

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

HISTÓRIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Organizadores:
André Bakker da Silveira
Lindomar Wessler Boneti
Murillo Amboni Schio
Regina Bergamaschi Bley

Editora
UEPG

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

Carlos Massa Ratinho Júnior

Secretário da Justiça, Família e Trabalho

Ney Leprevost

Diretora do Departamento de Promoção e Defesa dos Direitos Fundamentais e Cidadania

Regina Bergamaschi Bley

Diretora da Escola de Educação em Direitos Humanos

Sônia Monclaro Virmond

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

VICE-REITOR

Everson Augusto Krum

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

E ASSUNTOS CULTURAIS

Cloris Regina Blanski Grden

EDITORA UEPG

Beatriz Gomes Nadal

CONSELHO EDITORIAL

Beatriz Gomes Nadal (Presidente)

Adilson Luiz Chinelatto

Antonio Liccardo

Augusta Pelinski Raiher

Cloris Regina Blanski Grden

Dircéia Moreira

Giovani Marino Favero

Ivana de Freitas Bárbola

Nevio de Campos

Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas

Organizadores

Lindomar Wessler Boneti

Regina Bergamaschi Bley

André Bakker da Silveira

Murillo Amboni Schio

Editora
UEPG

**Copyright © by Lindomar Wessler Boneti, Regina Bergamaschi Bley,
André Bakker da Silveira, Murillo Amboni Schio & Editora UEPG**

Equipe Editorial

<i>Coordenação editorial</i>	Beatriz Gomes Nadal
<i>Revisão de Português</i>	Formas Consultoria
<i>Imagem capa</i>	Waldece Wagner Alexandre de Sousa
<i>Capa</i>	Raquel Sales
<i>Diagramação e Editoração</i>	Formas Consultoria
<i>Normalização</i>	Marcos Candido Grzygorczyk

E24 Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas/ Lindomar Wessler Boneti et al.; Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. 2, 55 mb; e-book.

Modo de acesso: <<http://www.editora.uepg.br>>

ISBN: 978-85-7798-243-2

DOI: 10.5212/7798-243-2

1. Educação – direitos humanos. 2. Prática pedagógica – direitos humanos. 3. Escola contemporânea. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Bley, Regina Bergamaschi. III. Silveira, André Bakker da. IV. Schio, Murilo Amboni. V. T

CDD: 370.19

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos – CRB9/986

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à **ABEU**
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Santos Andrade, n. 1
84030-900 – Ponta Grossa – Paraná
Fone: (42) 3220-3306
e-mail: vendas.editora@uepg.br

2019

Prefácio

A modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente, a metade da arte, a outra metade é o eterno e o imutável.

Charles Baudelaire

(1821-1867)

É no contexto da era da razão e, conseqüentemente, dos tempos modernos, que Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas situa, desde as suas primeiras páginas, a questão dos direitos humanos. A pertinência dessa questão é indubitável quando se trata de pensar maneiras de estabelecer uma relação efetiva entre educação escolar e justiça social, desafio este que tem ao longo dos tempos se imposto às políticas educacionais. A pertinência dessa questão também se assenta quando se reconhece que os tempos modernos são marcados por uma interminável fase de transição, de modo que a ordem social está em constante mutação. Embora o ontem e o hoje jamais possam ser refeitos, o mundo antigo insiste em não perecer, fazendo com que o mundo novo tarde para desabrochar.

Sensível à tensão permanente entre o essencial e o efêmero, própria das sociedades modernas, esta obra nos instiga a enfrentar contradições aparentemente intransponíveis da vida cotidiana, especialmente porque diz respeito a uma sociedade na qual direitos humanos são, ao mesmo tempo, percebidos como naturais para uns e interpretados como subversão da ordem quando compõem a pauta de luta de outros. É num quadro cercado de paradoxos que os diferentes autores inscrevem suas perspectivas e argumentos, procurando responder a contendas que atingem a contemporaneidade brasileira em matéria de direitos. Para tanto, eles recorrem a uma abordagem multidisciplinar, mobilizada por pensadores provenientes de orientações epistemológicas que, em linhas gerais, convergem.

Supondo essa transitoriedade, esse horizonte de incertezas, a obra defende a premissa de que não há lugar para a calma ou, sobretudo, para a inércia, quando estão em jogo os direitos humanos. Em outras palavras, é preciso estar preparado para enfrentar os guardiões de uma “certa ordem”, sempre prisioneiros de suas visões de mundo, de suas doxas, diria Pierre Bourdieu, e cegos às exigências da vida contemporânea, uma vez que estes nunca adormecem.

Tendo em vista um contexto como o brasileiro, a leitura desta obra é um convite a embarcar na aventura que representa a conquista de direitos vislumbrados ao menos desde o projeto Iluminista. Ela também pode ser lida como uma reflexão que visa levar a perceber as múltiplas faces das desigualdades e das injustiças que nos envolvem, sobretudo quando nos referimos a uma sociedade em que uns se reconhecem como mais humanos – e como mais iguais – do que outros e, portanto, como mais dignos de direitos que outros.

Num esforço visando apreender parte das abordagens relativas aos direitos humanos, sempre ligados à representação de um recomeço e de uma conquista mais ou menos radical, esta obra traz para a discussão ideias, convenções, acordos universais, conferências, reivindicações, expectativas, dispositivos constitucionais, programas, mas também avanços e recuos quando se trata de abranger todos os povos independentemente de suas realidades.

Na tentativa de delinear os traços de diferentes movimentos sociais e políticos em defesa dos direitos humanos, a presente obra figura como um verdadeiro encadeamento intelectual que coloca em perspectiva duas dimensões: os fundamentos dos direitos humanos e as implicações desses fundamentos para a prática escolar, ambos complementados por temas que desafiam a escola contemporânea. Trata-se, portanto, de uma miríade de trabalhos, distribuídos em três partes, orientados a partir de uma diversidade de temas, que escrutam questões mais ou menos diretamente relacionadas aos direitos humanos.

Vislumbrar, numa coletânea, um amplo horizonte histórico supõe enfrentar, ao mesmo tempo, particularidades da questão dos direitos humanos e inquietudes generalizadas que circundam necessidades inquestionáveis para as sociedades atuais. E é a partir desta bússola que os trabalhos aqui recolhidos se orientam. O texto de *Lindomar Boneti* propõe uma perspectiva panorâmica, trazendo para a discussão elementos históricos de grande envergadura que permitem fixar a partir do contexto europeu as “raízes históricas de uma sociedade racional”. O sobrevoo sobre um período estendido

entre os séculos XIII e XX mostra que os direitos humanos foram ao longo dos tempos sendo redefinidos em razão dos intensos conflitos de interesses que os envolveram. As lutas que fundaram essas redefinições, muito bem delimitadas por meio de quatro diferentes etapas, avançaram na direção de uma conciliação, nada simples, entre ciência, política e Estado. As contradições que atravessam os tempos estão na base da argumentação do autor; elas mostram o quanto a incontrolável fragmentação da vida social tem favorecido a naturalização das desigualdades e das injustiças e privado contingentes populacionais incomensuráveis dos direitos humanos e do acesso à dignidade.

Não menos panorâmica é a reflexão de *Iêda Viana* a respeito das correntes pedagógicas e da sua relação com a educação no que concerne aos direitos humanos. O alvo para desenvolvimento dos seus argumentos é o Brasil ou, mais propriamente, aspectos de sua história brasileira dos direitos humanos. As bases dessa história estreiam nos tempos memoráveis da Convenção francesa de 1793, embora o direito à instrução seja muito mais recente (Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948). Mas é num estudo de grande fôlego sobre as constituições brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) que a autora acompanha o percurso da educação como um direito social. *Viana* percebe que há uma certa sintonia entre as prerrogativas constitucionais e as correntes pedagógicas, analisadas a partir da literatura nacional, pois uma educação para os direitos humanos se pauta “na paz, na solidariedade, na democracia, na justiça social, no respeito à dignidade humana”.

Jucimeri Silveira, por sua vez, também propõe uma reflexão panorâmica associando direitos humanos e políticas públicas. Seu interesse está no que considera ser uma particularidade latino-americana e brasileira, o que supõe relacionar aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais a concepções teórico-metodológicas em disputa. Sua abordagem convida a uma leitura, que percebe como dinâmica, dos projetos societários e coletivos, apreendidos num movimento permanente de construção social, fruto de lutas e de reivindicações. Ao se interrogar: “Por que os direitos humanos são socialmente necessários?”, a autora destaca direitos relativos à liberdade e à igualdade, entendendo que os direitos humanos levam à emancipação porque instituem novas práxis (transformadoras), novas subjetividades ético-políticas, novas culturas, novas sociabilidades. Além disso, a autora analisa o “Programa Nacional de Direitos Humanos: transversalidade nas políticas públicas e agenda de direitos”, fruto

da recomendação da Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993), como um importante pacto social, mostrando suas possibilidades e as diversidades a serem contempladas.

Na segunda parte desta obra são abordadas as relações, nada evidentes, entre os fundamentos dos direitos humanos e a prática escolar. Diferentes perspectivas são trazidas para o centro da discussão, alertando para o surgimento de novas experiências da vida social quando direitos humanos são universalizados. *Regina Bley*, dando continuidade a esta discussão, ressalta que no Brasil, nos últimos anos, vem se normatizando, através do ordenamento jurídico, a garantia dos direitos humanos a partir de tratados e convenções internacionais. Mas ressalta, por outro lado, que a conquista dos direitos humanos são, sem qualquer dúvida, fruto das lutas sociais que, gradativamente, vão se traduzindo em conquistas. Com essa perspectiva, a autora delinea alguns passos históricos, salientando contradições, mas ao mesmo tempo avanços rumo à conquista dos direitos humanos. Como exemplo se tem o regime militar que, se por um lado delineou-se um período de uma grave crise dos direitos humanos, mas, por outro lado, vislumbra-se um debate e uma luta social em favor dessa bandeira. Nesse sentido, a autora analisa que a educação em direitos humanos toma contornos mais nítidos a partir da segunda metade dos anos 1980 com o processo de redemocratização do país na medida em que a implementação da educação em direitos humanos passa a compreender o contexto educacional associado também com as questões sociais, como é o caso da condição de desigualdade social.

O texto de *Cloves Amorim* e *Ana Maria Eyng* procura estabelecer as interfaces entre currículo e educação em direitos humanos, percorrendo diversas teorias curriculares e indicando a centralidade da visão crítica e pós-crítica do currículo nessa discussão. Os autores mobilizam uma gama extraordinária de autores de diferentes concepções epistemológicas para fundamentar suas reflexões sobre a tolerância e as relações interétnicas. Além disso, são retomados alguns documentos relativos à questão dos direitos humanos, como a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e seu plano de ação (2003), por exemplo. Alguns trabalhos apresentados em eventos científicos também são chamados para sustentar os argumentos construídos visando estabelecer essa complexa triangulação entre currículo, educação e direitos humanos.

Esses dispositivos figuram como centrais no desenvolvimento e indispensáveis para o “fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais”.

A terceira parte desta obra traz para o debate diferentes temas que desafiam a escola contemporânea e que, apesar de comporem a agenda dos direitos humanos, introduzem problemas à escola e aos seus agentes. *Samara Feitosa* inicia sua reflexão fazendo uma dupla provocação: “Será mesmo que esse momento é o pior de toda a história da educação no país? Estamos mesmo em crise ou o sistema apenas está funcionando da forma que foi pensado para fazer?” Sua digressão é muito pertinente porque faz referência a estudos (sociológicos, em particular) que mostram o quanto a escola está longe de cumprir suas promessas (gestadas na modernidade), relativas à transformação social. Ao contrário, a função social, por excelência, dos processos de escolarização tem historicamente sido a diferenciação social, e isso desde os seus primórdios. Sensível aos desafios que representam os direitos humanos em sociedades desiguais, sua abordagem entra em sintonia com as anteriores ao apostar na construção de práticas pedagógicas vinculadas a temáticas envolvidas nos direitos humanos, vendo-as como “o caminho mais eficaz para a construção de uma autoridade docente legítima e, portanto, reconhecida por toda a comunidade escolar”.

Cezar Bueno Lima volta sua atenção aos jovens como atores de mediação de conflitos e de materialização dos direitos humanos, propondo uma perspectiva relacional envolvendo direitos humanos, democracia deliberativa e práticas restaurativas. A historicidade e, conseqüentemente, a não linearidade em relação à luta e à conquista dos direitos também orientam sua reflexão. Seu trabalho se reporta ao cotidiano escolar de adolescentes e jovens, fundando-se numa razoável base de dados empíricos. A crítica à promessa do Estado moderno é o fio condutor de sua reflexão, a qual problematiza quem são historicamente os beneficiários dos direitos humanos (dos direitos civis e políticos), quem são “os herdeiros” dos privilégios acumulados, interrogaria Pierre Bourdieu. O autor chama a atenção para o reducionismo que representa “a uma noção de ciência das leis, composta de normas estatais dotadas de sanção e imperatividade” e, dessa forma, assinala o quanto os novos conhecimentos podem contribuir para a superação das desigualdades, para a afirmação da

cultura de defesa e para a promoção dos direitos humanos. Daí a relevância dos conceitos e das ações vincularem-se às práticas restaurativas.

Penélope Junckes, por seu turno, aborda a questão de gênero na primeira infância, tendo como foco a construção das identidades e dos fazeres pedagógicos. Para perseguir seu objetivo, a autora retoma elementos pertinentes, amplamente levantados pela (polêmica) discussão da ideologia de gênero. A partir de um balanço, relativamente exaustivo, seu texto desenvolve argumentos que esclarecem a respectiva polêmica, considerando-a como fundamental à construção de um projeto de igualdade de gênero. Sua reflexão visa principalmente pensar sobre como essa questão pode ser abordada no processo de escolarização da primeira infância, que práticas pedagógicas e brincadeiras podem contribuir na formação das suas identidades. Diante de uma questão altamente sensível no interior do magistério atual, controversa no centro das famílias, atravessada por ideologias retrógradas, a autora sublinha a importância da educação em direitos humanos para a formação de professores, partindo do pressuposto que a escola deve visar à ética da diversidade e jamais voltar as costas a uma problemática dessa envergadura.

Enfim, *Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas* mostra que é preciso enfrentar os inevitáveis ataques que sofrem os direitos humanos; que é preciso pôr a nu interesses que estão em jogo quando a conquista de direitos se universaliza; que é preciso reconhecer que, apesar da função diferenciadora e reprodutora que tem caracterizado a educação escolar nos tempos modernos, a democratização do acesso aos diferentes níveis de ensino desinstala, corrói poderes cristalizados, produz desilusões, rompe ciclos de privilégios herdados, põe em xeque a adesão voluntária à doxa dominante, ameaça a estabilidade assegurada pela estratégia de continuidade com o passado, destrói cumplicidades. De fato, é a escola que pode possibilitar o encontro de diferentes concepções sobre os direitos humanos, pode difundi-las, pode produzir inflexões, pode indicar caminhos para a construção de uma escola justa.

Ione Ribeiro Valle
Florianópolis, outono de 2018.

Apresentação

A obra *Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas* tem a perspectiva de trazer um debate novo e desafiador em torno da questão dos direitos humanos, partindo dos seus preceitos epistemológicos e dos caminhos históricos à prática pedagógica na escola.

Estes textos são fruto do **Seminário de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos – ESEDH/SEJU/SEED**, realizado em outubro do ano de 2017, pela Escola de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Esse seminário teve por objetivo principal fomentar e fortalecer a formação em educação em direitos humanos junto à rede estadual de educação. O público constituiu-se, majoritariamente, de técnicos de referência em direitos humanos de cada um dos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Trata-se, portanto, de uma obra elaborada com cuidado e dedicação, a partir da valiosa contribuição de professores e professoras que atuaram no seminário de referência, assim como de outros convidados. Da mesma forma como se deu com as atividades desenvolvidas no referido seminário, esta obra, além de discutir questões de natureza teórica, pretende dar uma atenção especial à prática pedagógica, com textos voltados aos desafios do dia a dia escolar.

O perfil deste livro, assim como seus objetivos, está em consonância com o determinado nas linhas gerais de ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), especificamente no que diz respeito à produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a subsidiar a realização de estudos e pesquisas.

Com este livro, espera-se suscitar no leitor e leitora, especialmente professores(as) e educadores(as), uma real sensibilização e reflexão sobre as temáticas que compõem os direitos humanos e a educação em direitos humanos.

Isso, porém, só é possível por meio de debates sérios e bem fundamentados, razão pela qual foram selecionados os trabalhos aqui apresentados. A intenção é que esta obra esteja aberta à pluralidade de vozes e ideias que permeiam nossa realidade, e, dessa forma, possa efetiva e pedagogicamente contribuir para a implementação cotidiana e vivencial de uma nova cultura da alteridade, de respeito ao outro, em suas mais complexas diferenças e diversidades. Enfim, para que estudantes, professores e comunidade escolar tornem-se concretamente sujeitos de direitos, numa sociedade marcada historicamente pelas exclusões que precisam ser superadas pelo aprofundamento da democracia não somente política, mas, principalmente, socioeconômica e cultural. Portanto, esperamos que este debate, eivado de novas posturas, seja levado aos mais diversos espaços e seja travado com a importância que lhe é devida, para que se deixe no passado os ataques infundados e polarizados que permeiam o atual cenário político brasileiro, de maneira a fortalecer os direitos humanos no interior da escola e entre seus agentes.

Boa leitura a todas e todos!

Sumário

Introdução.....	15
I Fundamentos dos direitos humanos	
Panorama histórico dos direitos humanos no mundo	19
<i>Lindomar Wessler Boneti</i>	
As correntes pedagógicas e seu papel na prática educativa dos direitos humanos.....	39
<i>Iêda Viana</i>	
Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos.....	57
<i>Jucimeri Isolda Silveira</i>	
II Dos fundamentos à prática escolar	
Fundamentos teóricos da educação em direitos humanos e os desafios para a escola na contemporaneidade.....	79
<i>Regina Bergamaschi Bley</i>	
As interfaces entre currículo e a educação em direitos humanos.....	99
<i>Cloves Antonio de Amissis Amorim e Ana Maria Eyng</i>	
Planejamento de ações pedagógicas em educação em direitos humanos	121
<i>Saulo Pfeffer Geber</i>	
III Temas desafiadores para a escola contemporânea	
Direitos humanos para quê?	139
<i>Samara Feitosa</i>	
Os jovens como atores de mediação de conflitos e de materialização dos direitos humanos	155
<i>Cezar Bueno de Lima</i>	
Gênero e escolarização na primeira infância: reflexões sobre a construção das identidades e os fazeres pedagógicos.....	171
<i>Penelope Junckes</i>	

Introdução

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

M. Bakhtin¹

Direitos humanos e educação em direitos humanos são conceitos tão abrangentes e incorporam tantas realidades quanto a capacidade de os seres humanos reagirem valorativamente a eles. Tal como afirma Bakhtin, as palavras nunca são neutras ou possuem um sentido único; elas adquirem significado e valor em razão do impacto que nos causam. Assim, as palavras *direitos humanos* e *educação em direitos humanos*, especialmente no atual contexto, têm evocado as mais difusas interpretações – desde a compreensão equivocada de que a sua defesa se confunde com a impunidade à ideia de que a escola que se pauta no respeito à diversidade apoia a destruição da família.

É tendo em vista essa compreensão ideológica da linguagem – o fato de ela organizar a nossa interpretação da realidade, segundo o nosso horizonte social – que se articulam os artigos que aqui se apresentaram. Assim, embora cada um dos autores tenha impressa a sua visão de direitos humanos e de educação em direitos humanos, bem como suas experiências acadêmicas, pode-se dizer que há um eixo comum que perpassa todos os textos e que poderíamos sintetizar, sem com isso banalizar o próprio conceito, em reconhecer o Outro como sujeito de direitos – daqueles inerentes à existência humana aos direitos

¹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

histórica e socialmente conquistados e consignados nas convenções e pactos nacionais e internacionais.

De certo modo, realizar a educação em direitos humanos é possibilitar práticas pedagógicas de direitos humanos, seja inserindo-os nos conteúdos das disciplinas escolares, seja instituindo no espaço escolar vivências pautadas na liberdade de expressão, na prática democrática, no respeito à diversidade, para que a formação se dê na dimensão do conhecimento formal, mas também no desenvolvimento de valores com base na justiça, na ética, na cooperação e na solidariedade.

A obra *Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*, destinada, especialmente, a profissionais da educação, se propôs a apresentar fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos com o objetivo de contribuir com aqueles que pretendem trilhar os caminhos de uma educação que aposte na mudança, no combate às causas da absurda desigualdade existente no nosso país, ao mesmo tempo que promova a inclusão de todos os que estão à margem dos bens sociais mais básicos.

Esperamos que a sua leitura forneça algumas orientações para uma compreensão geral dos conceitos de direitos humanos e de sua educação, que se colocam, neste momento, como um dos principais instrumentos para enfrentar os enormes desafios da educação brasileira.

Sônia Monclaro Virmond

Diretora da Escola de Educação
em Direitos Humanos do Paraná

I

Fundamentos dos direitos humanos

Panorama histórico dos direitos humanos no mundo

Lindomar Wessler Boneti

Introdução

A denominação *direitos humanos* carrega consigo uma interpretação ampla e, às vezes, até mesmo complexa. Pode ser interpretada, como em grande parte o é, como um direito institucional, legal, jurídico em relação às condições da vida humana. Mas, para além dessa noção institucional do Direito, a temática Direitos Humanos requer algo mais – a própria interpretação do verdadeiro significado do ser humano. É aqui onde se encontra a maior complexidade, envolvendo diferentes concepções culturais, a complexidade das diferenciações sociais etc. Porém, pode-se considerar que algo centraliza e constitui a essência da questão dos direitos humanos: a dignidade humana racional, a existência de uma razoabilidade em torno do viver a vida, do direito à vida e da existência social a partir de uma tônica do ser racional.

A busca por essa essência, a dignidade humana, constitui-se numa construção histórica, marcada por diferentes momentos em diferentes locais no mundo – nada surgiu por acaso, ou simplesmente pela boa vontade de governantes. Como será analisado neste artigo, a história e o mundo são marcados por manifestações em busca da conquista de direitos humanos, mas sempre como expressão da vontade de transformações do mundo social e político daquele momento histórico. Portanto, este texto tem por objetivo primeiro contextualizar historicamente os principais momentos e fatos que registram o advento da busca de direitos humanos no mundo, acentuando sempre o significado dessa busca e, especialmente, a relação com o mundo social e político de cada época.

Mesmo considerando que em diferentes momentos e em diferentes locais no mundo a expressão dos direitos humanos foi se construindo, o foco que se dá neste artigo centraliza-se na caminhada que se inicia na Europa, deslocando-se na sequência para a América do Norte, do Sul e Caribe. Os motivos dessa opção são em decorrência do próprio argumento central do texto: o de que a caminhada histórica dos direitos humanos tem raízes na busca histórica de uma sociedade racional em relação à ciência e à organização social, o Estado. Isso significa que, mesmo considerando que outras verdades científicas e de organização social existem e existiram em outros momentos históricos, na Europa instituiu-se um conceito de verdade científica e de organização social que se fez e se faz dominante, apresentando-se para o mundo como bases epistemológicas do que se entende por direitos humanos na contemporaneidade. Portanto, a análise que aqui se faz inicia-se a partir das raízes históricas de uma sociedade racional, com um foco europeu, e que, em seguida, desloca-se para outros continentes, mas com o mesmo fundamento epistemológico construído em território europeu.

Em outras palavras, é preciso considerar que os fundamentos institucionais dos direitos humanos se encontram em solo europeu, mas não é somente ali que se lutou por essas conquistas. Como diz Gallardo (2014, p. 35):

Convém distinguir, inicialmente, entre fundamento, antecedentes e expressões (ideologizações) de direitos humanos. Os antecedentes são encontrados, a princípio e no que interessa a história ocidental, nas doutrinas filosóficas, jurídicas e religiosas que reivindicaram ou promoveram a universalidade da experiência humana.

Assim, argumenta-se que a busca histórica por uma sociedade racional, com foco nos direitos à dignidade humana, passa por quatro principais etapas. Em cada etapa atribui-se um significado novo daquilo que se entende por viver racionalmente, com direito à vida vivida com dignidade, dependendo do contexto histórico. Não é objetivo deste artigo relacionar todas as manifestações históricas que ocorreram na busca da institucionalização dos direitos humanos no mundo, mas focar as que têm maior significado, relacionando-se ao argumento central deste texto.

Entende-se que a primeira etapa que caracteriza a busca pela conquista dos direitos humanos ocorreu entre os séculos XIII e XVII. Essa busca caracterizou-se pela construção de uma sociedade racional do ponto de vista da ciência e da organização social, na promoção ao direito à propriedade e à dignidade humana, portanto, com manifestações contrárias às regras do absolutismo. A segunda etapa deu-se no século XVIII, cujo foco central era uma sociedade racional, acentuando a ciência moderna e o Estado moderno; mas algo novo acontece: acrescentam-se às manifestações reivindicatórias a institucionalidade e a universalidade dos direitos humanos. Institui-se também uma espécie de epistemologia das regras sociais e do comportamento humano. Uma terceira etapa ocorre entre os séculos XIX e início do século XX, visualizando-se um reverso nos princípios dos direitos humanos com a destruição humana a partir do avanço tecnológico e da utilização da técnica. E, finalmente, a quarta etapa, o momento atual, apresenta uma contradição com a expressão acentuada da pobreza e da exclusão social de grande parte da população, especialmente em países como o Brasil, impedindo a vida vivida com dignidade.

Mas, como já se fez ressalva anteriormente, é muito importante dar uma atenção especial às diferenciações existentes em torno das manifestações da busca pela dignidade humana nos diferentes momentos históricos e, principalmente, como estas se encontram associadas ao contexto histórico-social e político daquele momento histórico.

As raízes históricas de uma sociedade racional e a superação do modelo absolutista de organização social

O período entre os séculos XIII e XVII caracteriza-se pela construção de uma sociedade racional do ponto de vista da ciência e da organização social, acentuando-se as manifestações contrárias às regras do absolutismo, na busca do direito à propriedade e da dignidade humana. Isto é, a busca histórica pela dignidade humana, enquanto um direito, foi associada à ideia da criação de uma sociedade racional. Tal sociedade envolvia uma derivação de perspectivas como foi o caso da racionalidade científica, a superação do modelo absolutista de Estado, a busca pelo direito à propriedade e à dignidade humana. Em outras palavras, o direito à propriedade e à dignidade humana foram derivações da

própria luta por uma sociedade racional focada na ciência e no Estado e na raiz dos princípios epistemológicos da modernidade.

Porém, é importante observar que, no contexto dessa caminhada histórica pela construção de uma sociedade racional, toma foco central a ideia do indivíduo. É desse contexto que tem origem a ideia do direito, o direito do indivíduo. Mesmo que no contexto geral a ideia da busca de uma sociedade racional estivesse associada ao conjunto social e ao Estado, a atenção à propriedade e à dignidade humana levou a ideia do racional ser associada ao indivíduo. Assim, a partir desse contexto, a ideia do direito passa a ser associado às garantias de liberdades e dignidades individuais, com um expressivo foco no caso do direito à propriedade privada. Isto é, historicamente, esse projeto de uma sociedade racional, focado na ciência e no Estado e nas garantias individuais, com especial atenção à propriedade, constituiu-se na base do projeto burguês.

Mesmo que as grandes discussões sobre a busca de uma sociedade racional, com base na ciência e no Estado moderno, tenham se dado no final da era feudal, já em 1215 (século XIII), com a Carta Magna ou a Magna Carta, o modelo absolutista de organização social já havia sido questionado, com foco especial ao direito à propriedade.

Observa-se nesse momento um importante passo para algo que ocorreu séculos depois: a concretização de um projeto burguês de garantias individuais, entre elas, a liberdade de ação e a propriedade privada, que se constituíram em elementos típicos da própria modernidade. Como diz Simões (2013, p. 135): “Na Inglaterra, a assinatura da Magna Carta Libertatum de 1215, embora no âmbito do baronato contra os desmandos da monarquia absolutista, já havia instituído o conceito político de subordinação de todos os cidadãos a um texto próprio das modernas instituições.”

