educação. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

TOURAINE, Alain. **O que é Democracia?** Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

TRINDADE, A. A. C. "O Processo Preparatório da Conferência Mundial de Direitos Humanos: Viena, 1993, 36: Balanço dos resultados da Confêrencia Mundial de Direitos Humanos: Viena, 1993. Revista del Instiotuto Interamericano de Derechos Humanos (1993) n. 17

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador**. São Paulo: Instituto Paulo Freire – Brasil [on line], 2006. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/67/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf.txt>. Acesso em: 30 jul. 2011.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. **Ética**. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIDE EDITORIAL. (As) Classes sociais e seus conflitos na sociedade industrial, de Ralf Dahrendorf. (Sociedade e Liberdade, trad. bras., Ed. UnB, 1981, p. 153). Disponível em: <<http://www.videeditorial.com.br/dicionario-obras-basicas-da-cultura-ocidental/a-b-c/as-classes-sociais-e-seus-conflitos-na-sociedade-industrial-de-ralf-dahrendorf.html>>. Acesso em: 15 set. 2012.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2969385/vygotsky-pensamento-e-linguagem>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.

WEIL, Pierre. **A Arte de viver em paz**: por uma nova consciência, por uma nova educação. São Paulo: Editora Gente, 1993.

WYLLYS, Jean. Pragmatismo político - **AIDS é “câncer gay”, afirma deputado pastor Marco Feliciano**. 2012. (Postado em: 20 set 2012 às 17:38. Por Jean Wyllys deputado federal pelo PSOL). Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/09/aids-cancer-gay-deputado-pastor-feliciano.html>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intra muros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 16, n. 45, 2001. p. 145-164.

UNESCO. **Relatório Delors**: Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

ANEXOS

ANEXO A - Número de alunos da instituição em 2012



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
 Campus Araxá/MG - Portaria nº 215/92
 Av. Ministro Olavo Drummond, 25 - Fone: (0xx34) 3669-4512 - CEP: 38180-510

Of. SRE-3/2012

Araxá, 09/10/2012

De: José Humberto Rodrigues Rios
 Seção de Registro Escolar

À: Profa. Sandra Afonso de Castro
 Professora de Língua Portuguesa do CEFET-MG/Campus IV-Araxá

Prezada Professora,

Após busca no sistema acadêmico deste centro com o objetivo de atender vossa solicitação quanto ao número de alunos (as) ingressantes nesta instituição durante este ano letivo por cursos e modalidades e também quanto ao número de alunos efetivamente matriculados até a presente data, apurei e envio os dados referentes aos mesmos.

Quanto ao ingresso de alunos (as) neste centro durante este ano letivo, passo-lhe as seguintes informações:

Curso Técnico em Edificações – modalidade integrado: 35 alunos (as)

Curso Técnico em Edificações – modalidade subsequente: 25 alunos (as)

Curso Técnico em Edificações – modalidade concomitância externa: 09 alunos (as)

Total de alunos (as) ingressantes do Curso Técnico em Edificações: 69 alunos (as)

Curso Técnico em Eletrônica – modalidade integrado: 35 alunos (as)

Curso Técnico em Eletrônica – modalidade subsequente: 24 alunos (as)

Curso Técnico em Eletrônica – modalidade concomitância externa: 08 alunos (as)

Total de alunos (as) ingressantes do Curso Técnico em Eletrônica: 67 alunos (as)

Curso Técnico em Mecânica – modalidade integrado: 35 alunos (as)

Curso Técnico em Mecânica – modalidade subsequente: 25 alunos (as)

Curso Técnico em Mecânica – modalidade concomitância externa: 09 alunos (as)

Total de alunos (as) ingressantes do Curso Técnico em Mecânica: 69 alunos (as)

Curso Técnico em Mineração – modalidade integrado: 35 alunos (as)

Curso Técnico em Mineração – modalidade subsequente: 25 alunos (as)

Curso Técnico em Mineração – modalidade concomitância externa: 10 alunos (as)

Total de alunos (as) ingressantes do Curso Técnico em Mineração: 70 alunos (as)

Engenharia de Automação Industrial: 42 alunos (as)

Engenharia de Minas: 40 alunos (as), com ingresso neste 2º semestre letivo

Total de alunos (as) ingressantes neste ano letivo 357 alunos (as)

Já em relação ao número de alunos (as) efetivamente matriculados até a presente data, informo-lhe os seguintes dados que se seguem abaixo:

Curso Técnico em Edificações – modalidade integrado: 92 alunos (as)
 Curso Técnico em Edificações – modalidade subsequente: 39 alunos (as)
 Curso Técnico em Edificações–modalidade concomitância externa: 18
 alunos (as)

Curso Técnico em Eletrônica – modalidade integrado: 97 alunos (as)
 Curso Técnico em Eletrônica – modalidade subsequente: 42 alunos (as)
 Curso Técnico em Eletrônica – modalidade concomitância externa: 17
 alunos (as)

Curso Técnico em Mecânica – modalidade integrado: 87 alunos (as)
 Curso Técnico em Mecânica – modalidade subsequente: 47 alunos (as)
 Curso Técnico em Mecânica – modalidade concomitância externa: 23
 alunos (as)


Curso Técnico em Mineração – modalidade integrado: 87 alunos (as)
 Curso Técnico em Mineração – modalidade subsequente: 49 alunos (as)
 Curso Técnico em Mineração – modalidade concomitância externa: 20
 alunos (as)

Engenharia de Automação Industrial: 180 alunos (as)

Engenharia de Minas: 113 alunos (as)

**Total de alunos (as) efetivamente matriculados até a presente data 911
 alunos (as).**

Atenciosamente.