Mas é apenas alguns séculos depois desse primeiro sinal da luta pelas garantias dos direitos individuais que se trava, verdadeiramente, uma discussão sobre uma sociedade racional em termos de Estado, ciência e garantias individuais. No contexto deste debate, ressalta-se uma palavra-chave utilizada pela filosofia clássica na busca de uma sociedade racional, com base na verdade, no racional, essa palavra é “razão”. A ideia de razão não se limitava ao sentido restrito da palavra, ela carregava também um sentido mais abrangente com significações construídas historicamente. A razão era o alvo das lutas da sociedade no final da Idade Média e início da Modernidade. Naquela época, a

conquista de uma sociedade mais racional significava a busca da justiça e da verdade quando a comprovação se apresentava como algo importante.

A palavra “razão” trazia consigo um sentido de verdade, ou seja, a razão era entendida como portadora da verdade. Mas se tratava de uma verdade que, em decorrência do contexto, conservava uma estreita ligação com os conceitos matemáticos. Não porque a matemática em si fosse considerada a verdade, mas o método matemático seria o portador da verdade graças ao seu sentido de objetividade e exatidão, o que levaria a uma indiscutível comprovação, como algo calculado e decidido a partir de critérios racionais. Como diz Frank Grandjean (1920, p. 10): “*La raison: le sens qui calcule.*” Uma ação “racionalizada” era calculada: mesmo que não envolvesse conceitos matemáticos, carregava critérios de verdade. Isto é, tratava-se de uma ação pensada a partir de critérios que não emocionais, não afetivos, não religiosos etc. É nesse sentido que a ideia de razão traz consigo a ideia do material, do concreto, contrapondo-se à ação abstrata não objetiva. Isto é, a ideia da razão tinha suas bases na ciência, mas transitava para o agir social, especialmente em relação à organização do Estado. Esses detalhes do pensar o mundo racionalmente foram as raízes da ciência moderna, tal como se tem hoje, quando se dá especial atenção à relação do que se atribui ser verdade ao medido e mensurado.

Mesmo que já no século XIII a busca pelos direitos individuais tenha se manifestado com base num argumento racional, é especialmente no período dos séculos XV, XVI e XVII que se testemunha um expressivo debate enfocando a expressão “razão” associada ao método científico e à organização social – o Estado. A razão designava a busca de uma sociedade nova, comparativamente à sociedade feudal; a busca de uma sociedade racional com base na cientificidade; e a busca da superação do teocentrismo como método de explicação do real. Naquele momento, a ideia de razão tinha um significado muito claro: racional era o que fosse originado da ciência. A partir de então, a ciência passou a ocupar o lugar central da sociedade, o lugar ocupado anteriormente por Deus, conforme observa Alain Touraine (2005).

O método científico, portanto, constituiu-se no ponto fundamental da busca de uma sociedade racional, ingrediente-chave do projeto burguês de modernidade. Nessa perspectiva, sobressai-se, por exemplo, o pensador francês, filósofo, físico e matemático René Descartes (1596-1650), e o inglês Francis Bacon (1561-1626). Descartes e Bacon imprimiram referência histórica no

sentido do racionalismo científico na Idade Moderna com especial atenção à questão do método.

Mas, paralelamente, às discussões sobre a ciência, a organização social, o modelo do Estado, a gestão racional do Estado, faziam-se presentes como um direito humano, indicando a superação do Estado despótico e feudal – esta é a discussão do contrato social. Como lembra Hunt (2009, p. 118), os ingleses tinham produzido dois pensadores universalistas capitais no século XVI: Thomas Hobbes e John Locke. Hobbes acreditava que os direitos naturais tinham que se render a uma autoridade absoluta, a fim de impedir a “guerra de todos contra todos”. Porém, Locke defendia os direitos naturais e os definia como “Vida, Liberdade e Propriedade”. No século XVIII, o debate do contrato social foi retomado por Rousseau. No dizer de Boaventura de Souza Santos (2013), o contrato social é a grande narrativa em que se funda a obrigação complexa e contraditória porque foi estabelecido entre os homens livres e, pelo menos em Rousseau, para maximizar e não para minimizar essa liberdade. “O contrato social é assim a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social. Não surpreende, pois, que as diferenças bem conhecidas na concepção do contrato social entre Hobbes, Locke e Rousseau se espelhem em diferentes concepções de Estado natural.” (SANTOS, 2013, p. 317).

Naquele momento, a busca pelos direitos humanos, mesmo que ainda assim não denominados, passaram por uma etapa importante, com o que se passou a chamar de direitos naturais, direitos em estado de natureza. Pregava-se a existência de normas e direitos universais de justiça, de direito à vida, à liberdade, à dignidade, independentemente do agir e da explicitação da vontade humana ou de qualquer organização social, à sociedade civil. O simples fato da “existência humana” era razão suficiente de se ter direitos. Cada um desses três pensadores sobre o contrato social citados anteriormente tinham um olhar diferente com relação aos direitos em condições de natureza, Hobbes, pela necessidade de um Estado forte, o Leviatã, para quem as pessoas deveriam entregar suas liberdades individuais para serem administradas, acentuando, assim, a sujeição e passividade do indivíduo frente ao Estado; Locke, com foco na garantia das liberdades individuais, especialmente no direito à posse da propriedade; Rousseau, resgatando esse debate do contrato social no século XVIII, dando ênfase ao direito, à autonomia e à independência individual e à necessidade de proteger as pessoas dos próprios males da propriedade privada e da

organização da sociedade civil. Nesse caso, entre os contratualistas, Rousseau foi o que melhor enfocou o papel protagonista do indivíduo e seu papel político, enquanto um direito natural, frente à organização social.

No contexto do debate por uma sociedade racional, com foco na ciência e no Estado, com derivações aos direitos individuais, certamente a Revolução Parlamentar Inglesa, no final do século XVII, constituiu-se na mais significativa manifestação pública, considerada a primeira das grandes revoluções burguesas. Por meio de uma guerra civil e da atuação do Parlamento, conseguiu-se combater o absolutismo e reformular a estrutura política, culminando no modelo da Monarquia Parlamentarista em 1688.

Século XVIII: a institucionalização e universalização dos direitos humanos, das regras sociais e do comportamento humano

Certamente é no século XVIII que se chega ao ponto mais significativo da busca de uma sociedade racional. Foi nesse período que se imprimiu uma espécie de síntese desses dois movimentos que, há séculos, se faziam presentes na pauta das mudanças requisitadas, o da construção de uma racionalidade científica, especialmente através do método e a racionalização da organização social, o Estado.

Do ponto de vista da ciência – se até esse momento ela esteve voltada especialmente ao mundo natural, com a problemática criada pela dupla revolução, a inglesa e a francesa –, o século XVIII apresenta-se como sendo o momento-chave do aparecimento do social como objeto de investigação científica, atribuindo um novo caráter e postulado ao significado de razão e entendendo-a como sendo a união entre a racionalidade científica, o desejo de se implementar mudanças profundas na sociedade, tanto no lado político, o Estado, quanto na implementação de uma nova ordem na produção econômica, tendo por base o avanço tecnológico. Nessa perspectiva, o avanço tecnológico passou a ser o parâmetro da evolução e redenção humana, congregando-se à antiga reivindicação, a da liberdade, da propriedade, da dignidade humana e o fim do absolutismo.

A busca da razão aplicava-se a todos os sentidos da vida humana, até mesmo em relação à punição. Como salienta Hunt (2009, p. 136):

Em 10 de setembro de 1789, o conselho da cidade de Paris enviou uma petição formal à Assembleia Nacional em nome da ‘Razão e humanidade’, demandando reformas judiciais imediatas que não só ‘resgatariam a inocência’ como ‘estabeleceriam melhor as provas do crime e tornariam a condenação mais certa.

Nesse contexto, o postulado da razão social ganha um *status* de cientificidade. E é com essa premissa de cientificidade, aliada à individualidade, que ganha terreno, neste século, mais que nunca, o postulado dos direitos humanos. Vale ressaltar aqui a premissa criada já nos séculos anteriores de que o social é constituído pelas individualidades sobre as quais se assenta o postulado dos direitos humanos.

Com essa perspectiva, dois aspectos concretizam-se no século XVIII: a universalidade e a institucionalidade dos direitos humanos.

Quanto à universalidade, como lembra Hunt (2009, p. 122), “mesmo na Grã-Bretanha, uma noção mais universalista dos Direitos começou se introduzir sorrateiramente no discurso na década de 1760”.

Mas, certamente, a primeira grande manifestação pela universalidade dos direitos humanos – ganhando uma forte expressão política direta, não na Europa, mas que teve muita influência sobre a Revolução Francesa – diz respeito à Declaração da Independência Americana, em 4 de julho de 1776. Com a declaração unânime dos treze Estados Unidos da América, postulou-se o direito à vida, à liberdade e à felicidade. Postulou-se também o direito do povo de alterar ou mudar qualquer forma de governo quando estes não cumprirem seus fins (HUNT, 2009).

Em seguida, com esse mesmo postulado, tem-se o ponto mais alto desta caminhada histórica pela universalidade dos direitos humanos, na perspectiva da liberdade, igualdade e fraternidade: a Revolução Francesa, entre 1789 e 1799, com a ascensão de uma República Democrática no lugar da monarquia e aristocracia.

Esse caráter de universalidade da busca pelos direitos humanos institucionaliza-se como uma regra universal, atribuindo responsabilidade dos governos pela sua implementação. Na França, isso se dá com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. Este foi o documento oficial da Revolução Francesa, no qual se definem os direitos individuais e coletivos

como universais, e declarando-se, nos Direitos do Homem e do Cidadão, que os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. Como ressalta Hunt (2009, p. 225):

os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional e considerando que a ignorância, a negligência ou menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção governamental, resolvem apresentar numa declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem...

Portanto, a partir desse momento, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, consolida-se institucionalmente o caráter de universalidade dos direitos humanos, para todas as pessoas, independentemente da nação, cor, sexo, condição social e/ou física. Em outras palavras, uma sociedade racional com garantias à dignidade humana não mais se constituía de lutas e reivindicações sociais, mas de uma regra institucional. Tratou-se de um momento importante pelo fato de universalizar e instituir como regra o direito à dignidade humana.

Com a universalização e a institucionalidade dos direitos à dignidade humana, tem origem um debate importante que fez e faz parte de uma das principais lutas em busca do respeito aos direitos humanos: a causa feminina. A partir da década de 1790, na França, nasce esse debate, com uma questão fundamental: nos “Direitos dos Homens” incluem-se os direitos das mulheres? Como diz Hunt (2009, p. 168): “Embora os deputados pudessem concordar – se pressionados – que a declaração de direitos se aplicava a ‘todos os homens, sem distinção de cor’, apenas um punhado se dispunha a dizer que ela se aplicava também às mulheres.”

Consolida-se também, no século XVIII, a própria expressão dos direitos humanos. A Revolução Americana influenciou o francês Marquês de Condorcet, revolucionário da Revolução Francesa, no seu escrito de 1786, intitulado *A influência da revolução da América sobre a Europa*, que se referiu ao advento da própria Revolução Francesa como o primeiro passo para definir os direitos do homem, como segurança da pessoa, a segurança da propriedade, a justiça imparcial, o direito de contribuir com as formulações das leis (HUNT, 2009).

Portanto, a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão apresentam-se como um marco histórico em relação à universalização e à institucionalização dos direitos humanos. Isso pode também ser compreendido como resultado de toda uma luta histórica – desde a primeira manifestação da qual se fez referência anteriormente, em 1215, por uma sociedade racional envolvendo a ciência, Estado, direitos à propriedade e à dignidade humana.

Porém, após a Revolução Francesa, algo muito significativo acrescenta-se em relação à ação racional: o comportamento humano. Isto é, se até esse momento a busca por uma sociedade racional englobava a ciência, o Estado e a evolução tecnológica, a partir de então, inseriu-se o comportamento humano como expressão também do ser racional. Tratou-se de dar cientificidade ao comportamento humano e às regras sociais. Criou-se uma espécie de epistemologia do comportamento humano e das regras sociais a partir das raízes teóricas da ciência moderna. A partir dos parâmetros de verdade da ciência moderna, instituiu-se que “verdade é uma só” e que os parâmetros de verdade são universais, portanto, não se pode atribuir racionalidade a saberes singulares. Assim, a partir da Revolução Francesa, definiu-se um padrão “correto” do comportamento humano e das regras sociais, tendo a Europa e o seu povo, especialmente a França, como parâmetro. Nasceram, assim, a cultura burguesa europeia e a forma europeia de viver como uma espécie de modelo civilizatório a que todas as sociedades deveriam ter como parâmetro. Ganhou importância significativa, no contexto da cientificidade do comportamento humano, a conjugação do preceito da evolução humana e do etnocentrismo enquanto verdade única que se encontra em algum lugar (BONETTI, 2013). Foi com essa perspectiva que o francês Marquês de Condorcet escreveu, no âmbito desse debate no século XVIII, o livro intitulado *Esboço de um quadro histórico do progresso do espírito humano* (CONDORCET, 2005). Observa-se que o indivíduo assume a responsabilidade pelo progresso até atingir a forma de vida europeia tida como sinônimo de “verdade”.

Assim, instituiu-se um padrão homogêneo de viver, e de institucionalização das regras sociais da sociedade ocidental. E isso teve sérias implicações na ideia de respeito aos direitos humanos, especialmente em relação às diversas especificidades individuais no momento. Como tratar, por exemplo, a ideia da universalidade dos direitos humanos no contexto das diferenças,

das desigualdades e singularidades sociais? Esta é uma contradição de toda a caminhada histórica em torno da conquista dos direitos humanos e sua universalidade.

Século XIX e início do século XX: a técnica e o reverso histórico do preceito dos direitos humanos

Na virada do século XVIII para o século XIX, com a consolidação do modo de produção capitalista fundamentado nos princípios da modernidade, com o avanço da técnica sedimentando, assim, o processo da industrialização, e a consolidação da burguesia como classe dominante, o entendimento de razão se altera. Se no século XVIII os iluministas ainda buscaram, com o avanço da ciência e da razão científica, a mudança política e econômica da sociedade, no século XIX, o avanço tecnológico passa a se constituir sinônimo da construção da ordem, não mais de mudança. Com a consolidação das relações capitalistas, entendeu-se que as mudanças já haviam acontecido, necessitando-se da ordem. Se até o século XVIII a ideia de uma sociedade racional constituía-se numa busca histórica, a dignidade humana era entendida como em construção. Com a consolidação do modelo industrial, essa busca passa a ser a construção da ordem.

O pensador francês Saint-Simon, como bem analisa Pierre Ansart (1970), propôs a substituição da interpretação crítica e negadora da realidade, até então elemento importante do significado da elaboração do pensamento científico, para a construção e aperfeiçoamento da ordem. Assim, a busca da razão científica passou a ter outro significado, o da construção da técnica enquanto significado da ordem. A razão estaria associada, a partir de então, à ciência, da qual deriva a técnica, da qual deriva a indústria, da qual deriva a ordem. Assim, implementava-se um novo modelo social, o industrial, derivado da ciência e da técnica, e isso seria o sinônimo de ordem.

Porém, é nesse período, especialmente no século XIX e início do século XX, justamente pelo demasiado acento à evolução técnica e aos avanços das relações capitalistas, que ocorre um reverso no âmbito da aplicação dos preceitos dos direitos humanos. Tem-se a consolidação do modelo capitalista de produção, do modelo industrial, da classe burguesa como a dominante, do advento da técnica como instrumento de produção da vida. Em síntese, a sociedade industrial seria por si só sinônimo de racionalidade. Essa ideia deu

sustentabilidade à filosofia positiva de Augusto Comte, a qual passou a fundamentar teoricamente os modelos e as regras sociais e institucionais a partir do século XIX.

Com isso, consolida-se a relação capitalista com base na evolução técnica, mas, por outro lado, aguçam-se os conflitos entre trabalho e capital. A técnica que chega ao iluminismo, como ideia da redenção humana, e ao industrialismo, como ordem e progresso, passa a ser a exploração do homem pelo homem, contrariando os preceitos da dignidade humana. Nesse sentido, uma sociedade racional seria aquela movida pelo progresso técnico, assim como a exploração da mão de obra, que, numa lógica capitalista, passou a constituir-se racional, não se dando importância ao aspecto mercadológico e ideológico da técnica, como bem analisa Habermas (1973) em seu livro, *Técnica e ciência como ideologia*.

Diante desse panorama, aflora uma crise da razão moderna a partir da expressão do próprio contexto social e de uma nova configuração do mundo da vida. Registram-se contradições em relação ao advento da razão moderna, particularmente em relação ao pressuposto iluminista, associando a técnica à redenção humana. As contradições teóricas do movimento revolucionário alemão, particularmente o marxismo, a ascensão do nazismo, a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, a destruição humana e ambiental são fatores que explicitam essas contradições no final do século XIX e início do século XX. Como diz Boaventura de Souza Santos (1987, p. 139) no que se refere ao uso político da ciência: “A nível internacional, procedia-se na Alemanha, desde 1933, a uma política de aviltamento da ciência, da submissão desta aos objetivos sociais e políticos do nazismo.”

Tratou-se, na verdade, de um período histórico marcante quando a técnica foi acionada a serviço da devastação da dignidade humana, para além da exploração da mão de obra capitalista, com a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais. Na Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914 e 1918, mais de nove milhões de combatentes foram mortos em grande parte por causa de avanços tecnológicos. Na Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, ocorreram mais de 70 milhões de mortes. O fenômeno das bombas atômicas sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki chamou a atenção da dimensão desse desastre sobre a dignidade humana. Esses fatos trouxeram muitos questionamentos – um deles, a própria premissa iluminista de que a técnica seria a redenção humana, ou a premissa de que o progresso técnico é que traria

a ordem para a sociedade moderna. Ou, mesmo, qual seria o significado desses acontecimentos diante de uma luta histórica pela construção de uma sociedade racional, fundamentada no respeito à dignidade humana?

Tal crise deu origem a uma inquietação que se expressou inicialmente no mundo acadêmico, mas com importantes repercussões posteriores. Como diz Matos (2005, p. 6), “a ascensão do nazismo, a Segunda Guerra, o ‘milagre econômico’ no pós-guerra e o stalinismo foram os fatores que marcaram a Teoria Crítica da Sociedade, tal como esta se desenvolveu dos anos 20 até meados dos anos 70”. Fruto dessa inquietação no mundo acadêmico, por exemplo, em 1923, foi fundado, na Universidade de Frankfurt, Alemanha, o Instituto de Pesquisas Sociais, conhecido simplesmente por Escola de Frankfurt, com o objetivo de desenvolver estudos no âmbito sociológico, filosófico etc. sobre as consequências da modernidade e, particularmente, do desenvolvimento tecnológico no mundo.

Para além das repercussões acadêmicas, importantes consequências internacionais ocorreram em torno dessa crise humanitária. Em primeiro lugar, certamente como resultado disso tudo, nasce a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. A ONU é uma organização constituída por governos da maioria dos países. Trata-se da maior organização internacional, cujo objetivo principal é o de criar e colocar em prática mecanismos que possibilitem a segurança internacional, desenvolvimento econômico, definição de leis internacionais, respeito aos direitos humanos e progresso social. Em seguida, edita-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, garantindo que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros num espírito de fraternidade.

Se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no século XVIII, ainda que no contexto francês, significou a universalidade e institucionalidade dos direitos humanos, agora, em pleno século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos concretizou a universalidade e a institucionalidade, uma vez que os agentes signatários se constituem em grande parte das nações do mundo.

A partir da criação da ONU e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outros eventos regionais ocorreram, como foi o caso da Conferência Internacional de Direitos Humanos de Teerã, de 1968; da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, de Viena, em 1993; da Convenção

Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela ONU, em 1965, entrando em vigor em 1969.

Contradições: a epistemologia das regras sociais e a agressão às regras institucionais dos direitos humanos na contemporaneidade

Considerando que a trajetória histórica pela busca ao respeito à dignidade humana esteve sempre embasada no preceito de uma sociedade racional, com foco na razão, indaga-se se, no contexto atual, é possível perceber a organização social como racional, com foco na dignidade humana. Isto é, muito mais que afirmações e constatações sobre o estado dos direitos humanos nessa fase histórica, tem-se, na verdade, questionamentos. Por exemplo, depois de uma trajetória de lutas por uma sociedade racional, de respeito à dignidade humana, à vida, como se explica a criminalização e assassinatos de pobres e negros nas periferias urbanas das cidades brasileiras? Como se explica a discriminação de gênero, da cor da pele e da condição social em relação especialmente à restrição do acesso ao trabalho e à escola? Como se explica, depois de tanta luta, a agressão física e moral contra a mulher? Essa realidade é real, constatada estatisticamente. Grande parte dos países tem uma legislação garantindo a igualdade e a dignidade humana. Então, como se explica essa situação social explicitada acima?

Especialmente o Brasil apresenta uma realidade social complexa no contexto das periferias urbanas, com uma população em situação de pobreza, vulnerabilidade social, conflitos familiares, criminalidade etc. Trata-se de uma população que cada vez mais se vê abandonada institucionalmente, sem qualquer vínculo, individualizada, para quem a construção da sobrevivência constitui-se numa aventura diária. Duas situações interligadas agem de forma a produzir uma vida cotidiana complexa e de risco: de um lado, a produção da vida material; de outro, a vida social, afetiva e relacional. Essas situações somadas podem representar risco para os indivíduos e seus familiares. Trata-se de uma realidade que conjuga o desemprego e a luta diária pela sobrevivência material à desesperança, ao alcoolismo, à destruição familiar, à prostituição, às insurgências das regras sociais e aos caminhos para a prisão.

Esse universo social explicitado anteriormente explica o perfil de grande parte da população encarcerada. De acordo com informações divulgadas pelo

Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (BRASIL, 2014), a população prisional brasileira chegou a 607.731 pessoas. Pela primeira vez, o número de presos no país ultrapassou a marca de 600 mil. O número de pessoas privadas de liberdade em 2014 é de 6,7 vezes maior que em 1990. A partir de 2000, a população prisional cresceu em média 7% ao ano, totalizando um crescimento de 161%, valor dez vezes maior que o crescimento da população brasileira, a qual registra uma média de 1,1% de crescimento ao ano. O mesmo documento, divulgado pelo Ministério da Justiça em 2014, chama a atenção também para o perfil da população carcerária, indicando uma relação entre uma situação de fragilidade social e vulnerabilidade com a condição de estar na prisão. Como exemplo, pode-se citar que 75% de pessoas presas são do sexo masculino (p. 33); 31% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos; 25% entre 25 e 29 anos (p. 48); 51% de etnia negra (p. 50); 53% de pessoas analfabetas (p. 58); 69% dos crimes caracterizados como tráfico de drogas.

Trata-se de uma realidade com sérias implicações sobre as regras institucionais dos direitos humanos. Ora, se os direitos humanos são o fruto de uma luta histórica por uma sociedade racional, pela construção da dignidade humana, pode-se dizer que esse cenário é razoável? É racional? Está associado à dignidade humana? Qual é a razão desse distanciamento?

Dois fatores apresentam-se em condições de explicar esse descompasso entre o mundo social atual e o respeito à dignidade humana, aos princípios dos direitos humanos: a lógica capitalista e a epistemologia das regras sociais.

Em relação ao primeiro aspecto, como diz Gallardo (2014, p. 33), hoje, a acumulação de capital não pode se constituir em matriz dos direitos humanos por três motivos:

[...] contém uma lógica de discriminação que produz ganhadores e perdedores; reifica mercantilmente a experiência humana, reduzindo a plenitude possível dessa experiência ao consumo ou à opulência; propõe uma ordem absoluta a partir da qual se pode agredir a diversidade humana ou suas experiências individuais diversas.

Nesse sentido, está se dando continuidade à realidade analisada na fase anterior deste artigo, quando se afirmou que o progresso técnico adquiriu *status* de racional mais do que os direitos humanos. Isto é, a lógica capitalista

ganha mais verdade que o próprio cuidado com os direitos humanos. Como diz Sposati (1995), o neoliberalismo tende à inefetividade relativa ou ponderada das normas constitucionais, das leis que assegurem os direitos sociais e das políticas sociais de sua efetivação, priorizando sua formulação pelas relações de mercado e tornando e levando à exclusão social.

Por outro lado, a epistemologia das regras sociais também opera distanciamentos entre regras institucionais de proteção dos direitos humanos e a sua efetivação. Como já foi analisado neste artigo, a Revolução Francesa, além de representar o ponto culminante da institucionalização da ciência e do Estado moderno, instituiu também o pseudo “modelo civilizatório”, atribuindo regras racionais ao comportamento humano, utilizando-se como parâmetro a cultura burguesa nas práticas econômicas, políticas e educacionais. A ciência assumiu para si a tarefa de pensar o processo de transformação da sociedade. Isto é, se de um lado essa construção histórica representou uma espécie de grandiosidade social, por outro lado, na contemporaneidade, se apresenta como um elemento de camuflagem do mundo real da vida (BONETTI, 2015). Na verdade, a partir de um modelo de civilidade, instituído especialmente com o advento da Revolução Francesa e o Iluminismo, não se pensou numa sociedade plural, composta de diferenças e singularidades sociais, mas numa sociedade homogênea. Previa-se existir um modelo social, o europeu, especialmente o francês, como parâmetro a ser seguido pela evolução humana, por outras sociedades. Assim, consolida-se uma cultura do ser normal associado ao igual, tendo como parâmetro o padrão burguês de ser. Na época do Iluminismo, a partir de um modelo de civilidade, o indivíduo era visto a partir do grupo social, da classe, como resultado da organização social. Porém, a partir das últimas décadas do século XX, independentemente da classe, do grupo social, resgatou-se a imagem do sujeito, o negro, a mulher, o homossexual, os seus desejos e projetos pessoais. Nesse caso, aquele padrão do ser normal a partir do ser igual faliu. Isso faz com que, nos dias atuais, a própria escola tenha dificuldades de receber em seu espaço as diferenças e singularidades sociais; de ver as diferenças, como a cor da pele, da expressão da sexualidade, da diferença de gênero não com estranheza, mas como a expressão da beleza através da própria diferença.

Historicamente, a ideia da razão, do ser racional, legitimou-se por assegurar a possibilidade de checar os fatos, formulando, por meio desse rigor, conhecimentos autênticos, porém, hoje, distante do mundo da vida. Esse

pressuposto de verdade, enquanto uma ação racionalizada, calculada e mensurada, distante da expressão da emoção e do desejo, é o princípio da avaliação institucional, a partir do qual têm origem as regras, normas e valores utilizados como parâmetros no controle social nos dias atuais. Tais parâmetros não são apenas utilizados pelo mundo social na perspectiva de se construir conceitos de diferenças sociais, mas pelas próprias instituições, tanto do ponto de vista do controle social quanto para a inserção das pessoas no mundo produtivo. Isso significa dizer que as pessoas excluídas do mundo institucional do trabalho, como é o caso da periferia urbana brasileira, na luta individualizada pela vida, por si só, já não mais se encaixam como “normal”. Como diz Bauman (2004, p. 55), “as pessoas supérfluas estão numa situação em que é impossível ganhar. Se tentam alinhar-se com as formas de vida hoje louvadas, são logo acusadas de arrogância pecaminosa, falsas aparências...” Esse processo de individualização caracteriza a realidade social da população de periferias urbanas, e qualquer serviço institucional de regulamentação e/ou proteção social, a partir desse preceito epistemológico clássico do pensar racional, distancia-se do mundo real. “As instituições sociais – partidos políticos, sindicatos, governos, serviços sociais etc. – tornam-se cada vez mais os conservadores de uma realidade social que existe cada vez menos.” (BECK, 2010, p. 73). Isso porque o agir individualmente na busca da sobrevivência distancia-se do agir racional institucional no contexto das regras e valores sociais. “As instituições operam com categorias juridicamente estabelecidas de ‘biografias’ padrão, cada vez mais distante da realidade. A espinha dorsal da biografia padrão e a relação trabalhista padrão.” (BECK, 2010, p. 30).

Considerações finais

Os direitos humanos, enquanto regras institucionais, são o resultado de uma construção histórica, em que nada aconteceu ou acontece por acaso, sempre buscando transformações do mundo social e político daquele momento histórico. Essa busca pode ser caracterizada por momentos distintos. Considera-se que o primeiro momento ocorreu entre os séculos XIII e XVII. O ponto-chave dessa busca deu-se pelo desejo da construção de uma sociedade racional, do ponto de vista da ciência e da organização social. Esse contexto de busca histórica passou a ser entendido como a raiz da ciência e do Estado moderno, com manifestações contrárias às regras do absolutismo, e postulando-se o direito

à propriedade e à dignidade humana. O segundo momento na busca pelos direitos humanos deu-se no século XVIII, cujo foco central era uma sociedade racional, que acentuava a ciência moderna e o Estado moderno. Mas algo novo acontece: se até então os direitos humanos se caracterizavam como manifestações isoladas, nesse momento, ganham *status* de universalidade e de regras institucionais, muito embora ainda restritas aos países europeus como foi o caso da França. O avanço tecnológico foi considerado o elemento de redenção e felicidade humana. Instituiu-se, também, uma espécie de epistemologia das regras sociais e do comportamento humano, com uma forte premissa na homogeneidade, tomando-se por base a sociedade europeia, especialmente a francesa. Porém, há um terceiro momento, entre os séculos XIX e XX, quando se identifica na história um reverso dos princípios dos direitos humanos associados ao próprio avanço tecnológico, provocando destruição humana, com, entre outros acontecimentos, a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais. E, finalmente, o momento atual, com uma grande contradição: a partir da epistemologia clássica das regras sociais e do comportamento humano com base nos preceitos iluministas, com base na homogeneidade e no modo europeu de viver, não têm guarida as diferenças e singularidades sociais. E é a partir desse preceito racional, homogêneo e burguês que se instituem as regras sociais, assim como a própria culpa, justificando-se o fato de grande parte da população encarcerada ser de negros, pobres e jovens oriundos das periferias urbanas.

A luta pela busca por uma sociedade racional, de respeito à dignidade humana, ainda não chegou ao fim. Não é suficiente ter normas e regras institucionais, mas é preciso alterar a própria dinâmica social e cultural.

Referências

- ANSART, Pierre. **Sociologie de Saint-Simon**. Paris: Presses Universitaires, 1970.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Ocupação do espaço público na condição de pobreza**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.
- BONETI, Lindomar Wessler. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 261-282, 2013. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p261>.

- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**. Brasília, DF: DEPEN, 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. **Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain**. Chicoutimi, Canadá: L'Université du Québec à Chicoutimi, 2005.
- GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos**. São Paulo: UNESP, 2014.
- GRANDJEAN, Frank. **La raison et la vie**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1920.
- HABERMAS, Jurgen. **La technique et la science comme "ideologie"**. Paris: Gallimard, 1973.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.
- MATOS, Olgária Chain Féres. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1987.
- SIMÕES, Carlos. **Teoria & crítica dos direitos sociais: o estado social e o estado democrático de direito**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

As correntes pedagógicas e seu papel na prática educativa dos direitos humanos

Iêda Viana

Introdução

O objetivo deste texto é retomarmos um pouco a história dos direitos humanos no Brasil, especialmente no que se refere à educação como um direito social, para, na sequência, refletir sobre a educação em direitos humanos e sua articulação com as concepções pedagógicas. Essa abordagem implica necessariamente a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade democrática, igualitária e justa, na qual se concebe a educação como um direito subjetivo e inalienável de todos os seres humanos.

A história dos direitos humanos e a sua relação com a educação tem sua origem formal em duas referências básicas, conforme Dias (2007): a primeira é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em versão francesa com o título *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, documento que define os direitos individuais e coletivos dos homens como universais. Esse documento histórico foi elaborado no contexto da Revolução Francesa, com texto final aprovado em 26 de agosto de 1789, tendo mais duas outras versões, uma de 1793 e outra de 1795, mas foi a versão de 26 de agosto de 1789 que se tornou referência para as instituições francesas, principalmente as Constituições de 1852, 1946 e 1958. Em seu art. XXII, asseverava que “*a instrução é a necessidade de todos [...] e a sociedade deve colocá-la ao alcance de todos os cidadãos*”; a segunda é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 e que, em seu art. XXVI, reafirmava o direito à educação como universal: “*Toda pessoa tem direito à instrução [...] [que] será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.*” (DIAS, 2007, p. 442).

As duas referências nos levam a pensar que o direito à educação esteve intimamente ligado à evolução dos direitos humanos, cuja culminância deu-se em 1993, com a inserção do debate sobre a temática da educação em direitos humanos, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena. O evento ressaltou a importância de a educação em direitos humanos privilegiar “a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social [...], para [...] conscientizar as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos” (DIAS, 2007, p. 442).

Uma forma de avaliarmos as mudanças operadas na história da educação brasileira, com relação à questão dos direitos humanos, é por meio da análise dos textos constitucionais, procurando observar a importância que cada um deles deu ao direito à educação, que é de nosso interesse especial, pois, como argumentam Machado e Oliveira (2001, p. 56), a educação é também um pré-requisito para “o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis”.

A educação como direito social e as Constituições brasileiras

A primeira Constituição brasileira foi a de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Essa Constituição, apesar de concentrar poderes nas mãos do imperador, revelou-se liberal por reconhecer direitos, como a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, que tinham por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Em seu art. XXXII, definia que a “instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (COSTA, 2002, p. 22).

Na sociedade imperial, todavia, a maioria da população era escrava, razão pela qual obviamente não havia o direito à cidadania aos escravos e nem, portanto, lhes era assegurado o direito formal de acesso à escola. Entretanto, cabe ressaltar sobre essa questão que atualmente existem alguns estudos no campo da pesquisa educacional que apontam a existência de algum tipo de formação educacional também dada aos escravos, embora não apenas na forma escolar tradicionalmente reconhecida. Os brancos, portugueses, filhos da elite, foram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica; outros portugueses, integrantes das classes populares, tinham acesso aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; índios e mestiços recebiam uma educação ministrada nas missões, nos

engenhos e nas igrejas, a quem se ensinava, precariamente, o catecismo, além de ofícios e tarefas servis; os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação e evangelização dos escravos, realizaram campanhas pela humanização da escravidão e participaram da elaboração de leis que garantissem tanto a evangelização dos escravos negros quanto as normas que deveriam direcionar o seu trato pelos patrões. Quanto às mulheres, principalmente a partir do século XVII, algumas ordens femininas ocuparam-se da sua educação. Havia, ainda, os indivíduos que eram “desclassificados”: filhos de escravos domésticos, órfãos, crianças abandonadas, filhos ilegítimos, mestiços, negros alforriados etc., para os quais havia formas de educação distantes do padrão vigente. Tinham acesso ao trabalho como aprendizes de oficiais mecânicos instalados e no comércio e, no caso das mulheres, muitas aprendiam ofícios domésticos e engrossavam os exércitos de doceiras, lavadeiras e quitandeiras que perambulavam pelas cidades da Colônia (CASIMIRO, 2007).

A Constituição de 1824 sofreu emendas pelo Ato Adicional de 1834, produzindo mudanças que afetaram a educação na sua trajetória histórica. Nesse documento, delegava-se às Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre “instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (COSTA, 2002, p. 23). A delegação de competência para as províncias, sem a vontade política e a capacidade financeira para seu desenvolvimento, obviamente restringia a expansão escolar e o direito à educação popular, proporcionando ao texto constitucional um caráter de *letra morta*.

Com a proclamação da República, a Constituição de 1891 amplia os direitos além dos já consagrados na Carta de 1824, instituindo o sufrágio direto para eleição dos deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República, e abolindo a exigência de renda como critério de exercício dos direitos políticos, embora o sufrágio direto não tenha modificado as regras de distribuição do poder que permaneceu nas mãos dos fazendeiros. Numa perspectiva liberal, limitou-se a oferecer a igualdade jurídica, ou seja, a igualdade formal de direitos civis. A igualdade social não estava entre as preocupações da época. O art. 35 estabelecia competência do Congresso, “mas não privativamente” (COSTA, 2002, p. 26) [...] para “o desenvolvimento das letras, artes e ciências; criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; prover a instrução secundária no Distrito Federal”; e no art. 72, parágrafo 6º, demarcando-se a separação entre Estado e Igreja: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos

públicos” (COSTA, 2002, p. 27). Dessa forma, a instrução popular continuava sendo relegada à esfera dos estados e municípios, mas sem a devida provisão de recursos.

A Constituição de 1934, em pleno governo revolucionário de Getúlio Vargas, apesar da censura à imprensa, estabeleceu alguns direitos liberais, como o veto à pena perpétua; a proibição de prisão por dívidas; definiu normas de proteção social ao trabalhador; entre outras garantias sociais. Entretanto, apesar de declarar a educação como direito social, mantinha ambigualmente em seu art. 10 o estabelecido pelo Ato Adicional de 1834 e preservado em 1891 – “Compete concorrentemente à União e aos Estados:” – parágrafo VI – “difundir a instrução pública em todos os seus graus” (COSTA, 2002, p. 30).

Já no Estado Novo, em 1937, com a implantação de um regime político ditatorial no Brasil, criando-se tribunais de exceção para julgar crimes contra a segurança do Estado, foi declarado estado de emergência com a suspensão de quase todas as liberdades. Quanto à educação, o art. 130, da Constituição de 1937, estabelecia: “O ensino primário é gratuito e obrigatório. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, [...] será exigida aos que não alegarem [...] escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal...” (COSTA, 2002, p. 42), ou seja, embora pública e gratuita, a legislação previa o pagamento do ensino para os menos necessitados.

Em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, com a vitória dos países liberais sob a liderança norte-americana, o Brasil teve que se adaptar à nova conjuntura, realizando-se o processo de “redemocratização” no país, quadro no qual foi promulgada uma nova Constituição, que restaurou os direitos e garantias individuais e os direitos sociais, ampliando-os, como, por exemplo, com o estabelecimento do direito à greve e ao salário mínimo, entre outros. Essa Constituição avançou quanto aos direitos educacionais, estabelecendo, no art. 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”; e, no art. 168, que “o ensino primário é obrigatório” e “gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem insuficiência de recursos” (COSTA, 2002, p. 50). A gratuidade do ensino primário estava garantida constitucionalmente, e poderia ser estendida aos seus graus subsequentes, desde que se provasse a impossibilidade de pagar por essa prestação de serviço público.

Essa Constituição vigorou até 1967, quando sofreu emendas, na vigência do regime militar, no período de 1964-1985, com a suspensão de vários direitos, que ocorreram principalmente por meio de Atos Institucionais. A Constituição de 1967 trouxe inúmeros retrocessos, como a supressão da liberdade de publicação, a restrição ao direito de reunião, o estabelecimento do foro militar para civis; a restrição ao direito à greve; a restrição da liberdade de opinião e de expressão; o retrocesso nos direitos sociais. Com relação à educação, mantém o previsto no art. 168, da Constituição de 1946, estendendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino à faixa etária dos 7 aos 14 anos (COSTA, 2002). Todavia, no que diz respeito ao ensino oficial ulterior ao primário, há um retrocesso, acrescentando, em seu art. 168, que “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, exigindo o posterior reembolso no caso do ensino de grau superior” (COSTA, 2002, p. 63).

Com a transição democrática em 1985, houve a promulgação da Constituição de 1988, a qual contribuiu para a recuperação jurídica da dignidade humana, protegendo os direitos do homem, por isso ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, destacando-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à igualdade, sendo responsável pela institucionalização dos direitos humanos em nosso país. No que se refere à educação, o art. 205 estabelece que a educação constitui-se como um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade; o art. 206, entre outros, estabelece o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gestão democrática do ensino público, na forma da lei; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. O art. 208 garante o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; a progressiva universalização do ensino médio; o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade; o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (COSTA, 2002).

A partir da Constituição de 1988, o Brasil tem realizado certo esforço para a defesa e proteção dos direitos fundamentais. Atualmente, temos um conjunto de leis e políticas públicas orientadas para a proteção e promoção dos direitos

humanos, apesar de estarmos vivendo uma conjuntura política crítica no país, cuja onda conservadora traz sério risco de retrocesso para toda a sociedade.

Por outro lado, a realidade cotidiana nos revela, por meio das comunicações, violações sistemáticas aos direitos humanos e, paradoxalmente, como afirmam Candau e Sacavino (2013, p. 60), percebe-se uma “progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos Direitos Humanos”, nesse cenário. Assim, cresce a convicção de que não é suficiente termos um arcabouço jurídico, se os direitos humanos não forem internalizados pelas mentalidades individuais e coletivas. E, nesse sentido, os processos educativos são considerados importantes. A escola pode desempenhar um papel fundamental na formação pessoal e coletiva para o exercício dos direitos humanos.

Por isso, as relações entre educação e direitos humanos têm sido objeto de debates e estudos. Candau e Sacavino (2013) fazem uma distinção entre as expressões usadas para designar essas relações: uma delas é a educação *como* direito humano, que afirmaria a educação como um direito social, sem dúvida alguma, mas que coloca como necessário não limitá-la à escolarização e, nesta, articular as questões de acesso e permanência na escola básica; a outra é a educação *para* os direitos humanos, relacionada muitas vezes apenas à introdução de conteúdos sobre os direitos humanos no processo educativo, seja formal ou informal; e a terceira expressão seria a educação *em* direitos humanos, cujos sentidos são inúmeros.

Destacamos algumas das compreensões do professor alemão Fritzsche, citado por Candau e Sacavino (2013), que resumem suas ideias, para o qual a educação em direitos humanos constitui, ela própria, um direito humano e, para torná-la realidade, propõe que se trabalhe de modo que a educação em direitos humanos ocupe um lugar central no ensino e na educação, ou seja, torne-se o princípio educativo, “planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61). Fritzsche supõe, ainda, que a educação em direitos humanos se assenta em três bases: “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros.” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61). No

âmbito da educação formal, ela deve constituir-se como filosofia e cultura da escola e estar orientada à mudança social.

Diante dessa compreensão, que concepção pedagógica poderia dar conta de uma educação em direitos humanos, orientada para a transformação social? Uma educação em direitos humanos voltada para uma sociedade democrática, onde reine a paz, a igualdade, a solidariedade, o respeito à dignidade humana?

As correntes pedagógicas na literatura nacional¹

Segundo Candau e Sacavino (2013), a educação em direitos humanos em sua prática tem ficado reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os direitos humanos. “Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos direitos humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos direitos humanos que se quer promover.” (p. 63).

Diante disso, neste momento, retomamos algumas das diferentes concepções pedagógicas que têm norteado o pensamento e a prática educativa em nosso país, para uma reflexão sobre suas potencialidades para uma educação em direitos humanos.

Não há como negar que a ação educativa é um ato político, norteado por modelos teóricos de natureza epistemológica (premissas do conhecimento), modelos teóricos oriundos das ciências auxiliares (Filosofia, Sociologia, Psicologia etc.) e modelos pedagógicos que dão suporte à prática educativa.

Tal domínio teórico é fundamental para que o educador tenha autonomia intelectual, compreenda a realidade em que vive e trabalha, saiba identificar e encaminhar suas ações coerentemente com as finalidades definidas para o ato educativo, escolher os métodos e recursos didáticos mais adequados, construir o próprio currículo, constituindo-se como o mediador entre o conhecimento científico historicamente produzido e o conhecimento escolar reelaborado socioculturalmente.

Na classificação que abordamos, tomamos a opção de considerar algumas das tendências teóricas recorrentes na literatura acadêmica e na prática educativa, considerando os critérios: *sociológico*, com apoio em Saviani (1982,

¹ As correntes pedagógicas já foram debatidas pela autora em outra publicação com finalidade diversa. Ver: Viana (2016).

2007, 2008, 2012, 2013) e Libâneo (1984); e *epistemológico*, a partir de adaptação à classificação de Becker (2001).

Na análise epistemológica, o critério de classificação é a relação sujeito (S) e objeto do conhecimento (O). Nessa análise, a educação e o ensino são vistos na perspectiva cognitiva de apreensão e construção do conhecimento, na qual o sujeito é o elemento que conhece; o objeto é o elemento a conhecer.

Na análise sociológica, o critério de classificação é a relação educação e sociedade, na qual a educação é vista em suas finalidades sociopolíticas e seu comprometimento com os interesses dos grupos sociais, constituindo-se a partir daí dois grupos de teorias pedagógicas: as teorias não críticas ou liberais, que se harmonizam com os interesses de quem detém o poder na sociedade capitalista em que vivemos; e as teorias críticas ou progressistas articuladas com os interesses da maioria desprovida de poder, que são avessas à ideologia liberal, e também denominadas de teorias contra-hegemônicas por Saviani (2013).

A análise das teorias pedagógicas permite afirmar que a pedagogia tradicional é fundamentada pela perspectiva epistemológica empirista, a qual compreende que o indivíduo ao nascer é uma *tabula rasa*, vazia de qualquer conteúdo. Nessa concepção, a relação no processo de produção do conhecimento se dá com predominância do sujeito sobre o objeto. O sujeito é representado na sala de aula pelo professor, que é o detentor do conhecimento. A prática educativa escolar caracteriza-se pela prioridade dada ao ensino mais do que à aprendizagem, a qual é identificada por métodos diretivos (aulas expositivas, relação vertical entre professor e aluno, imposição de disciplina). A avaliação visa à reprodução dos conhecimentos. Tal modelo predominou até a década de 1950 (embora ainda hoje encontremos fortes resquícios dessa pedagogia na realidade educacional) e tem por finalidade formar a elite dirigente e as classes médias urbanas, num momento em que o país era basicamente rural. Os direitos humanos, nesse sentido, não eram uma preocupação. Embora já houvesse, no campo político, a partir dos anos 1920 e 1930 alguns interesses populistas na defesa dos direitos das classes populares em geral e dos trabalhadores em particular; e, no campo educacional, o ideário escolanovista (que veremos a seguir) defendesse o direito de todos à educação pública, laica e gratuita, não se pode falar ainda propriamente em defesa legítima dos direitos humanos, pois os discursos tanto político quanto educacional encontravam-se limitados pelo ideário liberal.

A pedagogia renovada ou da Escola Nova, também conhecida como movimento escolanovista, está orientada pelo não diretivismo de Carl Rogers e outros que, de alguma forma, defendem o ativismo do sujeito na aprendizagem. Essa perspectiva está fundamentada no modelo epistemológico do apriorismo (ou do racionalismo²), que implica a ideia de um uma bagagem hereditária (inatismo³), portanto é o sujeito que determina o objeto (S ↔ O). Por isso, o professor é apenas um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o aluno traz uma bagagem anterior, que precisa ser reorganizada com os conhecimentos produzidos em situações de aprendizagem criadas pelo professor, que deve interferir o mínimo possível. A avaliação escolar, nessa concepção, perde sentido, resultando na orientação teórica para a autoavaliação. O modelo predominou nas décadas de 1950 e 1960, embora seu ideário no debate educacional venha desde os anos de 1920 e, mais acentuadamente, a partir do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), mantendo também traços de permanência nas práticas educativas da atualidade. Assim como a concepção tradicional de pedagogia, o escolanovismo pode ser compreendido como uma perspectiva liberal, na medida em que não se propunha à transformação da sociedade capitalista.

A pedagogia tecnicista, por sua vez, como a pedagogia tradicional, funda-se na filosofia positivista e na concepção psicológica behaviorista. Contudo, ao contrário do modelo tradicional, que encontra suporte no empirismo, a pedagogia tecnicista tem enfoque sistêmico. Embora possua afinidades com a concepção filosófica analítica não se pode dizer que é orientada por ela, mas apenas tem pressupostos comuns com esta filosofia: objetividade, racionalidade e neutralidade, critérios colocados como condição de cientificidade do conhecimento e das ações, conforme Saviani (2012; 2013). O tecnicismo atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), principalmente

² Compreendemos o *apriorismo* como a convicção intelectual a respeito da existência de conhecimentos, princípios, ideias etc. de natureza *a priori*, que vem de antemão. No apriorismo, defende-se que o sujeito ao nascer já traz consigo as condições de aprendizagem e conhecimento ou que estas se manifestarão após processo de maturação (Gestalt). No *racionalismo* se dá a prioridade à razão, como faculdade de conhecimento relativamente aos sentidos. O racionalismo cartesiano indica que só é possível chegar ao conhecimento da verdade através da razão do ser humano. Diferentemente do empirismo, o racionalismo aceita a existência das verdades inatas e as verdades *a priori*. O *empirismo*, por sua vez, consiste em uma teoria epistemológica que indica que todo o conhecimento é fruto da experiência e, por isso, uma consequência dos sentidos. A experiência estabelece o valor, a origem e os limites do conhecimento.

³ Entendemos o *inatismo* como uma filosofia que afirma o caráter inato das ideias no homem, sustentando que elas independem daquilo que ele experimentou após o seu nascimento.

no contexto histórico dos anos de 1970-1980; articula-se diretamente com o sistema produtivo. Seu principal interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, não se preocupando prioritariamente com as mudanças sociais, logo não tem por objetivo assegurar os direitos humanos. De acordo com Saviani (2013), nessa abordagem, o elemento essencial é a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno uma posição secundária no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, por meio dela, procurou-se planejar a educação de modo que esta fosse dotada de “uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas” (SAVIANI, 2013, p. 382), para garantir a eficiência. Daí a avaliação rigidamente controlada por meio de objetivos padronizados para atingir os comportamentos esperados.

Segundo Saviani (2013, p. 414), no contexto da “transição democrática”, que se iniciou com uma “distensão lenta, gradual e segura” em 1974, seguiu com a “abertura democrática” em 1979 e com a Nova República em 1985, fazendo-se pela “estratégia de conciliação pelo alto” para garantir a ordem socioeconômica, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e revestiam-se de um caráter de heterogeneidade, indo desde os liberais progressistas, passando pelos radicais anarquistas, pela concepção de educação popular libertadora e pela concepção crítica com uma fundamentação marxista. O conjunto dessas propostas contra-hegemônicas seria representado da melhor maneira pelo termo “pedagogias de esquerda”, embora a expressão comporte certa vagueza, segundo Snyders (1974, p. 193 *apud* SAVIANI, 2013, p. 414).

Saviani (2013) vê ainda outra possibilidade de agrupar essas correntes em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia das organizações, privilegiando uma educação autônoma, mas, em certa medida, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989 *apud* SAVIANI, 2013, p. 415) e, quando se dirigia à escola, buscava transformá-la em espaço de expressão das ideias populares e de exercício de autonomia popular; e outra que se apoiava na centralidade da educação escolar, defendendo o acesso das camadas populares ao saber sistematizado.

A primeira tendência inspirava-se, especialmente, na concepção libertadora de educação com raízes em Paulo Freire, articulada com a teologia da libertação da Igreja Católica e inspirada secundariamente na tradição libertária anarquista.

A segunda tendência usou a revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) como canal de comunicação e aglutinou intelectuais que expressavam uma orientação marxista, mas com diferentes variações, que iam desde a referência liberal que interpretava o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e a busca pelo acesso de igualdade de acesso e permanência à educação; até alcançar outras orientações que compreendiam o materialismo histórico, procurando articular a educação com uma visão que se contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2013). Em termos teórico-pedagógicos, essas tendências tentaram elaborar propostas para orientar a prática educativa em uma direção transformadora, com uma visão crítico-social.

No quadro da tendência inspirada na concepção libertadora ou de educação popular, defendia-se uma organização educacional no âmbito dos movimentos populares, uma “educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2013, p. 415-416). Embora defendessem a educação fora da escola, quando o Partido dos Trabalhadores assumiu o poder em algumas prefeituras, a concepção de educação popular foi difundida na esfera estatal e escolar.

Outra tendência contra-hegemônica bastante disseminada foi a denominada pedagogia histórico-crítica, cujas origens remontam às discussões realizadas na primeira turma de doutorado em educação da PUCSP (1979), e cujos primeiros esboços foram publicados inicialmente no número 3 da revista da ANDE (1982) e, posteriormente, no livro *Escola e democracia* (1983) de autoria de Saviani, considerado como o manifesto de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica, que em 1984 passou a ser conhecida como pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013).

Outra perspectiva crítica difundida nas escolas brasileiras, especialmente a partir dos anos 1980 e 1990, foi o modelo epistemológico sociointeracionista, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, da Escola de Vygotsky. O modelo sociointeracionista apresenta afinidades com a pedagogia histórico-crítica, em suas bases psicológicas, porque ambos se sustentam no materialismo histórico dialético.

A pedagogia histórico-crítica e o modelo sociointeracionista tentam superar os limites tanto do empirismo quanto do apriorismo, teorias embasadas respectivamente no positivismo e no idealismo. A prática educativa nessas

perspectivas consiste na mediação que se realiza no interior da prática social, visando ao processo de humanização do indivíduo através da produção e apropriação do conhecimento histórico e coletivamente produzido. Para o ser humano, nesses modelos teóricos, o meio social é sempre revestido de significados culturais e só tem o sentido cultural que lhe dermos. Os significados culturais só são aprendidos com a participação dos mediadores. Assim, no processo educativo, a relação entre professor e aluno é horizontal, ambos se respeitam e são considerados sujeitos do ato de conhecimento, não há determinismo de nenhum deles, há uma relação de reciprocidade simbolicamente representada pelo esquema interativo entre S ↔ O. A avaliação é diagnóstica e permanente na/da prática educativa.

É desse entendimento que decorre o método pedagógico nessas perspectivas críticas que parte originalmente da prática social em que alunos e professor se encontram e finaliza com ela, consubstanciando-se em três etapas intermediárias: 1) identificação dos problemas postos pela prática social – problematização; 2) submissão dos problemas ao instrumental teórico e prático para sua compreensão e explicação – instrumentação; 3) internalização, incorporação do conhecimento – catarse – na própria vida dos alunos, na realidade social (SAVIANI, 2013).

Cabe assinalarmos que a pedagogia construtivista de Piaget e a sociointeracionista de Vygotsky são ambas construtivistas e interacionistas, porém apresentam algumas diferenças epistemológicas que orientam a compreensão dos autores a elas associados: Piaget (baseado na Psicologia Genética) e Vygotsky (fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural). Tanto Piaget quanto Vygotsky concebem a criança como um ser ativo, mas divergem em várias questões. Para exemplificar, destacamos algumas diferenças: 1) quanto ao papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento, Piaget privilegia a maturação biológica, pois para ele os fatores internos preponderam sobre os externos, considera que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios; Vygotsky acentua o ambiente social em que a criança nasce, reconhecendo que, variando esse ambiente, o desenvolvimento também variará; 2) quanto ao papel da aprendizagem, Piaget acredita que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre este, minimizando o papel da interação social; Vygotsky, ao contrário, defende que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de

modo que, quanto mais interação, mais aprendizagem, mais desenvolvimento. É a aprendizagem – mediada pela cultura social – que gera o desenvolvimento mental. Para Piaget, é o desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais que nos torna capazes de aprender. Assim, enfatiza os aspectos estruturais e as leis de caráter universal – de origem biológica – do desenvolvimento; enquanto Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Considerações finais

Postas algumas concepções pedagógicas⁴ que têm orientado o discurso e a prática educativa historicamente no país, recorre-se uma vez mais à argumentação de Candau e Sacavino (2003, p. 63), que julgam não ser possível “dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em direitos humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto”.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmo, mas estão sempre a serviço de determinadas finalidades e objetivos que se pretendem alcançar. Por isso, elas devem ser coerentes com uma visão contextualizada e crítica do papel dos direitos humanos na nossa sociedade e do sentido da educação, nesse meio: formar sujeitos de direito, empoderar grupos socialmente vulneráveis e excluídos. Para concretizar tal intencionalidade, só agindo com consciência da(s) concepção(ões) pedagógica(s) que norteia(m) a prática de cada educador e da(s) que melhor se articula(m) com uma educação em direitos humanos, a qual tem por finalidade última estimular e desenvolver o respeito a todo e qualquer ser humano, independentemente de classe social, cor, etnia, gênero, cultura, ideologia, enfim uma educação que desenvolva a consciência crítica sobre o mundo e sobre quem somos e qual nosso papel na estrutura social, mas que também se paute na paz, na solidariedade, na democracia, na justiça social, no respeito à dignidade humana.

Para finalizar, lembramos alguns trechos de Paulo Freire, da sua obra *Política e educação* (2001), publicada pela primeira vez em 1992, que já envolvia

⁴ Obviamente não esgotamos todas as ideias pedagógicas vigentes em nosso país, por força do espaço delimitado para este texto, porém, como leitura para sanar tal lacuna, indicamos a obra de Saviani (2013), *História das ideias pedagógicas no Brasil*.

algumas indagações que se articulam com esse debate da educação e direitos humanos e, por isso, merecem ser retomadas: 1) É possível alcançar determinado grau de civilidade em países como o nosso, que possa conduzir concretamente ao respeito à dignidade do ser humano? 2) Podemos cultivar essa esperança por meio de alguma prática educativa? 3) É possível acalentar o sonho de uma vida fundamentada na igualdade de direitos e no respeito às diferenças? 4) A educação popular tem condições de contribuir para a transformação social?