José Humberto Rodrigues Rios

Seção de Registro Escolar do CEFET-MG/Campus IV-Araxá
 SIAPE 1093082



ANEXO B - Número de professores (efetivos e contratados em 2012) e qualificações.

Araxá, 09/10/2012

Para: Profa. Sandra Afonso de Castro

Conforme solicitado, segue abaixo, o quadro titulação referente aos professores deste campus:

Professores Efetivos:

Titulação	Quantidade
Doutor	12
Mestre	21
Especialização	10
Graduado	00
Total	43

Professores Substitutos:

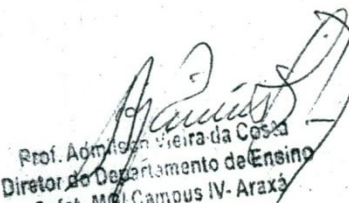
Titulação	Quantidade
Doutor	02
Mestre	08
Especialização	07
Graduado	12
Total	29

Maria José de Oliveira
 Maria José
 Seção de Pessoal
 CEFET-MG - Campus Araxá

Maria José de Oliveira
 Chefe da Seção de Pessoal
 CEFET/MG - Campus Araxá
 Mat. Siape 1067159

ANEXO C - Identificação dos ambientes da instituição.

Identificação dos ambientes de aprendizagem profissional e Administrativo		
Identificação dos ambientes	Nº de Ambientes	Área total (m ²)
Prédio Administrativo	1	540,00
Restaurante	1	500,00
Biblioteca	1	172,09
Laboratório de Produção Mecânica	1	130,07
Laboratório de Soldagem	1	65,63
Laboratório de Motores	1	65,63
Laboratório de Edificações	1	147,01
Laboratório de Acionamentos Hidráulicos e Pneumáticos	1	65,63
Laboratório de Metrologia	1	65,63
Laboratório de Materiais	1	65,63
Laboratório de Eletrônica	2	131,25
Laboratório de Controle e Automação	1	66,25
Laboratório de Acionamentos eletroeletrônicos e elétrica industrial	1	64,59
Laboratório de Mineração	1	950,00
Laboratório de informática - Geoprocessamento	1	66,25
Laboratório de Idiomas	2	66,25
Laboratório de apoio à informática	1	23,32
Laboratório de Física	1	44,58
Laboratório de Química	1	47,92
Laboratório de Informática	2	66,75
Laboratórios de Desenho Técnico	2	116,56
Quadra Poliesportiva	1	650
Ateliê de Educação Artística	1	52,07
Sala de Coordenação da Engenharia de Automação Industrial	1	66,75
Salas de aulas	16	1.043,47


 Prof. Adilson Vieira da Costa
 Diretor do Departamento de Ensino
 Cefet-MG Campus IV-Araxá
 Mat. Siapa: 1555722

ANEXO D - Alunos dos 3^{os} anos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada – EPTNM (90 alunos).



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
 Campus IV-Araxá - Portaria nº 215/92
 Av. Ministro Olavo Drummond, 25 - Fone: (0xx34) 3669-4512 - CEP: 38180-510

Alunos Matriculados nas Terceiras Séries- 2012

Nº	Matrícula	Nome
1.	201014310407	Adriedson Augusto Lima
2.	201014330408	Alex Botelho Alvares Da Silva
3.	201014330416	Aline Dias Costa
4.	201014340390	Aline Ferreira Vilaca
5.	201014330467	Amanda Aparecida Carneiro
6.	201014330610	Amanda Souza
7.	201014340411	Ana Luiza Aparecido Borba
8.	200914320079	Andre Luiz De Castro Junior
9.	201014310415	Andre Luiz Marzano De Assis
10.	201014330424	Artur Ferreira De Castro Junior
11.	200814310411	Augusto De Oliveira Antunes
12.	201014330432	Barbara Cardoso Ferreira
13.	200914330031	Bernardo Nevreden Gomes De Menezes
14.	200914330040	Bruna Cristina Müller Vieira
15.	200914320087	Caio Bernardo Vaz Guimaraes
16.	201014340640	Camila Cristina Dos Reis De Almeida
17.	200814310098	Camila De Lourdes Ferreira Leite
18.	201014320461	Cesar Romero Afonso Goulart Junior
19.	200914320095	Claudinei Castro Santos
20.	201014310458	Dalton Afonso Bernardes
21.	200914330074	Daniel Henrique Tavares De Moura
22.	201014330483	Debora Maria Barbosa Prado
23.	201014310466	Estevan Rocha Pithan
24.	201014310474	Fabricio Candido Da Silva
25.	201014320410	Filipe Antunes Verissimo
26.	201014330491	Filipe Fonseca De Campos
27.	201014310490	Frederico Pereira Marques
28.	201014310504	Gabriel Boaventura Alves Pereira
29.	201014340454	Gabriel Henrique Ciriaco
30.	201014320585	Gabriel Henrique De Melo
31.	201014340713	Gabriel Souza Lopes
32.	201014340462	Gabriela Oliveira Camilo
33.	201014330505	Germano Antonio Viegas Oliveira
34.	200914340142	Haridãsa Ferreira Carvalho
35.	200914340169	Iara De Souza Castro
36.	201014320500	Igor Carlos Ferreira
37.	201014330513	Isabela Santhiago Soares De Oliveira
38.	201014310539	Italo De Moraes Faria
39.	200814330153	Italo Fernando De Oliveira

40.	200814340205	Iuri Fernandes Aguiar Goulart
41.	201014320518	Jardel Gomes Alvarenga
42.	201014340489	Josetony Afonso E Afonso
43.	201014310547	Julia Gabriela Silva Reis
44.	200814310217	Katherinne Lima De Abreu Silva
45.	201014330602	Lara Beatriz Ferreira
46.	201014330530	Larissa Abdanur Ribeiro
47.	201014330556	Leticia Dos Santos Barbosa
48.	201014330564	Lorena Ribeiro Dos Santos
49.	201014310555	Lucas Fonte Boa E Silva
50.	200914330163	Luciene Aparecida Da Silva
51.	201014310563	Luis Gustavo Cunha Da Fonseca
52.	201014310580	Luiza Maria Fonte Boà Melo
53.	200914320222	Marcelo Rodrigues Resende
54.	200814310241	Mariana Pereira Montovani
55.	201014330734	Maryene Ludmilla Goncalves Sellera
56.	201014310610	Matheus Araujo
57.	201014330696	Matheus Lellis Ribeiro
58.	200914330252	Mayara Caroline Alencar Alves
59.	200914310260	Naiara Caroline Faria
60.	200914310278	Naiara Rosa Macedo
61.	200914330287	Norton Grey Barbosa De Oliveira Junior
62.	201014340683	Onaides Roberto Da Silva Junior
63.	200914320265	Otavio Augusto Pires Santos
64.	200914320273	Otavio Dos Reis Teixeira
65.	201014310636	Pablo Lopes Macedo
66.	200914310294	Paulo Felipe Chrispim Valle
67.	200914340282	Pollyanna De Carvalho Santos
68.	201014320615	Priscila Reis Borges
69.	201014310652	Rafael Carlos Gomes
70.	201014320623	Rafael Garcia Sousa
71.	201014310660	Rafael Martins Leite
72.	201014330580	Rafaelli Keila Santos
73.	200914330309	Rafaella Resende Amaral
74.	200814340329	Raiane Carneiro Ozorio
75.	201014340551	Raissa Ketura Da Silva
76.	201014330718	Rayanne De Jesus Andrade Fidelis
77.	201014340560	Rodrigo Santos Afonso Reis
78.	201014310687	Rodrigo Santos Dos Reis
79.	200914330325	Samuel De Paula
80.	201014340578	Sara Ribeiro Araujo
81.	200914330333	Sérgio Eustáquio Bicalho Junior
82.	200814340353	Tatiana Aparecida Silva
83.	201014340594	Tereza Cristina Barbosa
84.	201014340616	Thales Eduardo Pereira De Souza
85.	201014310695	Thiago Aurelio Magalhaes Borges
86.	201014330599	Thiago Mota E Silva
87.	200914340312	Valmir De Paulo Bernardes Junior
88.	200914320346	Victor Moreno De Castro
89.	201014340632	Viviane Godinho Bessa
90.	201014320704	Wagner Gabriel Dos Reis Sousa

ANEXO E - Professores dos 3^{os} anos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada – EPTNM (36 professores).

NOMES DOS PROFESSORES dos TERCEIROS ANOS dos Cursos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM)