Com respeito às duas primeiras indagações, Freire afirma a necessidade imperativa de proporcionar uma educação para todos, embora não só necessariamente de escolarização, porém uma prática educativa continuada que não negue a cidadania e que inspire para a prática diária da vida numa perspectiva ética. Assim, argumenta:

Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. [...]. Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. (FREIRE, 2001, p. 47).

Em resposta ao terceiro questionamento, Freire propõe não apenas uma ação educativa isolada, mas ações realizadas no conjunto de uma “Cidade educativa”, de políticas amplas que possam envolver a todos os cidadãos, para alcançarmos a verdadeira democracia, pautada na igualdade de direitos e no respeito às diferenças:

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa [...]. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. Que democracia é esta que encontra para a dor

de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética? Um outro sonho fundamental que se deveria incorporar aos ensinamentos das Cidades educativas é o do direito que temos, numa verdadeira democracia, de ser diferentes [...] direito de ser respeitados na diferença. As Cidades educativas devem ensinar a seus filhos e aos filhos de outras Cidades que as visitam que não precisamos esconder a nossa condição de judeus, de árabes, de alemães, de suecos, de norte-americanos, de brasileiros, de africanos, de latino-americanos de origem hispânica, de indígenas [...] de negros, de louros, de homossexuais, de crentes, de ateus, de progressistas, de conservadores, para gozar de respeito e de atenção. (FREIRE, 2001, p. 47).

Freire argumenta que o ponto de partida para responder à última e na realidade a todas essas indagações é a compreensão crítica do problema educacional, ou seja, a compreensão dialética que nem pode ingenuamente atribuir à educação a capacidade absoluta de redenção da sociedade nem pode lhe negar seu papel transformador sem que sejam superadas as condições infraestruturais:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais. O esgotamento destas ingenuidades, ambas antidialéticas, terminaria por colocar a sua superação: nem a negação pura da educação, subordinada sempre à infraestrutura produtiva nem tampouco o seu todo-poderosismo. [...] Nem o otimismo ingênuo, de natureza idealista, nem o pessimismo imobilizante. Antidialéticas as duas, jamais

pueram responder à questão. Somente a compreensão dialética das relações corpo-consciente-mundo, quer dizer, no entendimento da História como possibilidade, é possível compreender o problema. (FREIRE, 2001, p. 47).

É possível, nessa perspectiva, reconhecer a História como possibilidade, na qual o papel da consciência constrói-se na práxis; reconhecer que nossa subjetividade nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e se desenvolve fora dele; reconhecer, finalmente, os limites da educação no processo de transformação social, mas também seu papel fundamental, vistos ambos na perspectiva dialética. É necessário ainda reconhecer que a responsabilidade que a prática educativa progressista, crítica e libertadora exige de seus sujeitos tem um profundo caráter ético que não está presente na prática educativa autoritária, dominadora e mesmo na prática autoritária chamada de esquerda que, segundo Freire (2001, p. 45), “em nome da justiça social, reduz as classes trabalhadoras a puros objetos de sua ação ‘salvadora’”, pois, para ele, “[...] a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais” (FREIRE, 2001, p. 45).

Referências

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil colonial. **Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 7, n. 1, p. 85-102, jan./dez. 2007.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS, Alice Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In.*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. *In.*: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (orgs.). **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991-1997**. Brasília: ANPAE ; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-42.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 13-14, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade da América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 8-18, ago. 1982.

VIANA, Iêda. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. *In.*: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 66-95.

Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos

Jucimeri Isolda Silveira

Introdução

A compreensão dos direitos humanos, especialmente a partir da particularidade latino-americana e brasileira, requer a análise da relação entre os aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais, com as concepções teórico-metodológicas em disputa. Tal relação justifica-se pelo reconhecimento de que direitos humanos resultam das relações em sociedade, da dinâmica dos projetos societários e coletivos, sendo, portanto, uma construção social.

Nesse sentido, os movimentos sociais e as novas formas de organização da sociedade civil ganham centralidade na construção de processos e lutas que dão visibilidade às desigualdades e às diversas violações dos direitos, de modo a engendrar condições ideopolíticas para uma nova cultura; conquistar parcialmente reivindicações visibilizadas politicamente, considerando as múltiplas dimensões da vida social. Importante considerar, desse modo, que existe uma distância entre as narrativas em direitos humanos e as garantias e legislações sociais produzidas na esfera pública do Estado; entre a agenda de reivindicações e lutas, e a realidade concreta da maioria da população, especialmente aquelas que vivenciam a desigualdade étnico-racial, de gênero e social, que habitam os territórios vulneráveis e têm frágil ou nulo acesso aos bens, renda e políticas públicas, o que tem sido aprofundado diante do contexto de programática neoliberal. É por esta realidade que as lutas sociais pela dignidade são fundamentais no processo de construção de relações igualitárias e humanas.

Este texto busca recuperar o significado social e histórico dos direitos humanos, a partir do debate sobre as principais concepções amparadas por

projetos coletivos, além de abordar o desafio de materializar no cotidiano os direitos humanos, tendo em vista a agenda dos movimentos sociais e as diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos, na perspectiva da construção de espaços, organizações, territórios e relações mais humanas.

Por que os direitos humanos são socialmente necessários?

O cenário contemporâneo revela um processo de profunda precarização da vida social, de agravamento da questão social, da realidade da maioria da população. Tal questão social é compreendida como desigualdade, expressão do conflito entre capital e trabalho (CERQUEIRA FILHO, 1982), assim como engendra a intervenção do Estado, por meio de políticas públicas, além das formas de resistência, insurgência, luta social pela dignidade humana. O acirramento da desigualdade social coincide com a ampliação da violência, das diversas e dramáticas violações dos direitos humanos. Assim, numa concepção contemporânea e ampla, direitos humanos e políticas públicas resultam das relações de classes e camadas sociais, e destas com o Estado, compreendido como espaço institucional em disputa por projetos políticos, o que reforça a organização democrática da sociedade civil.

Os territórios brasileiros retratam uma realidade mascarada pelos mecanismos midiáticos e criminalizadores, de profunda e histórica desigualdade, afetando, especialmente, a população pobre, negra, mulheres e LGBTI. As expressões concretas da desigualdade estrutural são determinadas historicamente pelo processo de colonização e de acumulação do capital, com consequente acesso desigual à renda, riqueza e bens produzidos socialmente. Nesse sentido, a questão social assume contornos e particularidades reveladoras de pobreza associada a outros fenômenos que vulnerabilizam indivíduos sociais e produzem violações diversas (SILVEIRA, 2014).

Vive-se uma crise econômica, mas também moral, resultante de laços sociais frágeis, que conformam sociedades inseguras, consequência da chamada modernidade líquida (BAUMAN, 2000). Tal realidade é agravada pelo avanço do neoliberalismo e pela redução do Estado, diante da flexibilização e desmonte dos direitos. Esse mesmo Estado apresenta sua face penalizadora, do ponto de vista social, e gerencialista, para atender aos interesses do mercado. Tal assertiva é justificada, notadamente, pelas contrarreformas trabalhista

e previdenciária (em curso), e pela redução dos recursos públicos, diante do novo marco fiscal com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os recursos orçamentários para as políticas sociais pelos próximos 20 anos. Ao mesmo tempo, agudizam-se os processos de criminalização da população pobre e negra; de criminalização dos movimentos sociais; de apelo social por medidas autoritárias; de avanço da agenda conservadora.

É preciso considerar ainda que, sob o paradigma da flexibilização dos direitos, da produção e do consumo, outras dinâmicas sociais são intensificadas: desprezo por aqueles e aquelas que estão fora do padrão normativo vigente, resultando em propagação do preconceito e da discriminação, e naturalização das expressões de desigualdade; a insegurança e o aprisionamento no tempo presente, diante da crise de projetos societários, do fetiche da mercadoria; a disseminação de narrativas conservadoras e valores regressivos que reforçam a violência como saída para a solução dos conflitos e violações de direitos; o aumento do individualismo e do egoísmo, com flagrante negação das alteridades, a anulação das diferenças e a desvalorização social da diversidade humana.

Não obstante, outros vetores colocam-se na resistência e configuram-se como processos contra-hegemônicos na perspectiva da transformação dessa realidade: a existência de projetos e programas humanizadores e de educação em direitos humanos; a ampliação e o fortalecimento de movimentos, organizações e coletivos. Compreende-se, dessa forma, que os horizontes emancipatórios contribuem para a modificação dos cenários aqui problematizados e tão presentes no cotidiano da população, o que abre espaço para uma perspectiva analítica crítica dos direitos humanos, como processo aberto de luta social, como afirma Herrera Flores (2009), pela dignidade.

As conquistas em direitos humanos, portanto, compreendem lutas históricas contra os “totalitarismos” de Estado, ao ponto em que afirmam um conjunto de direitos negados, que vão desde os direitos de liberdade, até os de igualdade, que se entrelaçados podem transpor a mera previsão normativo-jurídica positivada. No entanto, direitos humanos como travessia para uma sociedade emancipada só são possíveis a partir de novas práxis, de subjetividades ético-políticas, na direção de uma nova cultura, nova sociabilidade, igualitária socialmente, com respeito às diferenças e a valorização das diversidades.

Concepções em disputa e novas práxis transformadoras

Os direitos humanos são socialmente construídos; assim, os significados atribuídos, as concepções e matrizes teóricas são sustentadas a partir de uma moralidade atribuída, engendrada nas lutas sociais. Trata-se de conquistas parciais dinamizadas por projetos em disputa na esfera pública do Estado e em sociedade. Importante afirmar, nesse sentido, que direitos humanos relacionam-se com os modos de organizar a vida em suas múltiplas dimensões, o que inclui a esfera do privado, ou seja, as relações socioafetivas, familiares, e, por isso, são indissociáveis da democratização da vida, das intersubjetividades, dos espaços sociais, do Estado, da renda e riqueza, da participação social, do poder.

Várias concepções e experiências da humanidade procuram conceituar ou organizar códigos morais, desde a Antiguidade¹. Entretanto, na pluralidade de concepções, destacam-se as interpretações chamadas naturalistas ou *jusnaturalistas*. O chamado *jusnaturalismo* “suprime a história e os fatos de constituição do normativo para abstrair do Direito da experiência e projetá-lo para uma acepção metafísica, portanto ideal” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 15). Os direitos são compreendidos como naturais, universais, independentemente da vontade humana. Desse modo, o não reconhecimento significa oposição à própria natureza do homem, e, por isso, a noção de natureza humana é considerada como anterior e medida de todo o direito a ser estabelecido. Assim, valores e leis superiores são pressupostos para o reconhecimento do direito, o que pode ensejar desigualdades, ou naturalização de determinadas situações ou relações em sociedade, considerando a tendência de afirmação de mandamentos abstratos que advêm de uma razão superior, mística, distanciada do próprio real². Com o *jusnaturalismo* moderno, fundamentado, especialmente no pensamento kantiano, diferentemente da afirmação dos mandados de Deus, há

¹ As análises sobre a história dos direitos humanos, em geral, fazem referência ao seu surgimento no Egito e na Mesopotâmia. O Código de Hamurabi é destacado como sendo o primeiro a relatar os direitos comuns aos homens, como à vida e à dignidade. Na Grécia, berço da democracia (V a.C.), surgem os ideais de igualdade e liberdade. Entretanto, coube ao direito romano estabelecer uma relação entre os direitos individuais e o Estado. A Lei das Doze Tábuas caracterizou-se como a primeira legislação, como afirmação de ideais de liberdade e de proteção dos direitos dos considerados cidadãos.

² Entre os pensadores do direito natural, estão Tomás de Aquino, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Burlamaqui e Jean-Jacques Rousseau, tendo exercido influência profunda no movimento do racionalismo jurídico do século XVIII, quando surge a noção dos direitos fundamentais.

um superdimensionamento da razão humana. É possível identificar tendências universalistas que desconsideram o concreto, o movimento do real, podendo fundamentais narrativas idealistas que se chocam com as condições materiais da população.

O relativo “aprisionamento” na normatividade está relacionado à perspectiva positivista ou *juspositivista*. Defende-se a ideia de que direitos humanos são aqueles inscritos em códigos e legislações e que têm força vinculativa enquanto estiverem ao máximo expressos na “letra da lei”. Assim, o ordenamento positivo é o pressuposto e a existência de leis formais. Portanto, novos direitos ou direitos não positivados não são reconhecidos, não são considerados direitos, o que enseja situações de injustiças, aprofundadas pelas relações desiguais em sociedade. O *juspositivismo*, nesse sentido, “reduz o jurídico ao empírico, colado aos fatos sociais a eles intrinsecamente vinculados, numa representação do concreto” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 15).

Na visão liberal, amparada justamente na racionalidade ideologizada, e que encontra sintonia tanto com a perspectiva *jusnaturalista* quanto *juspositivista*, os direitos humanos são compreendidos, centralmente, como garantia das liberdades fundamentais. A medida do direito é a liberdade, com centralidade no indivíduo, primazia dos direitos civis e políticos, dos direitos individuais muitas vezes em detrimento dos sociais.³

Na concepção histórico-crítica, os direitos humanos são compreendidos como construções sociais, políticas, econômicas e culturais, marcadas pelas contradições e condições da própria realidade. Nessa visão, as liberdades fundamentais são reconhecidas e valorizadas, mas se entende que a sua garantia exige condições sociais, econômicas e culturais que possam torná-las realmente efetivas. Assim, a igualdade está vinculada à liberdade, como condição fundamental da garantia dos direitos. Igualdade deixa de ser um princípio formal para se transformar em condição histórica de garantias estruturais, políticas, institucionais, culturais, econômicas e sociais. Nessa perspectiva, coloca-se como horizonte a emancipação humana, quando, historicamente, são superadas todas as formas de desigualdade e de opressão, o que inevitavelmente depende de emancipação política, ou seja, das conquistas políticas e institucionais

³ Os ideais liberais estão relacionados às transformações do final do século XVIII. Destacam-se autores como Adam Smith, John Locke, Thomas Malthus, David Ricardo, Voltaire e Montesquieu, pela ênfase e defesa do livre mercado, do papel reduzido do Estado.

no âmbito dos direitos. Portanto, para além da forma jurídica do direito, é preciso concretizar sistemas de garantia de direitos humanos, observando-se as condições concretas e o engajamento social.⁴

A partir do diálogo sobre as diferentes concepções, é possível reforçar a centralidade da dignidade como sendo um valor central a ser atingido, materializado. Portanto, a sua negação para o conjunto da sociedade demanda a luta permanente contra toda forma de exploração, dominação, violência, opressão, desigualdade. Assim, compreende-se que direitos humanos são conquistas parciais relativas à emancipação política, visando à travessia para a emancipação humana.

O estabelecimento dos direitos humanos em instrumentos normativo-jurídicos é necessário, indispensável, porém, insuficiente. É preciso dar concretude e efetividade aos direitos. Por isso, torna-se fundamental difundir a concepção contemporânea dos direitos humanos. Nesse aspecto, destaca-se a perspectiva evolucionista dos direitos, tendo em vista a centralidade das previsões legais, produzidas em determinados contextos. Thomas Marshall (1967) defendia a possibilidade de atribuir um certo período de formação e vida para os direitos, sendo que os direitos civis correspondem ao século XVIII, os políticos, ao século XIX, e os sociais, ao século XX. Na esteira da visão evolucionista, para Bobbio (1992), os direitos são históricos, portanto, circunscritos em determinados contextos e por determinadas circunstâncias, conformadas por lutas em defesa das liberdades, de modo que eles emergem gradualmente e não de uma vez por todas, definindo-se em sucessivas gerações. Tal concepção (evolucionista) apoia-se nas pactuações internacionais, que resultaram em declarações e acordos, especialmente entre os séculos XVIII e XX na Europa.⁵

Importante observar que as teorias abstratas, liberais, “normativistas” e “universalistas” (por desconsiderarem as condições concretas de cada

⁴ A centralidade nos sujeitos coletivos, nas lutas sociais, está vinculada ao pensamento social marxista. Em *A questão judaica* e nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx faz uma crítica aos limites dos direitos na ordem do capital, e diferencia emancipação política de humana. Emancipação política refere-se às conquistas em termos dos direitos civis, políticos e sociais, à democracia e cidadania. Portanto, garantem uma liberdade e igualdade formais, meramente jurídicas, sendo, no entanto, fundamentais para a emancipação humana. Esta, por sua vez, exige a eliminação de toda forma de opressão, desigualdade e exploração, sendo incompatível com o capitalismo.

⁵ Magna Carta Inglesa (1215); A Declaração de Direitos de 1689 (em inglês: *Bill of Rights of 1689*); Declaração de Virgínia (1776-1789); Declaração Francesa dos Direitos do Homem (1789); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

particularidade) em direitos humanos compreendem o produto objetivado numa lei ou norma similar, como sendo o resultado em si, de modo que as prescrições legais passam a se constituir ideologicamente como o próprio direito humano, com consequências que de certo modo “acomodam”, iludem interessados e destinatários. Desse modo, o direito pode cumprir uma função de harmonização de conflitos e contenção de insurgências, de justificação das assimetrias e relações desiguais em sociedade (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016). Aqui repousa o problema central: o que está previsto legalmente pode ser visto como algo garantido, contribuindo para a imobilização dos interessados, pois propaga a compreensão de que as demandas, reivindicações e necessidades foram satisfeitas.

As concepções reducionistas (legalistas) dos direitos humanos servem à consagração dos sistemas normativos geridos pelo Estado, sem o acompanhamento de sua efetiva proteção (mecanismos de garantia). À medida que os direitos humanos estão submetidos à hegemonia do discurso liberal, muitas práticas e lógicas não são propagadas oficialmente como violadoras de direitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é, sem dúvida, a grande referência histórica, por ter sido produzida no contexto do Pós-Segunda Guerra Mundial, resultando num pacto internacional contra a opressão do Estado, e pela necessária afirmação de direitos a serem assegurados pelos países membros da Organização das Nações Unidas.

Na visão contemporânea, destacam-se os resultados da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, quando foram definidos princípios centrais para a materialização dos direitos humanos: a sua universalidade, associada à indivisibilidade e à interdependência. Entretanto, os direitos permanecem sem efetividade, sobretudo os especialmente sociais, tendo em vista a histórica e urgente alteração de padrões no acesso à renda, riqueza e serviços. Compreende-se, desse modo, que é preciso garantir a efetiva articulação dos direitos relacionados à liberdade e os direitos relacionados à igualdade. Portanto, é preciso garantir direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais, direitos coletivos, de solidariedade, relacionados ao uso sustentável dos recursos naturais, ao desenvolvimento, à paz, à autodeterminação dos povos.

Importante afirmar que a produção e difusão de diferentes narrativas em torno dos direitos humanos não estão imunes a interesses, ao contrário. O

Estado é um espaço em permanente disputa por hegemonia, e nele comparecem projetos de sociedade antagônicos. Por isso, os direitos sofrem retrocessos e podem avançar, a depender, entre outros fatores, da relação entre tais projetos. Na era da sociabilidade moldada pelo capital, os direitos e as políticas públicas possuem uma natureza contraditória, já que são engendrados na base de uma sociedade de classes produtora de relações desiguais. De outra face, materializam conquistas parciais no processo de reprodução social da vida, e de fortalecimento de uma cultura política emancipatória pela atuação da sociedade civil.

Os direitos humanos são, dessa forma, dotados de potencial democrático, por serem forjados nas lutas sociais, pela prática dos sujeitos sociais, na explicitação de carecimentos e desigualdades nas democracias. Ressalta-se, assim, a importância da qualificação legal institucional de garantias fundamentais, o que inclui a produção de legislações e a institucionalidade de políticas públicas, em resposta às necessidades humanas, e do fortalecimento de organizações e sujeitos coletivos, especialmente com grau maior de conscientização, no processo de democracia formal, indispensável, embora insuficiente (HELLER, 1982).

O que se coloca como central nessa problematização é o distanciamento entre as definições positivadas, instituídas, e a vida concreta da população. As normas jurídicas, em geral, não estão ao alcance dos sujeitos coletivos, dos sujeitos de direitos. Além disso, uma série de direitos não previstos legalmente sequer pode ser reivindicada.

A efetivação dos direitos humanos implica, do ponto de vista de uma matriz da teoria crítica, a combinação “de um processo bastante complexo no qual se intervêm aspectos normativos, políticos, ideológicos, sociais, culturais e econômicos” (CARBALLIDO, 2014, p. 48). Portanto, a materialização de tais direitos, que não se esgotam nos processos de judicialização internacional e nacional, embora sejam importantes, supõe desconstruir a cultura de insensibilidade coletiva, da naturalização da desigualdade.

A compreensão de que os direitos humanos são socialmente construídos e fazem parte das grandes conquistas nos contextos de lutas sociais, contra os arbítrios e arbitrariedades do Estado e instituições, é base elementar da educação para a cidadania e das formas de resistência e incidência política. Direitos não são outorgas ou concessões do Estado. Resultam das relações em sociedade

nas dimensões, especialmente, da liberdade, igualdade e solidariedade. As lutas sociais, dinamizadas por um conjunto diverso de sujeitos coletivos, notadamente os movimentos sociais e populares, os sindicatos, as organizações da sociedade civil que atuam sobre temas sociais, engendram as conquistas normativo-jurídicas e a produção de novos sentidos e bens simbólicos plasmados socialmente.

A partir desse entendimento, podemos afirmar que os direitos humanos resultam e compõem as lutas sociais concretas da nossa experiência de humanização, de democratização do acesso coletivo ao que é coletivamente construído; é expressão da liberdade conquistada, materializada no processo emancipatório e conscientizada; são lutas concretas pela garantia de melhores e igualitárias condições de vida, de sociabilidade humana.

Assim, destacam-se alguns elementos, a partir da contribuição de Antonio Escrivão Filho e José Geral de Sousa Jr. (2016), considerados centrais para a compreensão e defesa dos direitos, bem como sua formulação por meio de políticas públicas e de dispositivos de proteção nas situações de violação aos direitos, o que envolve o sistema de justiça e os órgãos de defesa de direitos:

- a) a centralidade das lutas sociais, dos sujeitos de direitos e coletivos, na conquista por direitos;
- b) o reconhecimento da produção de subjetividades como processo aberto de afirmação das diferenças, das singularidades, da autonomia dos sujeitos de direitos;
- c) a defesa da interdependência entre os direitos de liberdade e os direitos de igualdade;
- d) a afirmação de uma direção emancipatória na orientação das práxis em sociedade, tendo por horizonte a construção de uma sociabilidade que efetive as liberdades e diversidade, assim como relações igualitárias.

A partir de uma visão contemporânea e crítica, os direitos humanos podem ser compreendidos como processos sociais, políticos, econômicos e normativos que possibilitam tanto a abertura quanto a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana, orientados por projetos de sociedade, de modo a engendrar condições objetivas para a realização social e institucional dos direitos reivindicados.

O que se coloca como horizonte e processo é o fortalecimento de uma cultura dos direitos; a convivência pacífica e solidária em sociedade, com redução das desigualdades e das violações; o reconhecimento das diferenças e a valorização das diversidades, com ampliação pela sociedade civil do Estado efetivamente democrático de direito. O que unifica as lutas mais gerais em direitos humanos é um projeto societário que antecipa uma sociedade humanamente livre e em condições de efetiva igualdade social.

Após a reflexão acerca das principais concepções em direitos humanos, à luz da teoria crítica, de uma análise aproximada sobre significado histórico da conquista por direitos humanos no Brasil e na América Latina, será abordado o Programa Nacional de Direitos Humanos e sua transversalidade nas políticas públicas.

O Programa Nacional de Direitos Humanos: transversalidade nas políticas públicas e agenda de direitos

O valor da dignidade humana direciona a luta pela estruturação de sistemas nacionais de proteção social, de caráter universal e coletivo, com definição de obrigações positivas do Estado, a serem materializadas por meio da oferta de políticas públicas, com o desafio de garantir a integralidade dos direitos humanos, e de promover a equidade no acesso a bens, renda e serviços.

Na particularidade brasileira, o princípio da dignidade humana foi incorporado como valor central no art. 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988, constituindo-se em um dos fundamentos do Estado democrático de direito. Entretanto, a análise crítica sobre a materialização dos direitos humanos permite inferir que existe uma naturalização do distanciamento entre as garantias legais e a realidade concreta no acesso aos direitos. Tendo em vista a realidade latino-americana, tal processo assume contornos de maior complexidade, quanto à formação social, e inserção desigual e explorada no capitalismo mundial.

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco político e institucional em direitos humanos, pela defesa da dignidade humana e pela afirmação da democracia participativa, a partir de novas diretrizes e princípios, como a descentralização com participação popular, efetivada principalmente em espaços deliberativos, notadamente os conselhos e as conferências. Os

objetivos e diretrizes constitucionais orientam os governos a implementar políticas públicas universais. Nesse sentido, a política social possui um potencial democratizante, desde que existam investimentos suficientes e capacidades de gestão – atendendo às diretivas republicanas –, forças sociais emancipatórias/democráticas – que promovam incidência política –, ocorram práticas sociais e profissionais balizadas por princípios ético-políticos, associadas a projetos societários que centralizam os direitos humanos como travessia indispensável para a construção de patamares superiores de sociabilidade.

Uma gestão democrático-popular, na contramão de modelos e processos de gestão gerencialistas, procura valorizar o saber popular e rejeitar o clientelismo e outras formas de controle pelo Estado; estabelece canais e mecanismos de participação social na esfera pública do Estado, com o fortalecimento do processo democrático. As possibilidades de implementação de instrumentos e dispositivos democráticos no Estado são possíveis e necessárias no enfrentamento e solução de fenômenos sociais complexos.

A partir do novo pacto federativo e social, um conjunto de legislações sociais foram elaboradas e implementadas no âmbito das políticas públicas, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente; do Sistema Único de Assistência Social; da Lei Orgânica de Assistência Social; da Lei de Diretrizes da Educação; do Estatuto do Idoso; do Estatuto da Pessoa com Deficiência; da Lei Maria da Penha; da Política para População em Situação de Rua, entre outras legislações, submetidas às dinâmicas das relações de força em presença, que se desdobram em políticas sociais e de defesa de direitos, sendo estas últimas transversais.

Nesse contexto, e a partir da recomendação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em Viena, em 1993, foram formulados os programas nacionais, com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos como programa de governo, uma responsabilidade de Estado.

O I Programa Nacional de Direitos Humanos foi aprovado em 1996 com foco nos direitos civis e políticos, tendo reunido 228 propostas de ações governamentais. Já o segundo programa, de 2002, além de manter a centralidade nos direitos civis e políticos, incorpora os direitos econômicos e culturais, e reúne 518 propostas de ações governamentais para a formulação de políticas públicas.

O III Programa Nacional de Direitos Humanos, aprovado em 2009, e alterado em 2010, expressa a concepção contemporânea de direitos humanos no conjunto dos seis eixos orientadores, das 25 diretrizes transversais e dos 81 objetivos estratégicos, resultando em 519 ações programáticas.

O programa estabelece em seus eixos e diretrizes definições importantes em direitos humanos, a começar pela necessária integração democrática entre Estado e sociedade civil, para o fortalecimento da própria democracia, compreendendo-se direitos humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática. Afirma-se a defesa de um desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório, que valorize o ser humano como sujeito central do processo de desenvolvimento, que proteja os direitos ambientais como direitos humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos.

O programa estabelece ainda a necessária universalização dos direitos humanos em contextos de desigualdades, a garantia dos direitos humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena; o combate à desigualdade, com garantia de igualdade na diversidade. Destaca-se a centralidade da defesa dos direitos de crianças e adolescentes, visando ao seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação.

No que se refere à segurança pública, ao acesso à justiça e ao combate às violências, afirma-se a necessária modernização e democratização da segurança pública; a transparência e a participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal; o combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária; a proteção às pessoas em situação de violência e ameaçadas, a prioridade para penas alternativas, na direção de novas formas de solução de conflitos; uma justiça acessível que garanta direitos.