Áureo de Alencar Silva - efetivo - Formação Geral
 Carlos Antônio Medeiros – efetivo - Formação Geral
 Daniela Alves borges – contratada - Formação Geral
 Larissa Costa Keles- contratada - Formação Geral
 Leni Nobre de Oliveira- efetiva - Formação Geral
 Marília Ramalho- efetiva - Formação Geral
 Milene Bianchi dis Santos- contratada - Formação Geral
 Pedro Márcio Nascimento Pizelli- contratado - Formação Geral
 Quaider Omar Matar- efetivo - Formação Geral
 Sandra Lúcia Nogueira-contratada - Formação Geral
 Sérgio Cardoso Barcelos- efetivo - Formação Geral
 Tatiana Aparecida Silva- contratada - Formação Geral
 Vicente Donizetti da Silva- efetivo - Formação Geral
 Antônio de Pádua Gandra- efetivo – Curso de Edificações
 Delma Pereira Caixeta- efetiva - Curso de Edificações
 Fabiana Ferreira Borges- contratada - Curso de Edificações
 José Genário Keles- efetivo - Curso de Edificações
 Maria Cecília Novaes F. Ferreira- contratada - Curso de Edificações
 Mayara Caixeta- contratada - Curso de Edificações
 Domingos Sávio de Resende- efetivo – Curso de Eletrônica
 Francisco de Assis Cipresso- efetivo - Curso de Eletrônica
 Henrique José Avelar- efetivo - Curso de Eletrônica
 Leandro Mattioli- contratado - Curso de Eletrônica
 Marcos Cícero Faria da Silva- efetivo - Curso de Eletrônica
 Sérgio Luiz da Silva Pithan- efetivo - Curso de Eletrônica
 Alexandre Dias Linhares- efetivo – Curso de Mecânica
 Carlos Alberto Domingos Ramos- efetivo - Curso de Mecânica
 Admilson Vieira da Costa – efetivo – Curso de Mecânica
 Hélio Antônio da Silva – efetivo - Curso de Mecânica
 Alexandre Moraes de Oliveira- efetivo - Curso de Mecânica
 Ariterlan Neves Rosa- contratado – Curso de Mineração
 Edilson Borges Gontijo- contratado - Curso de Mineração
 Francisco de C.V. Neto- efetivo - Curso de Mineração
 Hildor José Seer- efetivo - Curso de Mineração
 Jorge Otávio Mendes O. Junek- contratado - Curso de Mineração
 Maurício Antônio Carneiro- contratado - Curso de Mineração
 Michelly dos Santos Oliveira- efetiva - Curso de Mineração


 Joelma M Silva

Diretoria de Ensino

Joelma Maria Moraes
 Assistenti do Dir. do Departamento de Ensino
 CEPET- MG / Campus IV - Avani
 Mar - SHAPE 103824

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos

NÃO SE IDENTIFIQUE

Instruções: as questões nas quais você pode assinalar mais de uma opção trazem essa observação, nas demais marque apenas uma alternativa.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é a sua idade? _____
Você nasceu no ano de _____
2. Qual é o seu sexo? _____
3. Qual é a sua Instituição de origem?
a. () Pública b. () Privada
4. Qual é o seu Estado Civil? _____
5. Tem filho(s)?
a. () Sim. b. () Não.
6. Você mora com sua família?
a. () Sim. b. () Não.
7. Qual a renda familiar de sua família?
a. () De 1 a 3 salários mínimos
b. () De 4 a 6 salários mínimos
c. () De 7 a 8 salários mínimos
d. () De 9 a 12 salários mínimos
e. () Acima de 13 salários mínimos
8. Você se identifica como
a. () branco. d. () afrodescendente.
b. () mestiço. e. () negro.
c. () oriental. f. () de outra etnia.
9. Quais as atividades culturais e de lazer preferidas por você?

10. Para você, a participação das famílias na escola é
a. () frequente
b. () rara
c. () inexistente
11. A relação entre sua família e sua escola, quando acontece é
a. () quando a família é convidada.
b. () espontânea.
c. () apenas quando há problema(s).
12. Quando sua família participa, o resultado
a. () é produtivo.
b. () é improdutivo.
c. () não causa efeito.
13. O estudo no CEFET-MG para você é:
a. () excelente. b. () muito bom.
c. () bom. d. () regular.
e. () ruim.
14. Qual o valor que você dá ao ensino no CEFET?
a. () Importante na sua formação como pessoa e como profissional.
b. () Importante na sua formação como profissional.
c. () Não alcança as suas expectativas.
d. () Necessário, mas não o desejado.
e. () Nem necessário, nem o desejado.

15. Você avalia o seu grau de interesse em relação ao seu curso como
a. () inexistente. b. () baixo.
c. () médio. d. () elevado.

16. Sua expectativa após a conclusão do curso é
a. () fazer estágio e ingressar no mercado de trabalho.
b. () fazer vestibular.
c. () fazer estágio e continuar estudando.
d. () outra. Qual? _____

17. Assinale o melhor conceito de cidadania na sua visão.
a. () É ter direitos políticos – de votar e ser votado.
b. () Exercício de doação, viver em função da sociedade e dos outros, é participar de ações solidárias.
c. () Exercício dos direitos civis, políticos e sociais.
d. () Direito de participar ativamente na esfera pública, da vida e do governo (cobrar, propor e pressionar) que confere um sentido de identidade e de pertencimento.
e. () É a reivindicação e o reconhecimento por parte de um sujeito de seus direitos e deveres.
f. () É lutar por equidade (por reconhecimento dos direitos, igualdade socioeconômica, justiça social) e pela liberdade.
g. () É respeitar e cumprir as leis, ter consciência dos limites colocados pela sociedade.
18. O que você entende por Direitos Humanos?
a. () Direitos conquistados historicamente, que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano.
b. () Direitos fundamentais, conjunto normativo que resguarda os direitos dos cidadãos.
c. () Direitos naturais, ou seja, aqueles que são inerentes ao ser humano.
d. () São o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação.

19. O tema Direitos Humanos é debatido, no CEFET, na sala de aula?
a. () Sim. b. () Não. c. () Às vezes.

20. Caso "SIM" e "ÀS VEZES", quais as disciplinas (do técnico ou do médio) que você considera que mais o aborda?

21. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Se a resposta for "SIM" ou "ÀS VEZES", você acha que o tema Direitos Humanos é trabalhado em sua escola de forma:
a. () interdisciplinar.
b. () disciplinar.
c. () fora das disciplinas, em eventos da escola.
d. () em eventos e palestras de fora da escola.

NÃO SE IDENTIFIQUE

22. No seu entendimento, houve algum momento em que os Direitos Humanos não foram respeitados em seu cotidiano, na escola, em relação a você ou a outros?

- a. () Sim. b. () Não.

23. Caso "SIM", cite até três momentos em que isso ocorreu.

24. No seu entendimento, houve algum momento em que os Direitos Humanos não foram respeitados em seu cotidiano, fora da sua escola, em relação a você ou a outros?

- a. () Sim. b. () Não.

25. Caso "SIM", cite até três momentos em que isso ocorreu.

26. No seu entendimento, existem pessoas diferentes das demais (ou da maioria)?

- a) () Sim. b) () Não.

27. Se "SIM", quem são, para você, os "diferentes"?

- a. () Os negros.
 b. () Os homossexuais.
 c. () Os de outra etnia.
 d. () Os de outra região do país.
 e. () Os ricos.
 f. () Os pobres.
 g. () Os "nerds".
 g. () Outros. Quem? _____

28. O que você entende como "diversidade étnico-racial"?

- a. () Diferença cultural.
 b. () Contradição cultural.
 c. () Oposição de culturas diferentes.
 d. () Multiplicidade de etnias e raças diversas.
 e. () Outro (especificar): _____

29. Como você percebe a diversidade cultural de seus colegas?

30. Sobre a Lei 10.639/03, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", você

- a. () não a conhece.
 b. () sabe que ela existe.
 c. () conhece parcialmente a lei.
 d. () conhece o texto da lei.

31. Se a conheceu, foi

- a. () na escola.
 b. () pelos meios midiáticos.
 c. () por meio de leituras.
 d. () por meio de sua família.
 e. () por outro(s) meio(s). Especificar: _____

32. Se a resposta for "não a conhece", identifique o motivo.

- a. () Não teve acesso à Lei.
 b. () Não foi informado sobre ela.
 c. () Não teve interesse.

33. Sobre a Lei 11.645/2008, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, além da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a da "História e Cultura Indígena", você

- a. () não a conhece.
 b. () sabe que ela existe.
 c. () conhece parcialmente a lei.
 d. () conhece o texto da lei.

34. Se a conheceu, foi

- a. () na escola.
 b. () pelos meios midiáticos.
 c. () por meio de leituras.
 d. () por meio de sua família.
 e. () por outro(s) meio(s). Especificar: _____

35. Se a resposta for "NÃO A CONHECE", identifique o motivo.

- a. () Não teve acesso à Lei
 b. () Não foi informado sobre ela.
 c. () Não teve interesse.

36. O Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de Novembro, é celebrado na sua escola?

- a. () Sempre. b. () Às vezes. c. () Não.

37. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Se a resposta for "SEMPRE" ou "ÀS VEZES", de que forma(s) é celebrado este dia?

- a. () Palestras

NÃO SE IDENTIFIQUE

- b. () Debates
 c. () Pesquisas
 d. () Dinâmicas
 e. () Oficinas
 f. () Manifestações Culturais
 g. () Outra (especificar): _____

38. No seu entendimento o material didático utilizado na sala de aula contempla de alguma forma a temática étnico-racial?

- a. () Sim. b. () Não.

39. Se "SIM", de quais disciplina(s)?

40. Quando acontecem conflitos, em sua escola, eles

- a) () são resolvidos de forma consensual.
 b) () são resolvidos sem consultar as partes envolvidas.
 c) () não são resolvidos.

41. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Se você respondeu que os conflitos "SÃO RESOLVIDOS", de forma consensual ou sem consultar as partes, isso acontece

- a) () de acordo com um manual de normas de direitos e deveres.
 b) () sempre com a presença dos pais na escola.
 c) () às vezes com a presença dos pais na escola.
 d) () com advertências e, se houver reincidência, com suspensão.
 e) () com aplicação de punições, no caso de condutas reprováveis.

42. São os valores humanos abordados em sua escola?

- a. () Sim. b. () Não.

43. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Se "SIM", como são trabalhados?

- a) () Durante o ensino das disciplinas, pelos professores.
 b) () Durante o ensino das disciplinas, pelo livro didático.
 c) () Pelo NAE – Núcleo de Apoio Estudantil e pelo SAE – Serviço de Apoio ao Estudante.
 d) () Em atividades extraclasse.
 e) () Não são trabalhados.

44. Você presenciou ou tomou conhecimento de conflitos étnico-raciais em sua escola?

- a) () Sim. b. () Não.

45. Os professores discutem a questão étnico-racial em sala?

- a. () Sim. b. () Não c. () Às vezes.

46. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Para a execução de seus trabalhos escolares você

- a. () copia o texto inteiro da Internet e não informa isso no trabalho.