Destaca-se no programa o eixo da educação e da cultura em direitos humanos. São definidas diretrizes fundantes da política nacional de educação em direitos humanos para fortalecer uma cultura de direitos. As diretrizes, nesse eixo, apontam para o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; o reconhecimento da educação não formal como

espaço de defesa e promoção dos direitos humanos; a promoção da educação em direitos humanos no serviço público; a garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em direitos humanos.

A educação em direitos humanos tem o desafio de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais históricas e dos cenários de reprodução das diversas formas de violência que atingem especialmente pessoas em condição de maior vulnerabilidade, em desvantagem por fatores simbolicamente reproduzidos por meio do preconceito e da discriminação, da repetição acrítica de padrões considerados ideais que na realidade reproduzem.

No eixo direito à memória e à verdade, afirmam-se diretrizes que compreendem a memória e a verdade como direito humano de cidadania e dever do Estado, visando reparar os danos da ditadura, e fortalecer a própria democracia como via de sociabilidade que garanta as liberdades em todas as dimensões.

Apesar da intensa participação popular, as políticas de promoção aos direitos humanos não avançaram o suficiente e têm sido fragilizadas pelas contrarreformas, precarização da oferta de serviços e frágil integração entre políticas sociais e sistema de justiça. Outro fator importante quanto à materialização de um Programa Nacional em Direitos Humanos é a necessária adoção de reformas estruturantes efetivas para a redução da desigualdade.

Cabe ressaltar que o processo histórico de construção dos direitos expressa, no caso brasileiro, garantias tardias e inconsistentes, e uma cultura política assolapada pelos efeitos dos ciclos de autoritarismo, de violência legalizada. Do mesmo modo, as políticas sociais brasileiras carregam a marca da ineficiência e da ineficácia, com sobreposição de competências e processos de descontinuidades. Retratam, sobretudo, a adoção sistemática de mecanismos que associam disciplina, repressão e controle, o que reproduz a própria desigualdade.

A superação da pobreza, do desemprego e outras vulnerabilidades que expressam desigualdade dependem de forte investimento em políticas públicas. Entretanto, segundo Costa (2013, p. 61), “o novo padrão tecnológico aliado a uma ofensiva política conservadora alterou o mercado de trabalho, elevou o desemprego e reduziu direitos laborais, com impactos no sistema de proteção

social". Novas demandas surgem diante, por exemplo, das mudanças demográficas, do aumento da longevidade, o que desafia o Estado democrático de direito quanto à provisão de proteção social integrada e universalizada no acesso.

As políticas sociais materializam direitos humanos, especialmente, sociais, como a educação, saúde, assistência social, trabalho e renda, entre outros. São consideradas setoriais pelo fato de corresponderem a determinados setores e resultarem na prestação de um conjunto de serviços sociais públicos. Sistemas estatais públicos, como os de saúde, de educação, de assistência social, são responsáveis pela oferta territorializada de serviços continuados e compõem o eixo das políticas de promoção de direitos, também chamadas de atendimento. É preciso, do ponto de vista teórico, reconhecer os limites e os constrangimentos do sistema de proteção social brasileiro, assim como as potencialidades orientadas por princípios como a universalidade, a integralidade da proteção e a indivisibilidade dos direitos.

No caso brasileiro, prevalece o paradigma tecnocrático na gestão pública com conseqüente fragmentação e hierarquização das ações, dificuldades na relação com a sociedade, do ponto de vista da democracia deliberativa, além do foco excessivo nos resultados e não nos processos e nas pessoas. Outras determinações dificultam a governança democrática, como a cultura política patrimonialista, com prevalência da ideologia do mando e do favor, de políticas clientelistas, bem como as crises frequentes de governabilidade.

A fragmentação e a residualidade são características das políticas públicas no Brasil e na América Latina (SPOSATI, 2011). Mesmo a partir de uma nova arquitetura institucional pós-Constituição de 1988, a partir de princípios políticos e organizativos, relacionados com o modelo de proteção social-democrata (KAUCHAKJE, 2014), percebem-se marcas da meritocracia e da residualidade, bem como da fragmentação da questão social (SILVEIRA, 2014).

Em contraposição, os projetos políticos emancipatórios e democráticos, produzidos nas lutas sociais, com a adoção de mecanismos que potencializam a participação social, podem fortalecer a formulação e implantação de políticas públicas e apontar, a partir de diretrizes constitucionais, novas institucionalidades de participação e descentralização, compreendidas aqui como espaços de descentralização e deliberação comunitária (SILVEIRA; BONETTI; COLIN, 2016).

No Brasil pós-Constituição Federal de 1988, a implementação de políticas públicas contribuiu para o desenvolvimento humano, considerando-se, em especial, o novo pacto federativo cooperativo orientado pela diretriz da descentralização com participação popular, e os objetivos do Estado democrático brasileiro comprometidos com a construção da justiça social e redução da pobreza. Entretanto, persistem as limitações no processo de territorialização das políticas, quando amparadas por princípios universalizantes, assim como a cooperação dos entes federados na formulação de políticas públicas.

A América Latina possui dois determinantes a serem enfrentados historicamente por projetos democráticos e emancipatórios, já que produzem efeitos na atualidade: o projeto colonizador e a violência legalizada no período de ditadura. O colonialismo expressa uma opressão política e econômica sobre os povos originários e oprimidos; por sua vez, a colonialidade do saber e do poder revela uma complexificação e um aprofundamento da dominação histórica, com consequências dramáticas que afetam a maioria da população, especialmente negra e de territórios periféricos, o que se aprofundou em conjunturas de autoritarismo, quando a violência política do Estado, especialmente nos contextos de ditadura, resultou na supressão das liberdades em suas múltiplas dimensões. Portanto, no âmbito da teoria crítica dos direitos humanos, é possível identificar as pegadas coloniais contidas nos planos normativos e culturais, evitando-se, assim, a mera recepção acrítica de “modelos intelectuais ocidentais, que dispensa o processo de recepção criativa, [produção de discurso próprio]” (CARBALLIDO, 2014, p. 46).

Aníbal Quijano aborda a existência de um mundo moderno-colonial, que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados e explorados historicamente. Tal pensamento crítico possibilita, especialmente, a análise e crítica às relações de gênero; à apropriação e exploração/destruição da natureza e do meio ambiente; as consequências neoliberalismo e seu enfrentamento.

Para explicitar os determinantes e os desdobramentos sociopolíticos desse processo histórico de dominação, Quijano (1997) cunhou o conceito de

colonialidade como algo que se dá para além das particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência. Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite explicar a continuidade das formas coloniais de dominação e suas consequências, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Desse modo, a noção de colonialidade relaciona o processo de colonização das Américas à constituição da economia-mundo capitalista, a partir do século XVI.

É preciso que os direitos humanos sejam contextualizados nas particularidades sócio históricas, nos territórios vividos, com identificação das respostas estatais em termos de políticas públicas e das iniciativas da sociedade civil. Por isso, a luta por direitos é uma luta contra-hegemônica, é uma luta de resistência pela superação de toda forma de exploração e opressão, contra, especialmente, a desigualdade social, de gênero, étnico-racial e territorial. Trata-se de uma luta constante pela libertação dos processos de opressão. Afinal, os direitos não decorrem de uma esfera sobrenatural, nem tampouco resultam de uma suposta igualdade inata entre todos os seres humanos. Ao contrário, possuem relação indissociável com as lutas históricas, os conflitos de interesses, os movimentos sociais, o próprio Estado, as classes, frações de classe e grupos específicos (RUIZ, 2014).

Daí a importância da construção de novas experiências democráticas latino-americanas, já que a superação da realidade de desigualdade e opressão depende de uma pluralidade nas definições em direitos, da democracia com exercício do poder popular, como regime de vida. Ou seja, a história latino-americana demanda novas alternativas de soberania e democratização do Estado e da sociedade.

O que se coloca como central nesta discussão é o lugar dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil, cuja finalidade histórica é justamente a reivindicação de direitos e o posicionamento, legítimo e democrático, de um projeto de sociedade. Portanto, não é possível eliminar a dimensão política reivindicadora dos movimentos sociais e de outras formas de organização da sociedade civil, diante dos contextos de dominação, exploração, opressão, discriminação e desigualdade. Assim, os direitos humanos colocam-se num patamar de experiência concreta de luta política, de humanização.

Entretanto, o que se evidencia no Brasil é “o desmonte dos sistemas estatais públicos e de políticas de proteção aos direitos humanos, contribuindo para a reprodução de territórios desiguais e violadores de direitos” (SILVEIRA, 2017, p. 4). As políticas públicas sociais, construídas a partir da aplicação da democracia participativa, pós-Constituição Federal de 1988, tanto as distributivas na redução da pobreza quanto as de promoção de direitos humanos, estão ameaçadas nesse cenário político, o que de fato pode inviabilizar, por dentro dos sistemas estatais, práticas democráticas e fortalecer, a despeito das defesas em direitos humanos, e reforçar concepções punitivas e conservadoras. Assim, o campo de resistência e defesa de direitos se sobressai, o que reforça o papel das organizações e instituições em direitos humanos, assim como dos movimentos sociais. Afinal, direitos humanos são compreendidos como:

[...] produto cultural submetido a processos históricos, as construções abertas e sujeitas a mudanças constantes e que, do ponto de vista das relações de força, nem o Estado ou as demais instituições que representam o poder não concedem direito, resta-nos enfatizar que capacidade de impactar e gestar realidades no âmbito político e jurídico depende de ideais postulados e intervenções no processo de construção da realidade social. A produção e difusão de diferentes narrativas em torno dos direitos humanos não estão imunes a interesses, pois dependem dos atores que almejam e precisam transformar a história. (LIMA; SILVEIRA, 2016, p. 153).

Os espaços e territórios são dinâmicos, contraditórios, complexos, heterogêneos, desiguais e com prevalência dos “problemas”, como se fossem fatos isolados, com predomínio do preconceito e da violência. Ao mesmo tempo são espaços de reinvenção, trabalho criativo e transformador de processos e vidas.

Com competência teórico-metodológica e compromisso ético-político, é possível reconhecer a realidade social como substrato de atuação, e realizar a crítica à naturalização e individualização dos fenômenos sociais. Por isso, destaca-se a importância de práxis transformadoras. A práxis é compreendida como uma atividade que ocorre em condições objetivas, concretas, históricas, com potencial de produzir meios de existência e engendrar novas necessidades. Assim, o mundo humano é resultado das práxis, de objetivações nas relações sociais. A práxis é uma ação que depende de reflexão permanente, com

rigor teórico-metodológico. Para Vazquez (1977), a atividade teórica por si só não é práxis. Para produzir mudanças não basta teoria, uma vez que não basta transformar a consciência das coisas.

A superação de práticas reiterativas da realidade social, com efeitos, inclusive, na reprodução de violações ou frágil atuação transformadora, requer o esforço individual e coletivo na desnaturalização da realidade, na identificação de determinantes e causalidades, na construção de ações transformadoras de espaços institucionais e vidas.

Considerações finais

As análises conclusivas sobre o panorama dos direitos humanos no Brasil e na América Latina possibilitam o reconhecimento do convívio democrático e plural de diferentes concepções em direitos humanos. Entretanto, sobressai o desafio de avançar na materialização de uma concepção contemporânea, que compreenda os direitos humanos como luta social histórica pela dignidade, pela liberdade e igualdade, pela democracia e diversidade, o que supõe o engajamento de diferentes atores políticos, sujeitos de direitos e sujeitos coletivos, uma educação e uma práxis emancipatória em direitos humanos.

Uma visão histórico-crítica permite a compreensão dos direitos como construção social, submetidos à lógica das correlações de força e poder na esfera pública do Estado. Tendo em vista a tendência de fragmentação e distanciamento entre as previsões legais e a realidade da maioria da população, compreende-se que as lutas sociais, as formas de organização e de incidência política são fundamentais no processo de afirmação dos próprios direitos e na consolidação de uma nova cultura.

É preciso fortalecer o diálogo intercultural nos cotidianos de vida social, impulsionar capacidades humanas e coletivizar processos, superar os efeitos ilusórios e imobilizantes das teorias hegemônicas. A sensação de satisfação ilusória reforçada por narrativas de universalidade abstrata, de ordem e de justiça, leva ao conformismo, com efeitos de reprodução social da desigualdade.

Direitos humanos e seus sistemas não se confundem com as declarações. Os primeiros são fruto das lutas concretas na trajetória emancipatória, de plena expansão da sociedade em direção à liberdade substancial. Direitos humanos são conquistas sociais de povos indígenas, populações quilombolas,

ribeirinhas, população LGBTI, população em situação de rua, mulheres, infâncias e juventudes, população negra, pessoas com deficiência, pessoas idosas, migrantes e apátridas. Portanto, compreende aqueles e aquelas que resistem, que lutam cotidianamente pela efetiva liberdade e igualdade.

O universo da defesa dos direitos humanos pode ser compreendido como uma travessia. Trata-se de um grande pacto social pelo fortalecimento de laços sociais, de uma sociedade com esperança e voltada a um horizonte de relações igualitárias e mais humanas.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CARBALLIDO, Manuel Eugenio Gándara. Repensando los derechos humanos desde las luchas. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 41-52, jan./jun. 2014.
- CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A questão social no Brasil: crítica do discurso político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- COSTA, Lucia Cortes da. Integração regional e mudanças no estado de bem-estar social: reflexões sobre a União Europeia e o Mercosul. *In.*: COSTA, Lucia Cortes da; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro; SILVA, Vini Rabassa da (orgs.). **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI**. Ponta Grossa: UEPG, 2013.
- ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Placido, 2016.
- HELLER, Agnes. **Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HERRERA FLORES, Joaquim. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- KAUCHAKJE, Samira. Morfologias da solidariedade: valores e direito a proteção social. *In.*: GUEBERT, Mirian Célia Castellain; COSTA, Reginaldo Rodrigues da (orgs.). **Educação, política e direitos humanos: diálogos necessários para o século XXI**. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-27.
- LIMA, Cezar Bueno de; SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Direitos humanos e política social instrumentos sócio jurídicos não punitivos e mecanismos democráticos. **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 147-166, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.7213/aurora.28.043.DS08>.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, Lima, Amauta, v. 9, n. 9, p. 113-122, 1997.

RUIZ, Jerfferson Lee de Souza. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Desigualdades territoriais, políticas públicas e garantia de direitos. *In.*: GUEBERT, Mirian Célia Castellain; COSTA, Reginaldo Rodrigues da (orgs.). **Educação, política e direitos humanos: diálogos necessários para o século XXI**. Curitiba: CRV, 2014.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; BONETTI, Lindomar; COLIN, Denise Arruda. Políticas públicas e direitos humanos: crítica aos fundamentos epistemológicos e a incidência dos sujeitos políticos. *In.*: LIMA, Cezar Bueno de; GUEBERT, Mirian Célia Castellain (orgs.). **Teoria dos direitos humanos em perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: PUCPRESS, 2016. p. 69-95.

SPOSATI, Aldaiza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, jan./jun. 2011.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

II

Dos fundamentos à prática escolar

Fundamentos teóricos da educação em direitos humanos e os desafios para a escola na contemporaneidade

Regina Bergamaschi Bley

Introdução

O Brasil vem criando normas e leis em seu ordenamento jurídico nos últimos anos, em consonância com os tratados e convenções internacionais, a fim de garantir os direitos humanos e implementá-los como política pública. Ou seja, no decorrer da história, os direitos humanos, que precisam ser garantidos, têm se consolidado como obrigações do Estado brasileiro. Isso significa que nenhum indivíduo ou grupo, independentemente da sua cor, origem, etnia, gênero, orientação sexual ou religiosa, pode estar fora dos sistemas de proteção.

Por outro lado, a conquista dos direitos humanos são, sem qualquer dúvida, fruto das lutas sociais que, gradativamente, vão se traduzindo em conquistas sociais. As grandes guerras mundiais, palco das mais cruéis e profundas violações de direitos, assim como as ditaduras militares, na América Latina, provocaram a mobilização da sociedade, que passou a exigir posições mais claras dos gestores públicos, assim como a implementação de políticas públicas de direitos humanos mais efetivas.

Sader (2007) aponta que, no período anterior à ditadura militar, a temática dos direitos humanos não era contemplada nos debates públicos e nas agendas educacionais, ficando restrita aos currículos dos estudos jurídicos. Foi, portanto, no decorrer da ditadura militar, em especial nos movimentos de resistência a ela, que esse tema passou a ter destaque:

No plano nacional, comissões de direitos humanos, compostas por juristas, por membros da Igreja Católica, do meio universitário, de movimentos sociais, foram incorporadas ao campo das lutas políticas, dos debates, das denúncias, das matérias de jornal, de teses acadêmicas. [...] Essa foi a maior conquista da educação em direitos humanos, que começou na resistência à ditadura, com a repressão diretamente política, mas sobreviveu posteriormente, incorporando-se – ao que tudo indica com permanência – ao discurso democrático. [...] As escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade. (SADER, 2007, p. 76).

Assim, o Movimento contra a Tortura, o Movimento Feminino pela Anistia, o Movimento pelas Diretas Já, em 1985, entre tantos outros, tiveram especial importância nas conquistas dos direitos humanos no Brasil e papel decisivo no movimento que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Da mesma forma, em pleno período da ditadura militar no Brasil, são instituídas, em todo o sistema educacional, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política, por meio do Decreto-Lei nº 869/1969. Essas disciplinas foram implementadas sob a alegação da necessidade de aperfeiçoar o caráter do brasileiro e prepará-lo para o perfeito exercício da cidadania democrática, mas, na verdade, objetivaram inculcar valores na sociedade, por meio da educação, a fim de atender aos requisitos do projeto de integração nacional no qual o regime militar se pautava.

Isso em nada se coaduna com a finalidade da educação em direitos humanos, entendida livremente a partir do que estabelece a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012), como sendo o processo de construção de conhecimentos e habilidades, assim como atitudes e comportamentos com o objetivo de criar uma cultura de respeito aos direitos humanos por meio de processos educacionais.

A educação em direitos humanos, no Brasil, toma contornos mais nítidos a partir da segunda metade dos anos 1980, concomitantemente com o processo de (re)democratização do país, e caracterizando-se como importante

instrumento para o reconhecimento, para a afirmação dos direitos humanos e a construção da cidadania.

Assim, a implementação da educação pautada nos direitos humanos, que, mais do que uma necessidade, é uma urgência, pressupõe compreender o contexto das desigualdades sociais, seus condicionantes, e voltar o olhar para os “sujeitos dos direitos humanos que são todos os excluídos e oprimidos” (LUDWIG, 2014, p. 33) em busca da justiça social.

Nesse sentido, as contribuições de Boaventura de Souza Santos (2010a) voltam-se para a análise que faz sobre o processo de construção intercultural da igualdade e da diferença, apontando que o modelo ocidental de modernidade capitalista fracassou na gestão controlada dos processos de desigualdade e de exclusão por estar pautada no que chama de “ideologia do universalismo anti-diferencialista” (SANTOS, 2010a, p. 291).

Para Boaventura, a modernidade capitalista, por meio da regulação social, produz mecanismos que permitem fazer uma “gestão controlada” do sistema de desigualdade e de exclusão. Ou seja, a regulação social da modernidade capitalista, se, por um lado, gera desigualdade e exclusão, por outro, cria mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses mesmos processos.

O autor destaca, ainda, que é o universalismo o dispositivo ideológico da luta contra a desigualdade e a exclusão, o qual se expressa de duas formas aparentemente contraditórias: o universalismo antidiferencialista, que se pauta e opera pela negação das diferenças, orientando-se pela norma da homogeneização, descaracterizadora das diferenças; e o universalismo diferencialista, que se pauta pela absolutização das diferenças. A absolutização das diferenças, por sua vez, orienta-se pela norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais. “Quer um, quer outro processo, permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para declará-las incomparáveis e, portanto, inassimiláveis.” (SANTOS, 2010a, p. 292).

Apontando os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes estrangeiros como sendo os grupos sociais que mais atingidos foram pela homogeneização cultural, Boaventura aponta, ainda, a escola como sendo peça central nesse processo homogeneizador.

Importa destacar, corroborando o pensamento de Boaventura, que a ideia do homem universal, pautada no conceito da universalização dos direitos, guarda uma particularidade que é o fato de que o homem universal nasce, historicamente, desprovido do reconhecimento das suas diferenças culturais.

Assim, discutir o papel da escola, na perspectiva da educação em direitos humanos, bem como os desafios para a sua implementação, implica admitir que, embora tenha havido avanços, a educação em direitos humanos ainda não integra o currículo ou a prática da escola, nos termos que se entende necessário, tendo, portanto, muito ainda a avançar. Espera-se que este texto possa contribuir, teoricamente, para a reflexão acerca dessa questão.

O presente artigo tem a sua origem na palestra proferida na Escola de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU), durante o Seminário “Educação em Direitos Humanos para Profissionais da Educação Básica”, uma parceria da SEJU com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

O objetivo é contribuir, teoricamente, para a reflexão a respeito de alguns fundamentos dos direitos humanos e, em especial, da educação em direitos humanos e dos desafios para a escola na contemporaneidade. Destaca-se, de antemão, que a proposta argumentativa será preliminar, pois um maior aprofundamento analítico extrapolaria os limites deste artigo.

A fim de facilitar a compreensão da temática, o texto será dividido em três momentos: no primeiro será feita uma breve explanação a respeito dos fundamentos teóricos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, ou seja, serão abordadas algumas das concepções e dimensões, à luz da realidade social do Brasil.

No segundo momento, pretende-se abordar a forma como a escola se insere no contexto da sociedade moderna e os fundamentos epistemológicos nos quais se pautaram, historicamente, as políticas educacionais e, consequentemente, a prática escolar.

No terceiro, serão abordados alguns desafios para a escola na contemporaneidade, em especial os que devem ser enfrentados para que se tenha, efetivamente implementada, a educação pautada nos direitos humanos no âmbito escolar.

Direitos humanos: alguns fundamentos teóricos

Boaventura de Souza Santos (1997) fala da concepção hegemônica e contra-hegemônica dos direitos humanos, sendo a primeira, aquela relacionada à matriz liberal e ocidental dos direitos humanos, a qual os concebe como direitos individuais e privilegia os direitos civis e políticos. Sobre essa matriz, diz Boaventura, desenvolveram-se outras concepções de direitos humanos de inspiração marxista ou socialista, que reconhecem os direitos coletivos e privilegiam os direitos econômicos e sociais.

As concepções hegemônicas de direitos humanos, de acordo com Boaventura, estão voltadas a reproduzir a ordem social capitalista, colonialista e sexista que domina o tempo atual, enquanto as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos estão potencialmente voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e mais digna.

Em sua obra, intitulada *Se deus fosse um ativista dos direitos humanos*, Boaventura de Souza Santos (2013) reconhece a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana, entretanto, por considerar que a grande maioria da população mundial não é, na prática, sujeito de direitos, questiona se os direitos humanos servem, de forma eficaz, à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se são eles objeto de discursos de direitos humanos. Esta é uma interessante reflexão a se fazer.

Independentemente dos significados que os direitos humanos vão tomando, como analisa Estevão (2013), o fato é que cada vez mais nos deparamos com interpretações que os integram numa espécie de religião laica mundial, que serve a múltiplos interesses e a algumas necessidades. O que Estevão parece querer dizer é que o discurso em torno dos direitos humanos tende a ser algo paradoxal e mágico, envolto numa névoa que torna difícil descortinar os propósitos que se abrigam por detrás dele.

Boaventura de Sousa Santos (1997) defende a concepção multicultural dos direitos humanos, a partir do diálogo intercultural sobre a dignidade humana. Esse diálogo deve ser entendido como o intercâmbio entre os diferentes saberes, e, sobretudo, entre diferentes culturas e universos.

A raiz da concepção multicultural dos direitos humanos de que fala Boaventura reside no entendimento de que eles só poderão desenvolver o seu

potencial emancipatório se se libertarem do seu falso universalismo e se tornarem verdadeiramente multiculturais. Para ele, o conceito de direitos humanos está assentado em um conjunto de pressupostos ocidentais e distintos de outras concepções de dignidade humana em outras culturas, tais como: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma verdade absoluta e irreduzível que tem que ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres. Como explica Santos (1997):

É sabido que os direitos humanos não são universais na sua aplicação. Atualmente são consensualmente identificados quatro regimes internacionais de aplicação de direitos humanos: o europeu, o interamericano, o africano e o asiático. Mas serão os direitos humanos universais enquanto artefato cultural, um tipo de invariante cultural, parte significativa de uma cultura global? Todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por isso mesmo, a questão da universalidade dos direitos humanos trai a universalidade do que questiona, pelo modo como questiona. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental. (SANTOS, 1997, p. 112).

Como marca ocidental-liberal do discurso dominante dos direitos humanos, Boaventura destaca, ainda, o processo de elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que ocorreu sem a participação da maioria dos povos do mundo, além da prioridade dada aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no direito de propriedade como o primeiro e, por muitos anos, o único direito econômico.

O fato é que nessa seara em que se encontram os direitos humanos, do ponto de vista das suas concepções, sua origem, sua estrutura, não há consenso, constituindo-se o debate em um campo de encontros e desencontros teóricos, como Estevão (2013) faz questão de lembrar.

Segundo Carbonari (2006), pode-se pensar em direitos humanos a partir de quatro concepções clássicas, as quais serão apresentadas a seguir, com o propósito exclusivo de facilitar a compreensão da temática, sem com isso se pretender afirmar que são fruto de consenso.

A primeira delas é a *concepção naturalista*, que concebe os direitos humanos como direitos naturais, inerentes, portanto, à natureza humana, bastando somente reconhecê-los e protegê-los. Suas raízes situam-se na época clássica grega, romana e medieval. Os direitos existem pelo fato de existirem e estão relacionados à criação divina.

A segunda é a *concepção liberal*, que entende os direitos humanos como garantia das liberdades fundamentais. Nessa concepção, a medida do direito já não é a natureza, mas a liberdade, ou seja, concebe o indivíduo como agente da liberdade. É em nome da liberdade que os indivíduos se associam, criam e se submetem a determinadas regras de convivência. Reconhece a primazia dos direitos civis, mas também lhes acrescenta os direitos políticos como sendo fundamentais.

Já a *concepção positivista* advoga a ideia de que direitos humanos são aqueles inscritos em códigos e legislações e que têm força vinculativa enquanto estiverem expressos na lei.

Por fim, a *concepção histórico-crítica*, para a qual se pretende chamar a atenção, entende os direitos humanos como fruto de construção histórica marcada pelas contradições e pelas condições da realidade social. Nessa concepção, a igualdade complementa a liberdade e esta é a condição fundamental da garantia de direitos. Reconhece as liberdades fundamentais, mas entende, também, que sua garantia exige estrutura e condições sociais, econômicas e culturais que possam torná-las efetivas para todos. Não há a vinculação dos direitos humanos a uma natureza humana, como a concepção naturalista, já que ela própria é entendida como construção histórica, conforme analisa Carbonari (2006):

A dignidade da pessoa humana não é um dado natural ou um bem (pessoal ou social). É a construção de reconhecimento e, portanto, luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização, a exclusão. É luta permanente pela emancipação, profundamente ligada a todas as lutas libertárias construídas ao longo dos séculos

pelos oprimidos para abrir caminhos e construir pontes de maior humanidade. (p. 2).

Comparato (2015) lembra que a compreensão da dignidade da pessoa humana e de seus direitos tem sido, historicamente, fruto da dor física e do sofrimento moral. Por outro lado, analisa o autor, toda essa violência tem exigido novas regras, visando proporcionar uma vida mais digna para todos.

Foi o que aconteceu após a segunda grande guerra quando, em razão das atrocidades praticadas, tais como o holocausto, os genocídios e toda outra sorte de violação dos direitos humanos, mais de cem países assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais convenções internacionais (1948), buscando assegurar o direito à vida, à liberdade e à igualdade.

Comparato (2015) corrobora a concepção dos direitos humanos como construção histórica ao afirmar que:

As reflexões da filosofia contemporânea sobre a essência histórica da pessoa humana, conjugadas à comprovação do fundamento científico da evolução biológica, deram sólido fundamento à tese do caráter histórico (mas não meramente convencional) dos direitos humanos, tornando, portanto, sem sentido a tradicional querela entre partidários de um direito natural estático e imutável dos defensores do positivismo jurídico, para os quais, fora o Estado, não há direito. (p. 44).