- b. () copia alguns trechos da internet, mas não informa isso no trabalho.
 c. () copia o texto inteiro de livros, mas não informa isso no trabalho.
 d. () copia alguns trechos de livros, mas não informa isso no trabalho.
 e. () consulta a Internet e livros, mas não copia.
 f. () consulta a Internet e livros, mas só copia quando o trabalho permite uso de citação.
 g. () copia de trabalhos de outros alunos que já fizeram a disciplina.
 h. () pede aos pais ou outros que façam para você.

47. Você acha normal "copiar e colar" da Internet, sem citar a fonte?

- a. () Sim. b. () Não.

48. Você pensa ser possível a educação interferir na realidade atual?

- a. () Sim. b. () Não.

49. Se "SIM", de que forma?

50. O que é Paz para você?

51. O que você entende por Educação para a Paz?

52. A Educação para a Paz acontece na sua escola?

- a. () Sim. b. () Não.

53. Você vê necessidade de inclusão de uma disciplina específica, no ensino médio, que trate especificamente dos Direitos Humanos?

- a. () Sim. b. () Não.

54. Se "SIM", em que ano seria o ideal?

- a. () 1º b. () 2º c. () 3º

55. Se "NÃO", justifique.

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Orientanda: Sandra Afonso de Castro
Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Telles Márques

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa que comporá minha dissertação de mestrado em Educação na UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Sua participação é muito importante para os resultados da pesquisa. Responda as questões com liberdade.

NÃO SE IDENTIFIQUE.

As questões nas quais você pode assinalar mais de uma opção trazem essa observação, nas demais marque apenas uma alternativa.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

01. Qual é a sua faixa etária?

a. () De 20 a 30 anos.	b. () De 31 a 40 anos.
c. () De 41 a 50 anos.	d. () Acima de 51 anos.
02. Qual o seu sexo/orientação sexual? _____
03. Você se identifica como

a. () branco.	b. () mestiço.	c. () oriental.
d. () afrodescendente.	e. () negro.	f. () de outra etnia: _____
04. Grau de Escolaridade:

a. () graduação.	b. () especialização.	c. () mestrado.	d. () doutorado.
-------------------	------------------------	------------------	-------------------
05. Instituição da formação mais elevada: _____
06. Aponte o principal motivo que o(a) levou a ser professor(a).

a. () Gosto pela disciplina.	b. () Necessidade financeira.
c. () Realização pessoal.	d. () Prestígio social.
e. () Vocaçào.	f. () Compromisso social.
07. Você é professor da área de Ciências Humanas?

a. () Sim.	b. () Não.
-------------	-------------
08. Há quanto tempo atua como professor(a), na educação formal? _____
09. Há quanto tempo trabalha em escola pública? _____
10. Há quanto tempo leciona no CEFET/MG? _____
11. Como professor(a), caso tenha a oportunidade, você faria aperfeiçoamento?

a. () Sim.	b. () Não.
-------------	-------------
12. E cursos de extensão?

a. () Sim.	b. () Não.
-------------	-------------
13. Sua atuação como professor(a), para você é

a. () excelente.	b. () boa.	c. () regular.	d. () ruim.
-------------------	-------------	-----------------	--------------
14. O salário que você recebe, para você é

a. () excelente.	b. () bom.	c. () regular.	d. () ruim.
-------------------	-------------	-----------------	--------------
15. Você reside em

a. () casa própria.	b. () casa alugada.	c. () outros.
----------------------	----------------------	----------------

16. Qual é o seu estado civil: _____
17. Tem filho(s)?
a. () Sim. b. () Não.
Se "sim", quantos? _____
18. Qual é a sua renda familiar?
a. () De 1 a 3 salários mínimos. b. () De 4 a 6 salários mínimos.
c. () De 7 a 8 salários mínimos. d. () De 9 a 12 salários mínimos.
e. () Acima de 12 salários mínimos.
19. Qual é sua carga horária de trabalho docente? _____ horas semanais.
20. Quais as atividades culturais e de lazer preferidas por você?

21. Qual a ocupação de seus pais? Indique, primeiramente, a de sua mãe, e, posteriormente, a de seu pai.

22. Como você analisa a gestão de sua escola?
a. () Participativa. b. () Pouco participativa. c. () Não participativa.
23. Você se considera um elemento participativo na escola?
a. () Sim. b. () Não. c. () Às vezes.
24. Você participa de instituições política, religiosa, social, ou outra?
a. () Sim. b. () Não. c. () Às vezes.
25. Se "sim", identifique-a(s). _____

26. Como você avalia, em média, o grau de interesse de seus alunos em relação à sua disciplina?
a. () Elevado. b. () Médio. c. () Baixo.
27. Como você avalia, em média, a expectativa dos alunos em relação ao curso que frequenta?
a. () Excelente. b. () Boa. c. () Regular. d. () Ruim.
28. O que você entende por Cidadania? _____

29. O que você entende por Direitos Humanos (DH)? _____

30. No seu entendimento, você possui conhecimento para lidar com o núcleo temático Direitos Humanos em sala de aula?
a. () Sim. b. () Não.
31. No seu entendimento, você possui formação para lidar com o núcleo temático Direitos Humanos em sala de aula?
a. () Sim. b. () Não.
32. Você já participou de algum curso de formação ou de extensão sobre o tema Direitos Humanos?
a. () Sim. b. () Não.
33. Se você respondeu "sim", em qual instituição? _____
34. Foi curso de
a. () extensão. b. () aperfeiçoamento.
c. () pós-graduação *lato sensu* (especialização). d. () capacitação – mini curso.
35. O tema Direitos Humanos (DH) é problematizado em suas aulas?
a. () Sim. b. () Não.