Considerando o que foi exposto anteriormente, podemos pensar que direitos humanos é um conceito polissêmico, ou seja, permite diferentes interpretações e apresenta, também, diferentes dimensões. Sobre elas, importa destacar duas: a dimensão filosófica dos direitos humanos, pautada na *ética* (modo de ser, caráter) e no respeito; e a dimensão política, que significa reconhecer o outro como sujeito de direitos, pelo simples fato de sua existência, ou reconhecer “o direito a ter direito”, como bem coloca Hannah Arendt (2006).

A importância do entendimento da dimensão política dos direitos humanos reside no fato de envolver aspectos relevantes, como, por exemplo, a corresponsabilidade para consigo, mas também para com o outro, com o universo físico ou social; a luta permanente, contra a opressão, a exploração, a exclusão, a dominação; pela emancipação, pelas causas libertárias, pela liberdade

de escolhas profissionais, religiosas, políticas, afetivas, sexuais. Por envolver, também, a luta permanente pela democracia e pela justiça social, como analisa Comparato (2012):

É justamente aí que se fundamenta a questão dos direitos humanos, a que ‘vai assentar-se em algo mais profundo e permanente que a ordenação estatal, ainda que esta se baseie numa Constituição formalmente promulgada. Tudo isto significa, a rigor, que a afirmação de autênticos direitos humanos é incompatível com uma concepção positivista do direito. O positivismo contenta-se com a validade formal das normas jurídicas, quando todo o problema situa-se numa esfera mais profunda, correspondente ao valor ético do direito’. (p. 22).

A educação em direitos humanos no contexto da sociedade de classes

Ao pensar a educação em direitos humanos, de acordo com Benevides, é necessário que se considere três premissas essenciais: é uma educação de natureza permanente, continuada e global; é uma educação necessariamente voltada para a mudança; e é uma educação que implica inculcação de valores e não apenas instrução, com vistas a transmitir conhecimentos, ou seja, a educação em direitos humanos é uma educação “que deve ser continuada, deve ser voltada para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.” (informação verbal)¹.

Tomando como base a análise da crise da educação no século XX, a partir de Hannah Arendt (2001), que aponta a sua origem em três aspectos principais – o abandono da infância à própria sorte, a precária formação dos docentes e o pragmatismo educacional –, a autora vê também nessa crise a oportunidade para refletir sobre o significado da ação educacional. A esse respeito, Arroyo (2004) já apontava, há 10 anos, a necessidade urgente de mudar as formas de gerir os sistemas escolares e as escolas, os currículos e os profissionais.

Assim, é um grande desafio para a educação buscar alternativas que possam se constituir em práticas pedagógicas pautadas no respeito às diferenças,

¹ BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra proferida na abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, em 18 de fevereiro de 2000.

ao multiculturalismo, à liberdade, à diversidade em toda a sua amplitude, ou seja, em questões que tenham como meta o respeito aos direitos humanos.

Destaca-se, também, a importância da formação de professores e professoras, que, em conformidade com Candau, são concebidos como “agentes socioculturais e políticos, capazes de ser mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, construtores de conhecimentos, valores e práticas” (CANDAUI *et al.*, 2013, p. 23).

A partir das premissas apresentadas, como pensar a educação em direitos humanos no contexto da sociedade de classes e, portanto, das desigualdades sociais? E como a escola insere-se nesse contexto?

Começemos, pois, por compreender um pouco da realidade social do nosso país. O Brasil possui uma herança escravocrata, que gerou uma forma de pensar indiferente com relação à desigualdade, à violência e à exclusão. Os escravos constituíram a primeira expressiva massa de excluídos no Brasil. O Brasil foi, também, o último país a abolir a escravidão (o primeiro foi o Haiti, em 1804, quando declarou, também a sua independência).

Outro dado importante, só para citar alguns: a tortura no Brasil colonial, imperial e no Brasil republicano sempre foi praticada. Somente a partir da Constituição de 1988 e a partir de 1997, com a Lei da Tortura, foi que esse tipo de crime passou a ser tipificado.

No Brasil há, explicitamente, uma desigualdade de oportunidades, ou seja, o acesso aos direitos sociais básicos dá-se de forma desigual – acesso à saúde, à educação, ao trabalho, moradia, segurança, cultura, esporte e lazer.

Há, ainda, uma tendência à criminalização da pobreza, ou seja, uma tendência a ver a classe menos favorecida economicamente como “perigosa”, associando-a, muitas vezes, ao banditismo, à violência e à criminalidade – tentativa de circunscrever a violência e justificar a punição, na perspectiva foucaultiana.

Partindo da concepção da educação como sendo, de forma indissociável, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, Charlot (2013, p. 178) lembra que ela se constitui em um movimento “de dentro, alimentado pelo que o educando encontra fora de si”. Com isso, Charlot sinaliza para um movimento sincronizado entre a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor ou de qualquer incentivo a aprender para que o processo de ensino-aprendizagem

aconteça. Nisso reside, em nosso entendimento, a importância de que a escola se constitua em espaço de liberdade, de respeito à diversidade, de construção de identidades de sujeitos plurais, que têm desejos próprios, e que serão capazes de construir o próprio caminho em busca da autonomia que lhes permita construir saberes para tomar decisões que atendam aos seus desejos, anseios e sonhos.

Nessa perspectiva, Estevão (2013) lembra que os sistemas educativos e as suas respectivas organizações escolares foram tradicionalmente locais protegidos por discursos do bem comum, de serviço público. No entanto, com o passar do tempo, a educação passou a ser vista como um espaço perpassado por lógicas de diferentes mundos ou racionalidades, com a tendência de que algumas delas ganhem mais destaque, como é o caso daquela que aponta para a necessidade de transformar a educação em um setor de serviços voltado para o crescimento e a prosperidade da economia. Por outro lado, na esteira de toda a racionalidade instrumental, na qual se baseou a modernidade e que permeou as políticas e os sistemas educativos, Estevão (2013) vai nos lembrar que atualmente há a exigência de que a educação não valorize apenas a racionalidade ou as racionalidades, mas que aposte também “na emoção, nos afetos, nos desejos, no corpo”. Nessa perspectiva, diz:

os educandos não podem ser vistos apenas como entes de razão, abstraídos das suas necessidades e situações concretas, ao contrário, eles devem ser vistos igualmente, como entes particulares de afetos e sentimentos, com direito a exercerem a sua voz, a contarem e a dramatizarem a sua história em público. (ESTEVÃO, 2013, p. 22).

Entende-se que a escola é a instituição, por excelência, da diversidade ou, pelo menos, deveria ser. O que se quer dizer é que é no espaço escolar que se encontram cores, raças, etnias, origens, pessoas com orientação sexual e condições físicas diversas, de matrizes religiosas diversas. O fato é que existe no ambiente escolar contemporâneo uma heterogeneidade social que reflete a própria configuração social atual (BLEY, 2017).

Entretanto, a escola não está isolada do contexto social; ao contrário, ela está inserida e sofre os efeitos dos deslocamentos de ordem socioeconômica e

cultural que vive o campo social. Forças que emergem do interior da escola, combinadas com o poder conservador do Estado (o que se reflete nas políticas educacionais), e, também, forças que emergem da sociedade podem formar a mistura necessária à manutenção das estruturas conservadoras e antidiferencialistas que reverberam na prática pedagógica e no cotidiano escolar.

Ou seja, as transformações pelas quais passa a sociedade de classes não só afeta como também define os rumos da escola: sua finalidade deixa de ser precipuamente a de integração social, ou seja, local de construção de saberes, de convivência e de socialização e passa a ser a de participar do processo de construção de um projeto societário pautado no individualismo, base do sistema capitalista nas sociedades modernas.

Lembrando Bobbio (1992), quando analisa que vivemos um tempo da busca pela efetivação dos direitos muito mais do que a busca pelos seus fundamentos ou justificativas, somos impelidos a pensar que essa premissa coloca os direitos humanos, e, conseqüentemente, a educação em direitos humanos, muito mais no campo da política do que no campo da filosofia. Isso implica conceber a escola como espaço de formação e de estímulo ao desenvolvimento de valores pautados no respeito ao outro, no respeito às diferenças. Mas será que a escola, na contemporaneidade, vem exercendo essa função? É o que será analisado a seguir.

A escola e os seus fundamentos epistemológicos

Para dar início à reflexão sobre o que, historicamente, fundamentou a escola do ponto de vista epistemológico, é importante que levemos em conta algumas premissas: a primeira delas é a compreensão de que vivemos, ainda, um período de predominância do modelo global da racionalidade científica. Essa compreensão nos instiga a refletir, portanto, que vivemos, ainda, tempos de modernidade ou, quando muito, um tempo de transição paradigmática, conforme coloca Boaventura de Souza Santos (2010b).

Dizemos isso – vivemos ainda a era da modernidade – pela constatação de que os dois referenciais mais categóricos desse período ou paradigma, que são o modo de produção capitalista e a burguesia, ainda não se extinguíram. Mudaram de forma, é fato, mas não se extinguíram.

Isso que dizer que, se vivemos na modernidade, vivemos um projeto societário pautado na racionalidade moderna, no qual a razão, a ciência, a matematização são os princípios fundantes.

A segunda premissa parte da compreensão de que a escola é fruto da construção histórica da modernidade, voltada, portanto, para a ciência, para a técnica e para preceitos da racionalidade moderna, tais como o etnocentrismo e a homogeneidade. Disso falaremos mais adiante.

Para começar essa reflexão, lembramos que a modernidade, cujo projeto societário foi pautado na racionalidade moderna, ou seja, na ciência e no conhecimento científico, na matematização, tem a sua origem nos séculos XVI a XVIII, com Francis Bacon e Descartes.

A partir do século XIX, o positivismo clássico de Augusto Comte vai influenciar não só o pensamento sociológico da época moderna, mas também o da contemporaneidade, e constituir os fundamentos epistemológicos da ciência moderna e do Estado moderno. Por conseguinte, constitui, também, os fundamentos epistemológicos das políticas educacionais e da prática escolar a partir do conjunto de regras, de normas e de valores da escola. O positivismo clássico fundamenta-se na ciência, na organização técnica da sociedade moderna e entende ser o método científico o único caminho verdadeiramente válido para se alcançar o conhecimento, vinculando a sua epistemologia à objetividade do modelo físico-matemático.

O cientificismo, ou seja, o entendimento da ciência como critério de verdade única, estabelece parâmetros entre o que é verdadeiro, certo ou normal e o que não é, aliado aos fundamentos positivistas, como, por exemplo, o princípio do etnocentrismo (ideia de que existe uma verdade única e universal, entendida como centro e que é a partir dela que se atribuem valores do que é certo e do que é errado). Isso tudo dará origem à premissa do ser normal, associado ao ser racional, a partir da hegemonia do método científico, associando a ideia de normalidade à capacidade de evolução e de sucesso. Esses preceitos, aliados ao parâmetro da universalidade da ciência, vão originar a ideia etnocêntrica de verdade e do correto comportamento social e vão se constituir em parâmetros norteadores não só das políticas educacionais como também da prática escolar por meio das suas regras, normas e valores, reforçando, na escola, o princípio da homogeneização.

Esse princípio aplicado à educação e à escola induz a pensar que os alunos são sujeitos homogêneos, devendo ser submetidos, portanto, às regras únicas, a conteúdos de um mesmo padrão, a procedimentos metodológicos iguais para todos, independentemente de sua origem social e cultural. Não é isso que se vê ainda hoje na escola?

Tem-se do positivismo, portanto, dois importantes princípios que vão constituir a base epistemológica do pensamento positivo e que vão influenciar as políticas educacionais na contemporaneidade: o movimento relacionado ao sentido da *evolução e do progresso* e a *funcionalidade do saber*. O primeiro, ou seja, o sentido da evolução e do progresso, coloca o conhecimento científico como critério da verdade, trazendo e reforçando a sua centralidade como parâmetro de cientificidade, tal como Descartes e Bacon o fizeram. Associa a “ideia de progresso humano à ideia de movimento e à ideia de que não existe singularidade no que diz respeito ao desenvolvimento social por ser este único e universal” (BONETI, 2014, p. 6). Já a premissa da funcionalidade do saber parte do princípio de que a educação deve ter alguma utilidade e, a partir desse princípio, coloca o conhecimento como instrumento a serviço dos interesses da classe hegemônica. Em razão disso, diz ainda Boneti (2014), seria de entender que um dos elementos que fundamentam epistemologicamente as políticas educacionais é o nascimento da premissa do ser normal associado ao ser racional, a partir da hegemonia do método científico, associando a ideia de normalidade à capacidade de evolução e de sucesso, além do parâmetro da universalidade da ciência que vai originar a ideia etnocêntrica de verdade e do correto comportamento social. São esses elementos que vão se constituir em parâmetros norteadores não só das políticas educacionais como também da prática escolar.

Portanto, se a institucionalização da educação, representada pelo conjunto de normas e de valores que norteiam a prática escolar, está pautada nos princípios anteriormente apresentados, é de se esperar que a escola apresente dificuldades em acolher, em seu cotidiano, as singularidades, as diferenças e as desigualdades sociais.

É de se perguntar, ainda, como a escola vai dar conta de atender às diferenças sociais se ela está pautada justamente em princípios que homogeneizam, que não consideram as diferenças culturais, religiosas, de orientação sexual, entre outras, assumindo, predominantemente, uma posição binária e,

portanto, excludente, por dividir, binariamente, os que são “bons” dos que não são, os que têm mais potencial dos que não têm, entre outros.

A professora Vera Candau (CANDAUI *et al.*, 2013) afirma que na educação essa divisão binária está presente e se expressa quando o dito fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; ou quando, como professores/as, situamo-nos diante dos/as alunos/as a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; ou, ainda, quando valorizamos exclusivamente o aspecto racional em detrimento dos aspectos emocionais presentes nos processos educacionais; ou mesmo quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana como a corporal, a arte, entre outras.

A partir disso, como falar em uma educação voltada para os direitos humanos? E como a escola vai lidar com tudo isso, em especial com as desigualdades e com as diferenças no espaço escolar?

Anne Barrère e Danilo Martuccelli (2001) apontam que há uma profunda transformação nos objetivos da escola, tendo em vista que os indivíduos, que “eram o termo último do processo institucional, estão agora no cume da hierarquia da ação; sua individualidade, antes concebida como a interiorização das coerções sociais, tornou-se o centro dessa integração” (p. 266). Depreende-se, então, baseado no pensamento desses autores, que a escola é atravessada por movimentos contraditórios: professores vivendo seu trabalho cotidiano como “a expressão de crise profunda” por não sentirem mais continuidade em tarefas pedagógicas do dia a dia e a sua inserção em um verdadeiro projeto educativo consensual e forte; alunos tendo que construir, por conta própria, o significado dos estudos; a individualidade e o mercado apresentando-se como fortes concorrentes.

Seja qual for o sentido dado à educação em direitos humanos e, mais que isso, compreendendo-a como possibilidade de “promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade” (CARBONARI, 2006, p. 1), entende-se, como pressupostos básicos para a sua efetividade, as premissas contidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). Esse plano compreende a educação como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

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

Diante do exposto, não é difícil dimensionar os grandes desafios e a gigantesca tarefa que a escola tem pela frente no que diz respeito à implementação de uma efetiva educação em direitos humanos no seu espaço. É o que se pretende abordar a seguir.

Os desafios da escola para a implementação da educação em direitos humanos na contemporaneidade

Se a educação em direitos humanos tem por fundamento primeiro o reconhecimento da necessidade de construção de uma nova cultura pautada no respeito ao outro, o que implica, necessariamente, respeitar as diferenças, sejam elas de que ordem forem, é impossível pensar em sua efetividade sem que se considere alguns aspectos, que passamos a destacar.

O primeiro deles é atuar numa perspectiva pedagógica libertadora, emancipatória, como já nos dizia Paulo Freire, que leve em conta os princípios da autonomia, da liberdade dos alunos para decidir por si, para criar e construir o conhecimento a partir das suas percepções do mundo. Uma perspectiva que tenha o diálogo entre professor e aluno e também na relação aluno/aluno como caminho, superando a contradição entre educador e educando e cujos conteúdos sejam originados da prática social.

Rechaçar a ideia de homogeneização, de padronização dos alunos por meio das práticas pedagógicas institucionalizadas. Para que a escola consiga

lidar com as desigualdades e com as diferenças, é necessário abandonar a ideia da homogeneização, a normatividade exacerbada, os rituais burocráticos exagerados, a padronização dos controles exagerados e apostar na riqueza da diversidade de culturas, de ideias. A escola que se abre para as diferenças abre-se, também, para um mundo rico, fecundo.

Considerar a necessidade de uma mudança de ótica, nos moldes que colocam Candau *et al.* (2013), ou seja, ter um olhar que nos leve a refletir a respeito dos próprios valores e comportamentos.

Que se deixe de olhar as diferenças como problemas e se descubra nelas a riqueza da diversidade, valorizando a interculturalidade.

Trabalhar para “desnaturalizar” qualquer aspecto que hoje, no contexto escolar, esteja permeando as relações sociais e que possa estar baseado no preconceito que leva à discriminação e, com toda a certeza, à exclusão.

Adotar estratégias, tais como analisar e discutir como os currículos e as práticas pedagógicas podem servir (ou não) como instrumento de produção e de reprodução das relações desiguais no âmbito educacional.

É necessário que se pense desde o projeto político-pedagógico, os conteúdos, a organização dos espaços dentro da escola, a linguagem escrita e falada; a análise criteriosa dos materiais didáticos, no sentido de observar a maneira como esses materiais apresentam e representam homens, mulheres, famílias, em todas as suas formas e configurações diversas; a formação inicial e continuada de professores e professoras nos diversos níveis de ensino, entre outros.

Considerações finais

As questões abordadas no presente texto foram, por certo, indicativas para a reflexão que se propõe acerca da temática dos direitos humanos, da educação em direitos humanos e os desafios que se apresentam para a escola na contemporaneidade. Seria impossível abarcar toda a complexidade que envolve essa temática, portanto, reconhece-se o seu caráter parcial e provisório, pois, assim como nós, os saberes são, também, históricos, incompletos, parciais, dinâmicos.

Sabemos que a trajetória brasileira no que diz respeito aos direitos humanos e à educação em direitos humanos é feita de avanços e retrocessos, em razão da sua herança histórica pautada na distinção de classes, na desigualdade

social, na discriminação, na exclusão. A premissa legal e constitucional de que todos são iguais em direitos tem, ainda, um longo caminho a percorrer para que seja efetivamente cumprida.

Já foi dito, também, que a escola não está isolada do contexto social; ao contrário, ela está inserida e sofre os efeitos dos deslocamentos de ordem socioeconômica e cultural que vive o campo social, o que significa dizer que as transformações pelas quais passa a sociedade de classes não só afeta como também define os rumos da escola. Isso torna ainda mais desafiadora a sua tarefa de implementar propostas pedagógicas orientadas para o princípio da hospitalidade, do respeito às diferenças, da equidade e da justiça social.

Por outro lado, e para concluir, reiteramos o entendimento de que um dos grandes desafios para a comunidade escolar na contemporaneidade é olhar menos para as dificuldades históricas e se enxergar como agente político, definidor de políticas públicas e que pode, portanto, intervir na realidade do ambiente escolar e modificá-lo.

Ou, como lembra Charlot (2013), qualquer pesquisa sobre a escola deve levar em conta, simultaneamente, os seus valores implícitos e os seus princípios explícitos. Sem deixar de considerar os valores implícitos (e reais), deve-se ouvir os discursos explícitos da escola, tornando-se possível observar que eles são capazes de produzir efeitos de mobilização. Talvez resida aí, efetivamente, a mobilização para a resistência, a força necessária para desconstruir a avalanche de discriminações e de preconceitos que ainda impregnam as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar e, a partir disso, ser possível pensar na construção de uma nova abordagem cultural que tenha como princípio o respeito às diferenças, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRÈRE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 258-277, out. 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300014>.

BLEY, Regina Bergamaschi. **A razão moderna na escola e a diversidade social na contemporaneidade**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BONETI, Lindomar Wessler. O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2014.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. *In.*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, ESTUDOS E PESQUISAS (ANDHEP), 2., 2006, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANDHEP, 2006. p. 152-163.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

ESTEVÃO, Carlos. Direitos humanos, justiça social e educação pública: repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. *In.*: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violência nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013.

LUDWIG, Celso Luiz. Direitos humanos: fundamentação transmoderna. *In.*: SILVA, Eduardo Faria; GEDIEL, José Antônio Peres; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina (orgs.). **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014. p. 13-36.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In.*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-84.

SANTOS, Boaventura de Souza. **E se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, jan./abr. 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial em Direitos Humanos. Primeira Fase. Brasília, DF: 2012. 56 p.

As interfaces entre currículo e a educação em direitos humanos

Cloves Antonio de Amissis Amorim

Ana Maria Eyng

Introdução

Inicialmente, será feito um percurso pelas teorizações curriculares e apontada a visão crítica e pós-crítica de currículo como a melhor forma de promover uma educação em direitos humanos. Toma-se como meta uma educação de qualidade social, sendo assim, o projeto pedagógico da instituição e a prática docente no movimento da construção do conhecimento encontrarão na sala de aula uma rica ocasião de efetivação de tal propósito.

As novas formas de organização do ambiente educacional diante da democratização e da garantia de direitos encontram sustentação no Parecer CNE/CP nº 08/2012, o qual compreende a educação em direitos humanos como:

Paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, 'rituais pedagógicos', modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012, p. 8).

Após as considerações sobre teorizações de currículo, apresenta-se a proposta da cultura da tolerância, tendo como referência a Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 1995. Prossegue-se a reflexão apresentando a base epistemológica da cultura da tolerância, como propõe Norberto Bobbio (2004), com sua obra *A era dos direitos*. São feitas, então, algumas considerações sobre a tolerância nas relações interétnicas e conclui-se com o capítulo que analisa as interfaces entre currículo e educação em direitos humanos.

Currículo

O problema do currículo é antes uma questão de experienciar um curso de ação humana, criado por meio de imagens e compreensão relacionadas às coisas que realmente importam na vida. Muito do que os alunos experienciam com o currículo escolar não tem importância nas suas vidas (MCKERNAN, 2009).

Acredita-se que esse estranhamento ou “distanciamento” da experiência acadêmica com a vida real possa ser produzido por muitos mecanismos curriculares, mas em especial destacam-se dois: a imposição de um conhecimento que é considerado legítimo por um segmento social ou grupo dominante que define o que ensinar e, por outro, pelo silenciamento e ocultamento de coletivos sociais segregados. Para compreender a ausência dos sujeitos, Arroyo (2011, p. 140) afirma:

O saber dos currículos é considerado legítimo porque objetivo, será considerado válido porque livre de toda subjetividade. Distante, incontaminado das emoções e vivências dos sujeitos. A objetividade científica compreendida como livre de toda interferência dos sujeitos. A própria visão objetiva, científica, porque distante das interferências dos sujeitos marginalizou, desterrou os sujeitos do campo da produção, validação do conhecimento.

As prescrições/orientações curriculares científicas e objetivas remetem à origem dos primeiros estudos, datados do começo do século XX, cujo objetivo era ordenar, sequenciar e promover a eficácia com um mínimo de custos,

supostamente neutros, ainda que hoje se possa olhar para trás e verificar que o contexto da industrialização e urbanização que caracterizavam aquele momento histórico foi fértil e oportuno para a racionalização do conhecimento e para uma escolarização em massa.

Ralph Tyler, citado por Pacheco (2001), em 1949, publica *Basic principles of curriculum and instruction*, o qual sistematizava as etapas formais para elaborar um currículo. Tratava-se de um modelo supostamente neutro, apolítico e centrado na organização e no processo curricular. Pacheco (2001) assinala que:

Historicamente o modelo de Tyler, reforçado pelo de Taba, é uma derivação das primeiras perspectivas da teoria curricular técnica, defendida por Bobbitt ao pretender aplicar as técnicas de racionalização do trabalho – resultantes do Taylorismo – de uma empresa a uma escola. Neste enquadramento, ao definir-se currículo como um meio para a obtenção de determinados fins, defende-se uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados. (PACHECO, 2001, p. 73).

Essa possibilidade de antever resultados caracterizou o currículo como fortemente prescritivo, o que quer dizer que o currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Permanece-se com essa visão técnica prescritiva do currículo até os anos 1970. Registra Moreira (2007, p. 9) que “foi somente nos anos 70 que se abriram novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico prescritivo dominante”.

Concorda-se com Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15) que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjatividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que o curso dessa corrida que é o currículo acaba por nos tornar o que somos.

Teorias críticas do currículo

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, uma vez que estas estavam restritas à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical e buscam desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 1999).

Entre os autores mais relevantes, provenientes de diferentes tendências filosóficas, pode-se destacar as contribuições de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Herbert Gintis, Michael Young, Michael Apple e Henry Giroux.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron elaboraram uma teoria crítica da educação que aponta o construto da violência simbólica, do qual deriva o conceito de reprodução. Naquela literatura denunciava-se como a escola reproduz as estruturas da ordem social. Entretanto, Giroux discorda dessa perspectiva, que não apresenta brechas para a esperança social ou individual e ainda afirma que os autores eliminam o conflito e esquecem que a cultura é, a um só tempo, processo estruturador, tanto quanto transformador.

Particularmente útil para dar bases às críticas marxistas da educação foram as contribuições de Louis Althusser. O conceito de ideologia e dos aparelhos que a disseminam e a mantêm foram essenciais para compreender a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, ao lado da religião e da família. De acordo com Severino (1986, p. 75), na publicação de 1969, Althusser recoloca a questão da ideologia com enfoque mais político e menos epistemológico. Naquele trabalho, Althusser afirma que “a escola é a instituição encarregada de inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite”. Logo, a educação garantiria a submissão à ideologia dominante como meio de preservar os lugares sociais, de acordo com seu interesse:

Assim, a escola e, conseqüentemente, a educação escolarizada, é a responsável principal pela inculcação da ideologia dominante em todos os sujeitos das sociedades capitalistas e, conseqüentemente,

pela reprodução das relações de exploração que caracterizam estas sociedades. (SEVERINO, 1986, p. 47).

No entanto, Giroux (1986) discorda de Althusser quanto à noção reducionista de poder e da unilateralidade da ação humana e afirma ainda que Althusser desenvolveu a noção de poder que elimina a mediação da ação humana e de como as pessoas se apropriam, selecionam, acomodam-se ou geram significados. Em trabalho posterior (1997), Giroux propôs outra perspectiva alternativa a Passeron e a Althusser, apresentando a análise de currículo e das práticas escolares por meio de uma pedagogia de “política cultural”. Para ele, o currículo vai além da transmissão de fatos e conhecimentos, sendo o local no qual se produzem e se criam significados sociais.

Na compreensão de Giroux (1986), observa-se a valorização da dimensão subjetiva dos sujeitos históricos, a mesma que se pode encontrar em Apple (1994, p. 59), quando afirma que “o currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, pois é sempre parte de uma tradição seletiva de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

Moreira (1998) discorre sobre as questões que o pensamento curricular das teorias críticas leva em conta e aponta as relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas; o poder que molda o discurso curricular e por que certos conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros; os valores e discursos que organizam os princípios do currículo. Para a teoria crítica, o currículo não é resultado nem de especialistas, nem do professor individual, mas de professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e destaca que aprender e ensinar estão relacionados com professores e alunos em interação dialógica e não autoritária.

Nessa mesma perspectiva, Silva (1999) alerta que o currículo é um território de poder e que o conhecimento corporificado por ele carrega marcas das relações sociais e de poder; é um aparelho ideológico da cultura dominante, ele é, em suma, um território político.

Moreira (2005) brinda-nos com uma profunda análise da “crise da teoria curricular crítica” e destaca que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente. As discussões travadas no meio acadêmico dificilmente chegam à escola e deixam de contribuir, como se desejaria, para a sua renovação. Nesse

texto, cita o entendimento de Jennifer Gore (2011) para a crise, a qual, segundo a autora, teriam duas razões: “[...] ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores” (p. 13). Novamente, a literatura aponta a dimensão da subjetividade na trama dos acontecimentos, nesse caso, numa das possíveis explicações para a crise da teoria curricular crítica. Remete, ainda, ao seminal trabalho de José Luiz Domingues que, em 1986, salientava que “[...] as propostas estão fadadas ao fracasso, uma vez que os professores não as podem implementar se não as compreendem”.

Após analisar o discurso crítico de currículo nos Estados Unidos, Moreira (2005) destaca:

Tais estudos contribuem para que melhor se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Propiciam, ainda, uma visão mais acurada do poder socializador e dos aspectos opressivos da escola e da prática curricular. Favorecem por fim, uma análise das lacunas que se verificam entre o ‘currículo formal’ e o ‘currículo em uso’. Ausente desses estudos, no entanto, está a preocupação em oferecer sugestões que facilitem ao professorado a formação de práticas alternativas. (p. 21).

Moreira, com sua vasta experiência, propõe um possível diálogo entre a emancipação e o pós-modernismo (LATHER, 1991 *apud* MOREIRA, 2005). Aglutina a essa perspectiva de diálogo a visão de Boaventura de Souza Santos (1996, p. 37), quando afirma que “[...] um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”.

Na concepção de Moreira (2005), as análises pós-estruturais afinam-se melhor para a implantação de um projeto educativo vivenciado por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados, concordando com Gore (2011, p. 43), e acrescenta, com uma abordagem que contemple além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências. Conclui que “[...] nessa ótica, concepções e grandes narrativas que informam a educação moderna tem

seu poder explicativo reduzido e abrem espaço para as pequenas narrativas e as histórias de vida, ou seja, para a flexibilidade do pensamento pós-moderno”.

Bem, antes discorrer sobre as ponderações e as contribuições das teorias pós-críticas, faz-se necessário apresentar a oportuna ressalva feita por Lopes (2010):

[...] por vezes se estabeleceu uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas, com base em estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-coloniais. Em cursos de graduação, é muito comum darmos esse tom linear a história do currículo, mesmo quando afirmamos nos opor a essa linearidade. O passado, às vezes recente, como os anos 1970 e 1980, às vezes mais distante, como o século XIX ou o início do século XX, dependendo do aspecto a ser ressaltado, tende a ser congelado em um conjunto de características identitárias que muitas vezes obscurece seu movimento, suas ambiguidades e contradições, e mesmo sua inserção no presente e em nossa imaginação do futuro. (p. 17).

Teorias pós-críticas

Para compreender as teorias críticas e pós-críticas de currículo, segundo Silva (1999), é necessário ter presente a questão do poder, que é justamente o que as separa das teorias tradicionais. Da mesma forma, para saber a distinção ou o marco que separa as teorias críticas das pós-críticas, é necessário reconhecer que, nas segundas, a ênfase está no discurso e não na ideologia.

Segundo Dentz (2006), ocorre um deslocamento, uma mudança do eixo da realidade para a linguagem. O pós-estruturalismo define-se por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade. “[...] Ela (a verdade) não é uma determinação do sujeito universal e da realidade estável, mas produto da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais” (DENTZ, 2006, p. 103).

A visão ideal de educação propõe a libertação do sujeito por via de um projeto educacional transformador. Para a crítica pós-moderna (Lyotard) e

pós-estruturalista (Foucault, Barthes, Derrida), no campo educacional tal projeto poderia levar à exclusão das diferenças. Colocam em questão a autonomia do sujeito, pois este é visto como um efeito de linguagem, de textos, de discursos, da história e do processo de subjetivação (SILVA, 1999), com identidade líquida, fluída, híbrida e multifacetada.

A preocupação com a conexão entre saber-poder-identidade complexifica-se nas teorias pós-críticas porque, para estas, o currículo é uma questão de poder como “território contestado” e não somente reprodução das relações sociais. No currículo, sempre há contestação cultural, disputa de subjetividades, produção de identidade e ressignificação de discursos.

O currículo é um espaço de poder que disputa produção de subjetividades. As teorias pós-críticas estão sempre exercitando um olhar interrogador sobre o poder de libertação, emancipação, autonomia e alienação do sujeito. De acordo com Silva (1999), questionar a noção essencialista do sujeito é vê-lo como uma construção histórica, social e cultural. O discurso pedagógico é produtor de subjetividades.

Nesse sentido, Chiquito e Eyng (2008, p. 4) esclarecem que:

A partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas pode-se tomar o currículo como uma linguagem, como uma prática linguageira, e, sendo assim, ele se vale de formas linguísticas, para enunciar algo e para agir, que não tem relação com a realidade. Isso demonstra todo o aspecto produtivo do currículo-linguagem, uma vez que ele fabrica as formas particulares de discurso, constrói aquilo que passa a ser o seu próprio campo epistemológico. Por essa via, o currículo faz muito mais do que representar o mundo das coisas. Ele fabrica, cria, inventa. E vai além: fabrica-se, cria-se e inventa-se [...].

Em outra publicação mais recente, Eyng e Scherer (2011, p. 59) afirmam que “[...] olhar para o currículo a partir da perspectiva pós-crítica é questionar a prevalência de uma lógica única, admitindo e reconhecendo a intertextualidade, a circularidade entre as culturas [...] há uma influência recíproca entre as culturas dominantes e as dominadas”.

Silva (1999) elaborou um quadro-síntese que resume as grandes categorias de teorias curriculares. Listou, entre as teorias pós-críticas, identidade, alteridade, diferença; subjetividade, significação e discurso; saber/poder; representação; cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Sendo assim, a categoria subjetividade está posta na perspectiva das teorias pós-críticas de currículo, mas, para o mesmo autor, a compreensão da subjetividade é sempre social e prossegue afirmando que não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência de um eu livre e autônomo. “As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada.” (SILVA, 1999, p. 149-150).

Eyng (2013) indica um caminho pelo qual uma visão pós-crítica de currículo promoveria a melhor forma de atendimento de uma educação em direitos humanos:

A assunção dos princípios educacionais garantidos à educação requer uma escola de qualidade social, capaz de garantir e proteger os direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse sentido, na reflexão, são abordadas as questões dos direitos humanos e a qualidade social no currículo escolar, sob a perspectiva pós-crítica do currículo. O currículo escolar é condicionado e condiciona concepções e práticas educativas, sendo que na dinâmica curricular advêm três instâncias que interatuam num jogo de forças: o currículo oficial conforme prescrito nas políticas educacionais, o currículo previsto conforme sistematizado no projeto político pedagógico da escola e o currículo praticado nos projetos de ensino-aprendizagem de cada docente/classe. (EYNG, 2013, p. 30).

O caminho indicado necessita de bases epistemológicas claras, encontradas na cultura da tolerância e na obra de Norberto Bobbio.

Cultura da tolerância

Após as tragédias da Segunda Guerra Mundial e a experiência do holocausto, bem como o horror de Hiroshima e Nagasaki, a cultura ocidental buscou estratégias para impedir novas ocorrências de tamanho sofrimento. Uma

das formas encontradas foi a defesa dos direitos humanos e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 10 de dezembro de 1948, na cidade de Nova Iorque.

Em 1993, por ocasião do cinquentenário da DUDH, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o que seria o Ano Internacional da Tolerância. Na década de 1990, a UNESCO, sob o patrocínio da ONU, realizou diversos encontros regionais que culminaram com a Conferência Geral da UNESCO, em 16 de novembro de 1995, publicando a Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância (FISCHMANN, 2001).

Apesar da declaração, muitos foram os debates sobre a utilização do termo “tolerância”, tendo ocorrido muitas críticas. Não se pode confundir o termo “tolerância” com seu uso trivial, porque já no primeiro artigo da declaração encontra-se: “[...] a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos [...]” e ainda acrescenta que “[...] a tolerância é a harmonia na diferença. Não é só um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e de justiça” (ONU, 1948).

No art. 4 da DUDH, alerta-se quanto aos riscos da intolerância e trata-se do papel do Estado, da educação, da sociedade e dos meios de comunicação na promoção da tolerância, afirmando que:

A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo de realizar uma reflexão crítica e do raciocinar em termos éticos.

Fischmann (2001, p. 70), ao considerar os processos educacionais e a educação para a tolerância, afirma:

[...] o sentido de educar para a tolerância e de praticar a tolerância está também aí: conhecer o outro, todos os outros, que vivem de forma distinta daquela que conhecemos. Apenas o conhecimento pode levar à superação do medo que gera preconceito e discriminação. Por isso, o sentido da tolerância é o da valorização da diversidade humana, e o da busca de viver com o outro de forma respeitosa,

saudável, pautando a resolução de problemas e desacordos pela via do diálogo.

Historicamente, segundo Norberto Bobbio, quando se fala de tolerância, compreende-se que o que se tem em mente é o problema da convivência de crenças diversas. Atualmente, o conceito de tolerância é generalizado para o problema de convivência das minorias étnicas, linguísticas e raciais (BOBBIO, 2004).

Após as iniciativas para discussões, eventos e seminários ocorridos na década de 1990 sobre a tolerância, tanto a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) quanto a Universidade de São Paulo (USP) realizaram seminários e encontros que culminaram com a criação da Rede Unesco das Américas e Caribe para a Tolerância e a Solidariedade. Desde então, muitos autores brasileiros têm-se ocupado do tema da tolerância no campo educacional, entre eles Fischmann (2001), que se reporta como base epistemológica às produções de Norberto Bobbio, principalmente em *A era dos direitos* (2004) e *Elogio da serenidade e outros escritos morais* (2002).

Norberto Bobbio

Norberto Bobbio nasceu em Turim, em 18 de outubro de 1909, filho de uma família burguesa tradicional. Em sua autobiografia, afirma: “[...] fui educado a considerar todos os homens iguais e a pensar que não há nenhuma diferença em quem é culto e quem não é culto, entre quem é rico e quem não é rico.” Viveu o século XX por inteiro. Formou-se em Direito em 1931 e em Filosofia em 1933. Foi professor de Filosofia do Direito entre 1948 e 1972 e de Filosofia Política de 1972 a 1979. Em 1935, tornou-se Livre Docente em Filosofia do Direito. Quando encerrou as atividades docentes, despediu-se com uma citação de Max Weber: “A cátedra universitária não é nem para os demagogos, nem para os profetas.” Ele foi um democrata e um insuperável combatente em favor dos direitos humanos. Morreu no dia 9 de janeiro de 2004, em Turim, aos 94 anos (REVISTA CULT, 2010, n. p.).

Em sua obra *A era dos direitos* (2004), Bobbio apresenta as razões da tolerância, denominando-as de “boas razões da tolerância”: a primeira é que “[...] a verdade tem tudo a ganhar quando suporta o erro alheio” (p. 89) – se somos iguais, é por reciprocidade, base de todos os compromissos. Portanto, nessa

perspectiva, a tolerância é um problema de cálculo e não tem nada a ver com a verdade. A segunda boa razão da tolerância é que ela seria um método universal de convivência civil, ou seja, optar pela persuasão em vez do uso da violência para obter triunfo nas próprias ideias. E a terceira razão seria entendida como princípio moral absoluto, um dever ético – essas duas últimas razões estão ligadas ao Estado democrático (BOBBIO, 2004).

De acordo com Andrade (2011, p. 1093), Bobbio reconhecia que o tema da tolerância comportava dois problemas distintos:

Uma coisa é o problema da tolerância de crenças ou opiniões diversas, que exige uma reflexão sobre a compatibilidade teórica e, sobretudo, prática entre verdades contrapostas; outra coisa é o problema da tolerância diante daquele que é diverso por razões físicas ou sociais, que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da consequente discriminação. As razões que se podem apresentar em defesa da tolerância no primeiro significado não são as mesmas que se apresentam para defendê-la no segundo. Em decorrência, são distintas as razões das duas formas de intolerância. A primeira deriva da convicção de possuir a verdade; a segunda se fecunda geralmente num preconceito. (ANDRADE, 2011, p. 1093).

Quando a diversidade humana é atacada, agredida e desqualificada, tem-se a intolerância, que se baseia em preconceitos e que se manifestam como racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

De acordo com Bobbio (2004), o preconceito é somente uma opinião errônea, entretanto, alimenta sentimentos e representações distorcidas de um grupo em relação ao outro. Assim, o preconceito é uma predisposição em creditar como verdade algo que é irrefletido. A discriminação é uma consequência direta de tal predisposição.

O preconceito traduz a falta de flexibilidade entre os grupos e ajuda a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Não é raro levar a prejuízos, exclusões e sofrimento das mais variadas ordens. Tolra e Warnier (1997) afirmam que a discriminação racial ou o racismo consiste em sustentar (1) que existem raças distintas; (2) que certas raças são inferiores (normalmente, intelectual e tecnicamente) às outras; (3) que essa inferioridade não é social

ou cultural (quer dizer, adquirida), mas inata e biologicamente determinada. Portanto, a discriminação racial significa todo o ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo por ter uma determinada proveniência étnica (FLEURI, 2006).

Tolerância e relações interétnicas

No Brasil, as relações interétnicas figuram como significativas e de frequência razoavelmente elevada, seja com negros ou com indígenas. No caso do negro, o GT21 (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd) que focaliza a temática “Negro e Educação” tem prestado relevantes contribuições à compreensão dos sentimentos e sofrimentos que os afrodescendentes sofrem no cotidiano escolar. Além da exclusão, da evasão e até mesmo de atitudes violentas, parece que o biotipo é sempre lembrado nos momentos de conflito. Essa discussão foi tratada de forma aprofundada por Nilma Gomes (2002) no trabalho *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural*.

Batista (2013), em seu artigo *Bullying e preconceitos étnico-raciais*, começa advertindo as dificuldades e os riscos em importar um conceito, da necessidade de repensá-lo e contextualizá-lo. Afirma que “[...] se no Brasil há uma configuração própria no que se refere ao racismo, é necessário pensar no *bullying* nesse sentido” (p. 304). A atenção ao preconceito e sua proximidade com as práticas de *bullying* também já havia sido proposta por Antunes e Zuin (2008). Segundo os autores, “na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados agressores” (p. 36). Sob essa mesma ótica, as análises de Oliveira e Votre (2006) levam-nos a firmar que o *bullying* é a ponta de um *iceberg* da discriminação, um indício do quanto as pessoas estão envolvidas com estereótipos culturais que são socialmente produzidos.

Ainda no contexto das relações interétnicas, Candau (2002, p. 157) analisa o mito da democracia racial e afirma que:

É necessário desvelar o “mito da democracia racial” tão arraigado no nosso imaginário social, para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do

outro da nossa sociedade, tão presente em nós. Nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à visão iluminista da realidade.

Bauman (1999), ao discutir o respeito pelas diferenças e o potencial emancipatório da contingência como destino, é enfático ao afirmar que não basta procurar evitar a humilhação do outro, antes de tudo, é necessário respeitá-lo e honrá-lo exatamente na sua alteridade:

[...] em sua preferência, ou seja, no seu direito de ter preferências, lembrando que o único é universal e ser diferente é o que faz a semelhança de uns aos outros. Somente pode se respeitar a própria diferença quando se respeita a diferença do outro. (BAUMAN, 1999, p. 249).

Já faz parte da tradição oral da discussão sobre a diferença entre raça e gênero a suposta frase pronunciada pelo cantor Frank Sinatra. Ao elogiar um músico negro, ele teria dito: “[...] você é um orgulho de sua raça, a raça humana.” Supõe-se que o reconhecimento do humano que habita o outro seguramente contribuiria, e em muito, para a convivência democrática.

Chelikani (1999) salienta que a tolerância é fundamentalmente uma virtude pessoal que reflete a atitude e a conduta social de um indivíduo ou o comportamento de um grupo, podendo ser a ideia ou o gesto de voltar-se para uma realidade diferente de sua própria maneira de ser, de agir ou de pensar.

No artigo I da Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância, pode-se encontrar que a tolerância é a harmonia na diferença, a tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz. No mesmo artigo, ainda se encontra um *link* com os direitos humanos e a tolerância na seguinte afirmativa: “[...] a tolerância é o sustentáculo dos Direitos Humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito”.

De acordo com Leister e Trevisam (2012), o multiculturalismo é uma das condições para viver uma cultura democrática. As autoras afirmam que “[...] a importância da tolerância está na própria natureza do ser humano, de onde procedem os argumentos a favor da boa convivência [...] é na identidade entre

os seres humanos e em sua natureza única que se justifica a tolerância, o respeito e a solidariedade” (p. 208).

No próximo tópico, serão abordados os esforços legais e os estudos e pesquisas acerca dos direitos humanos e a sua promoção no contexto educacional, bem como os avanços legais para dar suporte a essas atividades no âmbito escolar.

Educação em direitos humanos

Em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, efetivou-se a proposta da educação em direitos humanos no contexto da educação formal e não formal, com o intuito de promover relações harmoniosas entre as comunidades e fomentar o respeito mútuo e a tolerância:

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. (ONU, 1993, p. 20).

A concepção de educação como direito, segundo Dias (2007), só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara “[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (p. 444). Embora a educação tenha sido concebida como direito de todos e dever do Estado, ela só ganha *status* de efetividade na Constituição Federal de 1988. Sendo assim, o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família:

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

Segundo Carbonari (2015, p. 15), “[...] o sentido fundamental da educação em direitos humanos está em promover processos multidimensionais e comuns que colaborem para que os seres humanos se façam sujeitos de direitos humanos”.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu plano de ação (BRASIL, 2003) propõem que a educação possibilite o desenvolvimento e o fortalecimento dos respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. De acordo com Benevides (2003, p. 309-310):

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a formação 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.

Esse também é o entendimento de Costa e Novais (2011, p. 2), ao destacarem que a educação em direitos humanos consiste na criação e na socialização de uma cultura que “[...] contribua para fortalecer ou empoderar os grupos vulneráveis ou vítimas de violação de direitos humanos, ancorada no reconhecimento de que todas as pessoas devem ser respeitadas em sua condição humana e de sujeitos de direitos”.

Recentemente, a mídia divulgou o deplorável comportamento de um prefeito que exigiu que os professores extirpassem as páginas dos livros didáticos que faziam referências às famílias homoparentais. Esse evento, por si só, demonstra a dificuldade em respeitar e fazer valer os direitos à dignidade de todos os humanos.

A educação em direitos humanos, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), deve ser promovida em três dimensões:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana.
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos.

- c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 23).

O PNDH-3 é estruturado nos seguintes eixos: interação democrática entre Estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização dos direitos em um contexto de desigualdade; segurança pública; acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; direito à memória e à verdade. Nesse programa, a diretriz 19 refere-se à formação docente, tanto inicial quanto continuada, em direitos humanos, e estabelece “[...] o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras”. Costa e Novais (2011, p. 13) concluem que:

A grande contribuição do PNDH-3 para a formação continuada de professores é o fomento à criação de espaços e oportunidades para que eles possam refletir sobre sua prática educativa e, assim, tendo a vida cotidiana como referência contínua, garantir uma educação fundamentada na tolerância, na valorização da dignidade, nos princípios democráticos e na promoção da não violência.

Considerações finais

Considerando as exigências legais para a formação em direitos humanos, pergunta-se como promover essa formação. Candau e Sacavino (2013, p. 63) propõem que estratégias metodológicas com esse objetivo de formação devem estar em coerência com uma visão contextualizada e histórico-crítica dos direitos humanos, para “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos na nossa sociedade”.

Na mesma perspectiva, Tavares (2007) afirma que “[...] a formação em direitos humanos deve possibilitar a sensibilização, reflexão e conscientização referente à importância do respeito ao ser humano em sua alteridade”. Por sua vez, Eyng (2013) afirma que os processos educativos formais, para que sejam apreendidos, vivenciados e protegidos, são sistematizados e dinamizados no

currículo escolar. Silva (2015, p. 476), ao discutir educação em direitos humanos e o currículo, defende que:

O currículo exerce, portanto, um papel importante e muitas vezes decisivo no processo de negação e/ou afirmação dos sujeitos e de suas identidades e singularidades. É esse o entendimento de Candau (2010) quando sugere que '[...] a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão 'engessada', pensada de uma maneira tão rígida e monolítica que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la [...]']'.

Sendo assim, com a construção e a implementação de um currículo que se proponha a incluir e a valorizar a educação em direitos humanos, com o foco em um bom trabalho pedagógico, a violência e mesmo a violação de direitos poderão ser inibidas por sua proposta. Essa é a concepção que expõe Eyngh (2013, p. 56):

Espera-se que o espaço escolar seja caracterizado pela garantia, proteção e vivência de direitos, com superação da violação de direitos, evidente nas diversas faces das violências nas escolas. Espera-se que o esforço coletivo empreendido no planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico tenha como finalidade o bom trabalho pedagógico.

Quando se olha para o campo da educação em direitos humanos no Brasil, pode-se destacar o que Silva (2011) chamou de "quarta fase do percurso histórico", denominando-a de "[...] profissionalização e valorização da educação em direitos humanos, especialmente a partir dos anos 2000 e, nessa fase, encontra-se a criação, em 2003, da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação – ANDHEP"; da criação dos programas em âmbito nacional de direitos humanos, do PNEDH e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, publicada em 2012. Não se pode negar a existência de um movimento que encontra avanços e retrocessos, porém, pode-se lembrar a afirmação feita por Candau e Sacavino (2013, p. 68) quando diz que "[...] no Brasil ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral". Endossam essa

perspectiva as reflexões elaboradas por Gisi e Ens (2013, p. 96) que afirmam “[...] falta ainda, muitas vezes, até uma compreensão clara do significado de educação e também de educação em direitos humanos”.

Para finalizar, indicam-se duas obras aos interessados na articulação entre currículo e educação em direitos humanos, uma de 2017 e outra recém-lançada em 2018: *Direitos Humanos e diversidade: perspectivas da docência no PIBID/PUCPR – Concepções, proposições e experiências*, organizada por Eyng (2017), a qual é uma obra de consulta para inspirar projetos e intervenções no contexto escolar. A outra obra referida, de caráter mais axiológico ou epistemológico, é *Direitos humanos em perspectiva*, organizado por Candiotto, Guebert e Renk (2018).

Referências

- ANDRADE, Marcelo. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1087-1103, out./dez., 2011.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, abr. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In.*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BATISTA, Elise Helena Moraes. Bullying e preconceitos étnico-raciais. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 302-323, jun./dez. 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação e direitos humanos: de que se trata? *In.*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)**. Brasília: SEDH/PR, 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. BARROS, Herbert Borges Paes de; PEREIRA, Simone Ambros (coord.). AMORIM, Luciana dos Reis Mendes *et al.* (colab.). Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARBONARI, Paulo César. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015.

CHELIKANI, Rao V. B. J. **Reflexões sobre a tolerância**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. *In.*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2008.

COSTA, Aline Grazielle Neves; NOVAIS, Gercina Santana. Educação em direitos humanos, formação de professores e educação popular. **Revista IDEA**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-12, ago./dez. 2011.

DENTZ, Volmir von. **O problema da verdade nas teorias pós-críticas**: desdobramentos para a educação. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

DIAS, Alice Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In.*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67 n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.

EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e diversidade**: perspectivas da docência no PIBID/PUCPR – concepções, proposições, experiências. Curitiba: CRV, 2017.

EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

EYNG, Ana Maria; SCHERER, Daniel. Currículo e culturas escolares e juvenis: identidades híbridas? **Interacções**, Lisboa, Portugal, v. 7, n. 17, p. 57-71, jan./mar. 2011.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 67-77, jan./jun. 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, ago. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009>.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. *In.*: FELDENS, M. G.; FRANCO, M. E. D. P. (orgs.). **Ensino e realidade: análise e reflexão**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1986.

GISI, Maria Lourdes. ENS, Romilda Teodora. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In.*: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violência nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013. P. 81-100.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. *In.*: SILVA, T. T. (org.). **Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A tolerância e os direitos humanos: aceitar o multiculturalismo e as diversidades para viver uma cultura democrática. **Revista Direitos Humanos Fundamentais**, Osasco, v. 12, n. 1, p. 199-227, jan./jun. 2012.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do precoce, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. *In.*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. *In.*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

LOPES, Alice. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes de; VOTRE, Sebastião José. *Bullying* nas aulas de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 173-197, maio/ago. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS(ONU). **Declaração e programa de ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Nova York, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

REVISTA CULT. **Sobre Norberto Bobbio**. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sobre-norberto-bobbio/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Pedagogia do conflito. *In.*: SILVA, Luis Heran da *et al.*(orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-34.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em Direitos Humanos: currículo entre relativismo e o universalismo. **Educ. soc.**, v. 36, n. 131, p. 461-478, abr./jun. 2015.

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

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In.*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

TOLRA, Phlippe Laburthe; WARNIER, Jean-Pierre. **Etnologia: antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Planejamento de ações pedagógicas em educação em direitos humanos

Saulo Pfeffer Geber

Introdução

Neste artigo, temos a responsabilidade de trazer algumas reflexões sobre a temática do planejamento de ações educativas em direitos humanos. Iniciaremos nossa discussão contextualizando o planejamento como uma das ações educativas presentes na prática pedagógica dos educadores¹. Em um segundo momento, abordaremos os temas da educação e seus sujeitos. Na seção seguinte, problematizaremos o planejamento educacional de forma geral e em contextos específicos de práticas em direitos humanos. Em uma última reflexão do texto, traremos algumas considerações do planejamento em direitos humanos como possibilidade de exercício de autonomia².

Prática educativa

Pensar o planejamento em direitos humanos consiste em refletir sobre a prática educativa no cotidiano escolar. Significa colocar em questão como organizamos nossas ações, de que forma planejamos, com qual intencionalidade e referendados em quais concepções. A prática educativa não é natural, mas influenciada por elementos de sua constituição histórica, pelas políticas públicas, pelo momento socioeconômico e político em que se situa, pelas condições materiais e organizacionais do espaço escolar e pela comunidade em que a escola se insere.

¹ Neste texto, por padronização e por economia, adotamos as normas da língua portuguesa com o uso de artigos, substantivos e adjetivos no masculino para indicar pessoas de ambos os sexos, sem, contudo, coadunar com práticas discriminatórias.

² As discussões aqui apresentadas são em parte inspiradas em reflexões recentemente feitas em Geber (2015) e Nonato *et al.* (2016).

Assim como Caldeira e Zaidan (2010), entendemos que a prática educativa é uma prática social complexa, acontecendo em diferentes espaços e tempos da escola, no cotidiano dos sujeitos envolvidos, e mediada pela interação desses sujeitos com o conhecimento.

Carvalho e Netto (1994) compreendem que a prática educativa:

é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade em que se situam. (p. 59).

Caldeira e Zaidan (2010) ainda reconhecem que a prática educativa é também influenciada pelos próprios sujeitos envolvidos no processo: pelos educadores, com suas experiências, sua corporeidade, formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; e pelos alunos, com suas idades, corporeidade e condição sociocultural.

Por fim, as autoras ainda identificam que:

[...] a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, n.p.).

À luz das reflexões sobre a prática educativa, partimos da ideia de que qualquer processo educativo expressa, explicitamente ou não, um determinado projeto político-pedagógico que se concretiza em quatro perguntas centrais: para que educar? Para/com³ quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

Quase sempre, nos planejamentos educacionais, escolares e não escolares, a ênfase recai sobre os conteúdos e métodos, esquecendo-se de que essas

³ O “para /com quem” desta pergunta é para deixar bem claro que, coerentes com os nossos pressupostos, nos propomos sempre a desenvolver um processo educativo **com** os sujeitos e não **para** eles.

escolhas já trazem implícitas determinadas concepções de educação e dos sujeitos com os quais se atua. Nesse sentido, consideramos importante explicitar aqui a noção de educação que, no nosso entendimento, melhor contribui para a reflexão de direitos humanos na educação.

Educação

Educar é muito mais do que ensinar ou transmitir conhecimentos, concepção esta que expressa uma lógica da instrução⁴ ainda muito comum na escola. Educar implica um processo de formação humana muito mais amplo. Inspirados em autores como Freire (1979; 1996; 2001), Charlot (2000; 2013) e Rodrigues (2001), entendemos que a educação parte de uma compreensão antropológica da condição humana – o ser humano é o único ser vivo que possui ao mesmo tempo uma tripla dimensão: é igual a todos como espécie, igual a alguns/algumas como parte de um determinado grupo social e diferente de todos, como um ser singular. Nessa perspectiva, diz Charlot (2000), o ser humano não é um dado, mas uma construção. Para o autor, todo animal é o que é, não questiona a si mesmo sobre a sua condição. Somente o homem não é, na sua origem, nada, devendo tornar-se o que deve ser. Ou seja, a condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual se constitui como sujeito à medida que se institui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie.