36. Se "sim" (nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção), o tema DH é trabalhado
- de forma interdisciplinar.
 - de forma disciplinar.
 - fora das disciplinas, em eventos da escola.
 - em eventos e palestras de fora da escola.
37. Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de sua disciplina?
- Sim.
 - Não.
38. Se a resposta for "sim?", você faz uso desse material como referência para a sua prática pedagógica?
- Sim.
 - Não.
39. Consta, na ementa de sua disciplina, a temática Direitos Humanos?
- Sim.
 - Não.
40. Você considera o seu conhecimento sobre o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- pleno.
 - suficiente.
 - insuficiente.
41. Constam, das Diretrizes de sua disciplina, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008?
- Sim.
 - Não.
42. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Para você, quem são os "diferentes"?
- Os afrodescendentes.
 - Os homossexuais.
 - Os de outra etnia.
 - Os de outra região do país.
 - Os ricos.
 - Os pobres.
 - Os "nerds".
 - Ninguém.
 - Outros. Quem? _____
43. O que você entende como diversidade étnico-racial?
- _____
- _____
- _____
44. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Como você percebe a diversidade cultural de seus alunos?
- Pelas notas das avaliações.
 - Pelo vocabulário que eles usam.
 - Pelo local de onde eles vêm.
 - Pela família a qual eles pertencem.
 - Pela forma como se vestem.
 - Pelo comportamento.
 - Pelos hábitos de consumo e lazer.
 - Outro. Especificar: _____
45. Os professores de sua instituição são orientados para debater a questão étnico-racial em sala?
- Sim.
 - Não.
46. Você já participou de algum curso de formação ou de extensão sobre a temática "diversidade étnico-racial"?
- Sim.
 - Não.
47. Se você respondeu "sim", em qual instituição? _____
48. Foi curso de
- extensão.
 - aperfeiçoamento.
 - pós-graduação *lato sensu* (especialização)
 - capacitação – mini curso.
49. A estrutura curricular de sua instituição (CEFET/MG) foi concebida levando em conta os direitos humanos e a diversidade pluralidade cultural?
- Sim.
 - Não.
50. Você conhece a Lei 10.639/03, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"?
- Sim.
 - Não.
 - Parcialmente.
51. Se a resposta for "não", identifique o motivo.
- Não teve acesso à Lei.
 - Não foi informado(a) sobre ela.
 - Não teve interesse.
52. Você conhece a Lei 11.645/2008, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, além da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a da "História e Cultura Indígena"?
- Sim.
 - Não.
 - Parcialmente.

53. Se a resposta for "não", identifique o motivo.
 a. () Não teve acesso à Lei. b. () Não foi informado(a) sobre ela. c. () Não teve interesse.
54. O Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de Novembro, é celebrado na sua escola?
 a. () Sempre. b. () Às vezes. c. () Não.
55. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Se a resposta for "sempre" ou "às vezes", de que forma(s) é celebrado este dia?
 a. () Palestras b. () Debates
 c. () Pesquisas d. () Dinâmicas
 e. () Oficinas f. () Manifestações Culturais
 g. () Outro. Especificar: _____
56. O material didático adotado em sua disciplina e utilizado em sala de aula, contempla a temática étnico-racial?
 a. () Sempre. b. () Às vezes. c. () Não.
57. Você discute a questão étnico-racial em sala de aula?
 a. () Sim. b. () Não.
58. Quando acontecem conflitos, em sua escola, eles
 a. () são resolvidos de forma consensual.
 b. () são resolvidos arbitrariamente.
 c. () não são resolvidos.
59. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Quando os conflitos são resolvidos, isso acontece
 a. () de acordo com um manual de normas de direitos e deveres.
 b. () sempre com a presença dos pais na escola.
 c. () às vezes com a presença dos pais na escola.
 d. () com a advertências e, se houver reincidência, com suspensão.
 e. () com aplicação de punições no caso de condutas reprováveis.
60. Você presenciou ou tomou conhecimento de conflitos étnico-raciais em sua escola?
 a. () Sim. b. () Não.
61. Nesta questão, se for conveniente, você pode marcar mais de uma opção. Como são trabalhados os valores humanos na sua escola?
 a. () Durante o ensino das disciplinas, pelos professores.
 b. () Durante o ensino das disciplinas, pelo livro didático.
 c. () Pelo NAE – Núcleo de Apoio Estudantil e pelo SAE – Serviço de Apoio ao Estudante.
 d. () Em atividades extraclasse.
 e. () Não são trabalhados.
62. Você pensa ser possível a educação interferir na realidade atual?
 a. () Sim. b. () Não.
63. Se "sim", de que forma? _____

64. O que você entende por Educação para a Paz? Ela acontece na sua escola? _____

65. Você vê necessidade de inclusão de uma disciplina específica, no ensino médio, que trate especificamente dos Direitos Humanos?
 a. () Sim b. () Não.
66. Se "sim", em que ano seria o ideal? No
 a. () 1º ano. b. () 2º ano. c. () 3º ano.

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno

Araxá, ____ de _____ de 2012.

Sujeito da pesquisa: _____
Identificação (R.G.) _____

Título do Projeto: DIREITOS HUMANOS – da inserção temática ao cotidiano escolar
Instituição: Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação
Pesquisadora Responsável: SANDRA AFONSO DE CASTRO
Telefone: (34)3661-6126

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) _____

está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "DIREITOS HUMANOS – da inserção temática ao cotidiano escolar", desenvolvida sob a responsabilidade da prof^a. Sandra Afonso de Castro, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo verificar, a partir do CEFET/MG, campus IV (Araxá/MG), se e como os Direitos Humanos, conhecimento essencial à formação para a cidadania de acordo com a LDB, são trabalhados na escola, enquanto núcleo temático formativo obrigatório no ensino médio, como determinam os Parâmetros Curriculares.

Se aceitar participar deste projeto, o(a) senhor(a) permitirá que seu (sua) _____ responda a um questionário contendo perguntas que visam a diagnosticar a respeito da prática do ensino de Direitos Humanos, de Noções de Direito na escola. Esperamos, como resultado, coletar elementos que nos permitam conhecer e compreender a realidade da inserção temática Educação e Cultura em Direitos Humanos, na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM), na escola.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização do questionário, cujas respostas serão mantidas em completo sigilo e utilizadas restritamente para a pesquisa em questão. Os dados obtidos pelo questionário respondido por seu (sua) _____ serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Nomes ou quaisquer formas de identificação (como voz ou imagem) jamais aparecerão.

A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo. Em qualquer fase da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá retirar sua autorização para que seu(sua) _____ participe, sem que isso represente prejuízos para o(a) adolescente. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. E, caso decida-se por não autorizar a participação de seu(sua) _____, esteja ciente de que nenhuma penalidade ou censura ser-lhe-ão aplicadas.

O(a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo, na qual constam a identificação e o telefone da mestranda pesquisadora e de sua orientadora. Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.


 Sandra Afonso de Castro
 RG M-1.271.823
 Fone (34) 3661-6126


 Profa. Dra. Fernanda Telles Márques
 RG 16.653.786-x
 Fone (34) 3399-8836

DECLARAÇÃO

Eu, _____ RG nº _____,
 expedido pelo(a) _____, declaro ter sido informado(a) e concordar com a
 participação voluntária de meu(minha) _____ no projeto de
 pesquisa acima descrito.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor

Araxá, ____ de _____ de 2012.

Sujeito da pesquisa: _____**Identificação (R.G.):** _____**Título do Projeto:** *DIREITOS HUMANOS – da inserção temática ao cotidiano escolar***Instituição:** Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação**Pesquisadora Responsável:** SANDRA AFONSO DE CASTRO**Telefone:** (34)3661-6126 e 9986-6126**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "*DIREITOS HUMANOS – da inserção temática ao cotidiano escolar*", desenvolvida sob a responsabilidade da prof^ª. Sandra Afonso de Castro, aluna do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo verificar, a partir do CEFET/MG, Campus IV (Araxá/MG), se e como os Direitos Humanos, conhecimento essencial à formação para a cidadania de acordo com a LDB, são trabalhados na escola, enquanto núcleo temático formativo obrigatório no ensino médio, como determinam os Parâmetros Curriculares.

Se aceitar participar desta etapa da pesquisa, você responderá a um **questionário** contendo perguntas que visam a diagnosticar a respeito da prática do ensino de Direitos Humanos, de Noções de Direito, na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM), tendo como objeto referência a aplicação de duas leis que alteraram a LDBEN – Leis 10649/2003 e 11645-2008, e sua opinião sobre temas como cidadania, valores e Direitos Humanos na escola. Esperamos, como resultado, coletar elementos que nos permitam conhecer e compreender a realidade da inserção temática Educação e Cultura de Direitos Humanos, no Ensino Médio, em sua escola.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização do questionário, cujas respostas serão mantidas em completo sigilo e utilizadas restritamente para a pesquisa em questão. Os dados obtidos pelo seu questionário serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer outra forma de identificação (como voz ou imagem) jamais aparecerão nos resultados da pesquisa.

A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo. Em qualquer fase dos trabalhos você poderá retirar sua autorização sem que isso represente prejuízos. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. E, caso decida-se por não participar, esteja ciente de que nenhuma penalidade ou censura ser-lhe-ão aplicadas.

Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam a identificação e o telefone da mestranda pesquisadora e de sua orientadora. Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.


 Sandra Afonso de Castro
 RG M-1.271.823
 Fone (34) 3661-6126


 Prof. Dra. Fernanda Telles Márques
 RG 16.653.786-x
 Fone (34) 3399-8836

DECLARAÇÃO

Eu, _____ RG nº _____,
 expedido pelo(a) _____, declaro ter sido informado(a) e concordar com minha participação voluntária no projeto de pesquisa acima descrito.