É um desenvolvimento que não está dado, evidenciando a ideia do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996). Ao nascer, o ser humano é um ser inconcluso, devendo continuar seu processo de desenvolvimento fora do útero. De todas as espécies animais, o ser humano é o que nasce mais imaturo, mais frágil, o que é ao mesmo tempo a sua riqueza, pois lhe possibilita reproduzir em cada um todo o acúmulo da história da espécie. Um bebê só consegue sobreviver porque se depara com um mundo preexistente, que já é estruturado, passando a desenvolver a outra face da condição humana, que é a sua natureza social. Charlot (2000) lembra que a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas fora, em uma posição excêntrica, no mundo

⁴ É uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a “alunos” (seja na escola ou fora dela) apreendidos, sobretudo, pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não tanto o seu processo (DAYRELL, 1996).

das relações sociais: “Cada indivíduo natural torna-se humano ao hominizar-se através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais” (p. 52). Isso significa que a condição humana se realiza de fato no ingresso em um mundo no qual o humano já existe sob a forma de outros homens e outras mulheres, e de tudo que a espécie humana já construiu anteriormente.

Dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem e a mulher constituem-se na relação com o Outro. Tanto Wallon quanto Vygotsky asseveram que o homem é geneticamente social e que o eu e o Outro estão ligados para sempre nesse contexto, no qual a relação consigo supõe a relação com o outro (LIMA, 1997). Como lembra Charlot (2000, p. 46), “toda relação consigo é também relação com o outro e toda relação com o outro é também relação consigo próprio”. Dessa forma, a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa produção só é possível pela mediação do Outro e com a sua ajuda (CHARLOT, 2000; 2013). Significa dizer que a educação é, ao mesmo tempo e inseparavelmente, um processo de autoconstrução e um processo de apropriação do patrimônio de todas as realizações que vieram sendo construídas pela humanidade, um movimento de dentro (o indivíduo educa-se) e de fora (o indivíduo é educado e educa o Outro).

Nessa perspectiva antropológica de ser humano, podemos entender a educação como o processo através do qual cada indivíduo vai se formando e sendo formado como ser humano através da experimentação de si mesmo; através da socialização na qual torna-se membro de uma comunidade, incorporando seus valores, comportamentos e visões de mundo e ocupando um lugar nela, e, finalmente, através da subjetivação, torna-se um exemplar único de ser humano com uma identidade própria. Em síntese, a educação é o processo através do qual o ser que nasce inacabado se constrói enquanto ser: humano, social e singular (CHARLOT, 2000). Mas não significa que todos tenham acesso aos mesmos recursos materiais e simbólicos para se construírem como humanos. Não podemos esquecer que a dimensão das desigualdades sociais opera justamente aí: no acesso maior ou menor às possibilidades materiais e simbólicas de uma sociedade historicamente constituída, e na qualidade das relações sociais que vão ditar o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam cada ser humano.

Assumir essa perspectiva implica reconhecer a dimensão dinâmica e processual na qual o ser humano nunca é completo, sempre pode mudar,

sempre pode ser mais. Como diz Paulo Freire (1979, p. 27): “o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse ser acabado...; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.”

Não significa negar a existência das contradições e conflitos tanto individuais quanto sociais. Ou das desigualdades sociais que interferem diretamente nas possibilidades concretas de os indivíduos se humanizarem. Mas é acreditar que a realidade social é sempre uma construção passível de mudanças, que a existência humana não é predeterminada, superando todos os determinismos sociais. Implica uma esperança radical na possibilidade do novo, da reinvenção, mesmo em contextos de desumanização. Como nos diz Paulo Freire (1996):

gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que eu posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabamento que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (p. 59).

A perspectiva de educação que temos é a que informa e contribui para direcionar nossas metodologias, que se concretiza nos objetivos que traçamos, na nossa postura como educadores, nos planejamentos que desenvolvemos e na definição dos conteúdos e formas que utilizados nas ações educativas em educação em direitos humanos. Aliada a uma noção de educação, faz-se necessário refletirmos sobre uma concepção de sujeitos que se expressa na nossa postura como educadores no cotidiano das ações educativas.

Sujeitos

Temos clareza de que as nossas concepções e as representações a respeito dos educandos com os quais atuamos influenciam diretamente a nossa postura como educadores. Não podemos esquecer que os processos educativos se instauram na relação social entre educador e educandos; um não existe sem o outro, mas, no dizer de Inês Teixeira (2007, p. 430), “se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do

outro. Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos”.

Nesse sentido, “o que pensamos, o que esperamos, o que imaginamos, enfim, nossas percepções e expectativas, nossos ‘esquemas de classificação’ sobre esses sujeitos, nos termos de Pierre Bourdieu, influenciam, dirigem nossas ações, direcionam nossas condutas, embasam nossas atitudes e práticas com eles” (TEIXEIRA, 2014, p. 30). Daí a importância de os projetos educativos e seus educadores colocarem em questão e refletirem sobre as concepções explícitas e implícitas sobre os estudantes com os quais atuam.

Partilhamos da compreensão de estudantes como sujeitos. Mas o que isso significa? Para Charlot (2000), o sujeito é um ser humano ativo, que age no e sobre o mundo; nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Mas temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos das desigualdades sociais, de desumanização e de homogeneização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como podemos constatar em grandes parcelas das crianças e jovens brasileiros. Não é que eles não se construam como sujeitos, ou que o façam pela metade, mas, sim, que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem.

As crianças e jovens estudantes das escolas públicas do Paraná possuem como característica comum sua origem social nas camadas populares, o que não significa que não haja uma diversidade e pluralidade de modos de ser entre eles. Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, cuja estrutura não foi construída por eles. Assim, seus pertencimentos de gênero ou de raça, o fato de terem pais e mães trabalhadores e majoritariamente pouco escolarizados, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir de alguma forma na produção de cada um deles como sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de significações, que diz quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as

relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.

O nosso contato com esses estudantes e com as suas trajetórias sociais deixa muito claro o aparente óbvio, mas que muitas vezes parece passar despercebido: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito, como ser singular que se apropria do social, transformando-o em representações, aspirações e práticas, que são interpretadas e dão sentido aos seus mundos e às relações que mantêm.

Essa concepção se contrapõe a um imaginário muito presente na nossa sociedade, que vê as crianças e jovens das camadas populares, principalmente os negros e aqueles mais pobres, como carentes de saberes, de valores, com problemas de conduta e até violentos ou marginais. Ou, de uma forma mais sutil, como problema ou risco social, uma concepção comum a vários programas públicos voltados para jovens.

Em pesquisa realizada sobre os projetos sociais voltados para jovens em Belo Horizonte em 2005, por exemplo, constatamos que os objetivos explícitos de grande parte deles apareciam formulados utilizando o prefixo *re*: reinserção, reintegração social, resgate social ou da cidadania, ressocialização etc. Tais objetivos apontam para ações de caráter compensatório ou corretivo, com ênfase na possível solução de problemas (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007). Tal concepção expressa uma postura muito comum especialmente em projetos e programas sociais (mas também na escola), que supõem que a sociedade, o “nós”, tem seus valores, normas, projetos de sociedade e de ser humano articulados e harmônicos, bem como as agências responsáveis pela sua difusão, como a escola, as mídias etc. Mas, “infelizmente”, as condições de vida “interromperiam” ou “desviariam” esses jovens, os “outros”, desse processo “pacífico” e normal.

A partir dessa visão, é muito fácil enquadrar as crianças e jovens das camadas populares em categorias como desviantes, sem valores ou sem cultura. Arroyo (2014) nos lembra que a nossa cultura política e pedagógica tem incorporado uma forma de pensar os “outros”, trabalhadores, jovens, negros, indígenas, quilombolas etc., como subalternizados diante da civilização, do conhecimento, da cultura. Nessa lógica de ação, os “outros” podem até ser

incluídos nos espaços da educação, do poder e mesmo do conhecimento, mas sempre na condição de subalternizados. Para o autor, essa copresença inferiorizante “tem sido um traço estruturante de nosso sistema político, social, cultural e até de educação básica e superior que os classificam como subcidadãos” (ARROYO, 2014, p. 194). Fica evidente que os padrões culturais, os valores, os comportamentos próprios da história e trajetória de grande parte das crianças e jovens das camadas populares tendem a ser negados, a não ser reconhecidos como válidos, quando não desqualificados, inferiorizados, desvalorizados ou mesmo criminalizados. E isso ocorre na comparação com um outro conjunto, socialmente reconhecido, hegemônico, que serve de medida para a negação do outro. E caso aquelas crianças e jovens aspirem a “ser alguém”, esse processo implicaria a negação dos padrões de origem e assumir aqueles dominantes. É a clássica relação nós *versus* os outros, predominante nas diferentes formas de colonialidade, seja territorial, econômica, cultural e até mesmo epistemológica, e que se atualiza nos processos de reprodução de grandes parcelas das crianças e jovens como subcidadãos.

Pelo que sabemos das trajetórias dessas crianças e jovens e das ações que desenvolvem, podemos notar sua luta contínua para se contraporem a essa lógica de subalternização. Nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processos riquíssimos de socialização, de militância cultural e política, (re)elaboram valores, representações e identidades, constituem-se como sujeitos, em uma postura muitas vezes de resistência aos processos de exclusão ou invisibilidade a que são submetidos, que podem ser entendidos como uma luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2003). Nesse sentido, podemos entendê-los como sujeitos de direitos que, conscientes das desigualdades sociais nas quais estão imersos, lutam para garantir os princípios universais da cidadania, as regras da justiça que devem prevalecer nas relações sociais, e para impor o direito à vivência de sua infância e juventude.

Planejamento

Como temos discutido, planejar nossas ações educativas expressam uma determinada concepção de educação e de sujeitos. As ações que propomos para os nossos educandos são perpassadas pelo nosso entendimento do que é a escola, sua função e o que queremos com as crianças e jovens.

Nesse sentido, nos perguntamos: o que entendemos por planejamento? Podemos dizer que planejar consiste em definir as ações mais adequadas para se atingir um objetivo. Planejar a ação, mesmo que de forma não sistemática, está presente no cotidiano de nossas vidas. Planejamos uma viagem, o que faremos no próximo ano, a organização as atividades do nosso dia etc. Quando vamos realizar uma festa, precisamos definir a data, o local, as pessoas que serão convidadas, o que serviremos. Planejamos constantemente, mesmo que de uma maneira informal.

Por mais presente que o planejamento esteja no nosso dia a dia, reconhecemos que, no âmbito educacional, o planejamento sistemático de nossa prática contribui para sua melhor efetivação. Em um estudo desenvolvido por Lemov (2011), o autor, ao acompanhar a prática educativa de diferentes professores, identificou que o planejamento constante era uma das variáveis que contribuía para uma maior efetivação dos objetivos educativos propostos.

Para Haydt (1994, p. 94), “planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão”.

Ao discutir sobre o planejamento educacional, Haydt (1994) reconhece a existência de diferentes níveis de ação, que vão desde o sistema educacional brasileiro, passando pelo planejamento geral de uma escola, seu currículo, aspectos didáticos, de um curso, disciplina, até chegar no planejamento de uma aula. Além dos diferentes níveis, existe também a questão temporal do planejamento. Existem planejamentos que são de curto prazo, como de uma aula ou um dia de atividades, além de planejamentos mais longos, como um ano de trabalho. Como exemplo, temos os Planos Nacionais de Educação, que propõem ações que devem ocorrer nos próximos 10 anos.

Para Libâneo (2013), o planejamento explicita princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho educativo, assegurando a articulação entre as atividades escolares e as exigências do contexto social. Para o autor, é através do planejamento que são organizados os objetivos, conteúdos e métodos a serem utilizados, buscando assegurar a unidade e coerência do trabalho docente. Busca-se definir “os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas

(como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais” (LIBÂNEO, 2013, p. 247).

Ao pensarmos mais especificamente nas ações educativas em direitos humanos, temos clareza da importância do papel do planejamento nessa prática. Talvez, até mesmo como consenso entre os educadores, reconhecemos que, ao definirmos a necessidade de uma intervenção educacional em direitos humanos, faz-se necessário um planejamento prévio do que será feito.

A discussão de como planejar faz parte dos programas de formação inicial e continuada de professores e constitui-se como exigência da coordenação escolar e das secretarias educacionais. Por outro lado, em alguns momentos, corremos o risco de o planejamento tornar-se unicamente uma exigência burocrática: documentos que precisam ser preenchidos, com modelos de relatórios fixos e padronizados, em alguns casos com pouca articulação da prática de uma determinada disciplina ou professor. A cobrança de prazos, datas e modelos torna-se tão grande que, em algumas situações, acaba por limitar a presença de um planejamento didático que auxilie na prática do professor. O grande desafio da educação em direitos humanos consiste em seguir as normas necessárias para o trabalho comum, e, ao mesmo tempo, garantir seu sentido e efetividade.

Ainda ao pensarmos em planejamento em direitos humanos, um outro risco que corremos consiste em iniciarmos nosso planejamento pelo que queremos fazer. Essa situação repete-se de forma recorrente nas escolas; ao se planejar uma ação educativa, inicia-se pela atividade: “Vou passar uma música”; “Vou trabalhar um texto”; “Vou realizar uma dinâmica”. A ação é o modo de se chegar a um objetivo; se iniciarmos pela ação, corremos o risco do objetivo ser apenas um acessório. Ao desenvolver um tema em direitos humanos nas escolas, é importante que comecemos pelo sentido da atividade, o que queremos com ela. Antes de desenvolver as ações, existem algumas perguntas que devem ser respondidas: qual é o objetivo? Qual é o sentido? Por que vou trabalhar esse tema? Para quem?

A última pergunta aqui levantada – para quem? – tem uma importância central no planejamento educacional em direitos humanos. Ao pensarmos nas ações educativas em direitos humanos, é importante conhecer os estudantes. Muitas vezes um determinado plano educativo funciona bem em um contexto, mas não funciona em outro. Por isso, é importante eu conhecer meus alunos, saber como vivem, seus gostos, interesses, desejos. Conhecer o Sujeito para

além do Aluno. Muitas vezes, a escola conhece o aluno, mas não conhece a criança, o adolescente e o jovem. No caso do tema em direitos humanos, conhecer os sujeitos é de extrema importância para a efetivação da prática educativa.

Um último aspecto a ser discutido ao refletirmos sobre o planejamento de ações educativas em direitos humanos consiste no debate de quem é a responsabilidade de pautar essas ações na escola. Muitos dos temas escolares possuem atores definidos, como as áreas de conhecimento: português, matemática, educação física etc. Por sua vez, por ser um tema transversal, os direitos humanos não têm esse ator responsável com tanta clareza. De quem é a responsabilidade? Da escola como um todo? De um professor específico? Se é responsabilidade de todos, corre o risco de não ser responsabilidade de ninguém.

Na mesma direção, as ações educativas tidas como “importantes” na escola são mensuráveis, como notas e presença. As ações em direitos humanos também passarão por esse crivo? Vale ponto? Vai cair na prova? No ENEM? Corremos muito o risco de se tornar algo acessório, de menos importância dentro das ações da escola.

Muitos são os desafios de se trabalhar o tema dos direitos humanos nas escolas; ao mesmo tempo, muita é a potencialidade de desenvolver práticas efetivas que realmente promovam uma transformação social. Para isso, faz-se necessário um engajamento coletivo, sistematizado, estruturado e planejado das ações educativas.

Autonomia

Na diversidade das ações direcionadas aos direitos humanos nas escolas, é possível apreender, para além das temáticas e objetivos específicos de cada uma delas, a preocupação comum com que o processo formativo seja construído junto com as crianças e jovens e não para eles. Pretendemos que as crianças e jovens assumam uma postura protagonista do processo de formação, implicando escolhas, decisões, compromissos e investimentos realizados. Acreditamos que tais práticas expressam o princípio metodológico da autonomia.

Para isso, problematizamos: o que entendemos por autonomia? Existem noções que, de tanto serem utilizadas nas mais diversas situações, passam a ganhar sentido por si mesmas, a ser autorreferentes, como se a sua simples enunciação já explicitasse toda a complexidade do real. Esse é o caso da noção

de autonomia. O dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001) a define como a “capacidade de auto governar; direito de um indivíduo tomar decisões livremente; independência moral ou intelectual; liberdade”. Mas tal capacidade é resultado de um processo de aprendizagem, já que ninguém nasce autônomo! É o que nos diz Machado (2016), refletindo sobre a noção de autonomia em Paulo Freire (1996):

a autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (p. 20).

Por isso, a autonomia é um exercício de liberdade (MACHADO, 2016). Falar em autonomia é falar da capacidade do indivíduo de fazer escolhas e decidir por si mesmo, assumindo, dessa forma, a responsabilidade das decisões tomadas. Tal capacidade é resultado de um processo de construção dialógica de toda uma vida. Nesse sentido, não podemos cair no risco de pensar que o sujeito autônomo é aquele independente dos outros.

Como já discutimos anteriormente, partimos da noção na qual o ser humano é essencialmente social, constitui-se na relação com o Outro e, nesse sentido, dependente do Outro. Com Castoriadis (1982), aprendemos que a autonomia pode ser pensada como a tomada de consciência do Outro em si, o domínio do consciente sobre o inconsciente, no qual a consciência toma o seu lugar enquanto instância de decisão. Nessa perspectiva, não podemos pensar na eliminação total do Outro, nem na existência de uma verdade própria do sujeito num sentido absoluto. A autonomia não seria, assim, um ente absoluto de um sujeito abstrato, mas sim uma ação intersubjetiva: “A verdade própria do sujeito é sempre participação em uma verdade que o ultrapassa, que se enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia.” (CASTORIADIS, 1982, p. 129).

Nesse sentido, a autonomia só é concebível filosoficamente como um problema de relação social. A construção da autonomia consiste num processo de construção de si, a partir da relação com o Outro. Para Melucci (2004, p. 15),

“a busca de uma morada para o eu transforma-se numa vivência obrigatória, e o indivíduo deve construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações”.

Fica evidente, nesse contexto, a necessidade do desenvolvimento de processos educativos que possam criar condições e estimular a construção da autonomia. O planejamento de ações educativas em direitos humanos deve ser pensado em espaços em que os sujeitos possam realizar “percursos de experimentação de si mesmos, abrindo espaços de autoconhecimento, de reconhecimento de expectativas e incertezas, de vivências do presente e de desejos em relação ao futuro, constituindo-se como um meio e instrumento de socialização” (DAYRELL, 2001, p. 21). Significa dizer que autonomia não se ensina, mas se exercita, se pratica. Daí nasce a busca por dar centralidade ao protagonismo das crianças e jovens em nossas ações educativas.

O protagonismo de crianças e jovens refere-se a uma postura teórico-metodológica na qual esses sujeitos são vistos como interlocutores, corresponsável pelos processos de formação desenvolvidos desde a sua concepção até a sua avaliação, fazendo deles espaço de exercício de escolhas e decisões e de assunção de responsabilidade por elas.

Muitas vezes, as ações educativas são planejadas e estruturadas previamente pelos professores, sem uma consulta ao público-alvo sobre seus interesses, desejos e demandas. Em uma perspectiva contrária, defendemos uma proposta educativa que viabilize ações nas quais as crianças e jovens possam elaborar e vivenciar as diferentes etapas de uma intervenção social, desde o seu planejamento até a sua avaliação.

Além de seu caráter pedagógico, entendemos que a formação para a autonomia tem uma dimensão social e política. Como pontua Castoriadis (1982, p. 129), “a concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva”. Desse modo, buscamos conectar nossas ações com as crianças e jovens à construção de um modelo de sociedade mais justo e humano.

Considerações finais

Neste texto, buscamos estabelecer algumas reflexões sobre o planejamento educativo em direitos humanos. Mais do que receitas prontas sobre como planejar uma atividade, o intuito foi de problematizar aspectos relevantes sobre o planejamento educativo. Partimos do pressuposto de que o planejamento educacional é perpassado por nossas concepções de educação e sujeitos. As ações que propomos são influenciadas a partir do que entendemos ser o papel da educação e também sobre nosso olhar em relação às crianças e jovens. Por fim, trazemos uma reflexão sobre autonomia, muitas vezes planejamos as ações educativas sem a participação dos sujeitos envolvidos e no sentido daquilo que achamos ser melhor para eles. Em um caminho inverso, entendemos que a educação em direitos humanos deve ser realizada de forma coletiva, envolvendo os participantes em todo o processo e incentivando a sua autonomia.

Referências

- ARROYO, Miguel González. Jovens, seu direito a se saber e o currículo. *In.*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 157-205.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In.*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD ROM.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 412 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In.*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.
- DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. *In.*: SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Espaços públicos e tempos**

juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. O planejamento da ação didática. *In.*: HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Editora da Boa Prosa; Fundação Lemann, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In.*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Elvira de Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Autonomia. *In.*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 53-54.

NONATO, Symaira Poliana et al. Por uma pedagogia das juventudes. *In.*: DAYRELL, Juarez. (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza, 2016. p. 249-304.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma carta, um convite. *In.*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 11-41.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200007>.

III
Temas desafiadores para a
escola contemporânea

Direitos humanos para quê?

Samara Feitosa

Vou me permitir, antes de iniciar as reflexões mais pertinentes aos direitos humanos, fazer uma rápida digressão. Cotidianamente ouvimos falar sobre a crise na educação. Em todos os espaços em que circulamos é recorrente ouvirmos frases afirmando que algo foi perdido ao longo das últimas décadas e que, definitivamente, a educação – e, por conseguinte, a escola – está em crise.

Na mesma direção encontramos frases afirmando que o processo educacional vivido no passado era mais eficiente que o da atualidade, em uma nostalgia que constantemente evoca os “anos dourados” do processo educativo que não encontram no presente um substituto à sua altura.

Embora seja também professora e consiga concordar com uma parte das reclamações que tenho escutado, uma parcela de mim se questiona sobre a realidade dessas argumentações. Será mesmo que esse momento é o pior de toda a história da educação no país? Ainda que eu concorde que falta estrutura nas escolas, que o número de alunos por sala de aula é maior do que a sua capacidade física, que temos salários ridículos, que estamos, muitas vezes, inseridos em comunidades hostis, pergunto-me se em algum momento estivemos realmente muito melhor do que agora. Aos que afirmam que os nossos índices de avaliação demonstram isso, temos sempre que lembrar que no período anterior não tínhamos esse tipo de avaliação para balizar o “rumo” dado às políticas educacionais vigentes, portanto a comparação não parece justa, nem ao menos acertada.

Assim, acredito que, em vez de pensarmos em crise na educação, talvez fosse sensato questionarmos acerca do que, efetivamente, tem sido feito para reverter o suposto processo de degradação que aflige o sistema educacional no território nacional.

Estamos mesmo em crise ou o sistema apenas está funcionando da forma que foi pensado para fazer?

Pode parecer estranho esse tipo de interrogação, mas, pelo menos desde os escritos de Bourdieu acerca da educação, não podemos mais nos deixar levar tão ingenuamente pelas promessas de transformações sociais apenas por meio da educação; e mais, não é possível continuar insistindo na ideia de que o acesso à educação traz embutido em si mesmo o sucesso dos indivíduos que passam pelas instituições educacionais. Bourdieu e Champagne (2008) em um de seus mais famosos textos sobre a educação já haviam dito que:

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi até definido como ‘democratização’ (de forma um tanto precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados. De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista. (p. 482).

Nesse sentido, falar em crise da educação assemelha-se a algo como “chover no molhado”. Insisto no tema porque me parece de suma importância à discussão desse ponto. A crise na educação (se é que podemos chamar esse fenômeno de crise) é algo tão absurdamente distante do que se projetou como política pública voltada à educação desde sua universalização? Ou, ao final, o grande projeto não seria exatamente esse, qual seja, inserir todos no mesmo processo sem reconhecer e estabelecer a mediação para as diferenças inerentes a entrada desses novos sujeitos aos quais, anteriormente, era negado o acesso ao mundo letrado?

Ainda nesse texto, Bourdieu e Champagne (2008) afirmam que, se não é mais possível fechar as portas da escola a esses sujeitos, inicia-se um processo de construção de identidades não adequadas ao universo intelectual. Esses sujeitos, ao ouvir e vivenciar cotidianamente práticas que os apresentam como “deslocados”, “inadequados”, “incapazes”, acabam por introjetar em seus *habitus e hexis* esse papel e a negar a escola como um espaço transformador de

sua própria realidade. Ademais, os autores nos alertam para o fato de que o acesso à educação e, posteriormente, às certificações advindas do sucesso nesse percurso têm como consequência uma importante alteração no valor “social” e econômico desses mesmos certificados no mercado de trabalho. A distinção social ligada à pertença a uma “classe” letrada já não tem o mesmo peso quando há um aumento considerável dos portadores de “diplomas”.

Nesse cenário, universalizar a educação, garantir o acesso (ou antes, obrigar o acesso por meio de legislação) não tem exatamente o papel libertador que algumas escolas teóricas da pedagogia davam ao processo educativo.

Ademais, frente a essa universalização, quais foram as iniciativas para a adequação do processo educacional anterior (de caráter elitista), para o ingresso desses novos sujeitos não formatados – em seu convívio social – ao mundo letrado? Quais mudanças ocorreram nas escolas? Quais ocorreram nas licenciaturas? O que mais foi feito além de um aumento – não suficiente, diga-se de passagem – de salas de aulas?

A bem da verdade, o processo de formação docente continua, em grande parte, formatado de maneira muito similar ao que ocorria há algumas décadas. A separação entre licenciatura e bacharelado é uma realidade na maior parte das instituições de ensino superior, como também é verdadeiro o fato de que, muitas vezes, os bacharéis, obrigados pelo mercado de trabalho a procurarem a docência, iniciam suas carreiras sem terem sido preparados para ela. Por outro lado, as licenciaturas ainda encontram sérios problemas na adequação de seus projetos pedagógicos. Sabe-se hoje que o aumento do número de horas-aula voltadas à prática docente, os estágios, o desenvolvimento de projetos e outras atividades que buscam colocar os futuros professores em contato com a realidade escolar não têm sido suficientes para minimizar a idealização com relação aos alunos com os quais esses docentes terão contato no futuro. A verdade é que se espera encontrar em sala de aula alunos idealizados, todos ávidos pelo conhecimento e dispostos a receberem de seus professores os ensinamentos por eles selecionados. Não é preciso muito tempo na prática docente para se perceber que essa não é a realidade – muitas vezes o conteúdo apresentado pelos professores não repercute com as expectativas dos alunos, e certo mal-estar se estabelece na relação.

Todas essas idiosincrasias só reforçam a impressão de que o sistema está funcionando da forma que foi projetado para funcionar, ou seja, de modo

a tornar os excluídos responsáveis por sua exclusão. Nesse sentido, falar em direitos humanos nas escolas me parece ser primordial. Há que se discutir, entretanto, se antes disso, o direito à educação – não só do ponto de vista formal – está mesmo sendo garantido.

No início do texto pedi licença para desenvolver essa digressão; vou tentar, agora, aproximar a mesma da discussão que origina este capítulo, ou seja, vamos esboçar algumas reflexões sobre a crise na educação e os direitos humanos.

Como vimos, a universalização da educação traz para as instituições educacionais novos sujeitos, ou antes, leva as instituições educacionais para espaços diferentes dos que eram anteriormente considerados legítimos para o aporte dessas mesmas instituições. O aumento do ingresso de sujeitos vindos de comunidades desfavorecidas econômica/socialmente nessas novas instituições coloca à mostra e força o contato com um número infundável de diferenças. Ressalte-se, no entanto, que essas diferenças não são exatamente novas, mas, antes, estavam impedidas de adentrarem nos espaços escolares. A verdade é que a universalização escancara as diferenças e expõe de forma aberta as desigualdades que as legitimam como inadequadas ao ambiente escolar.

Ainda que saibamos que a escola é um espaço legítimo do convívio com a diferença, a forma como os educadores têm lidado com elas parece, muitas vezes, reforçar a velha ideia de que alguns indivíduos não pertencem àquele espaço.

Atuando já há algum tempo com a formação continuada de professores, em vários momentos deparei-me com situações em que os educadores apresentavam explicações para a tal crise da educação. De maneira geral, alguns elementos são recorrentes na fala desses profissionais – dos professores aos zeladores. Eles apresentam prioritariamente três pontos como responsáveis pelo cenário caótico enfrentado pela educação: a família desestruturada, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o sistema.

Acerca da desestruturação familiar, grande parte dos educadores acredita que ela seja a origem do problema de seus alunos mais inadequados. Quando questionados sobre como seria então uma família bem estruturada, iniciava-se uma discussão que trazia à tona elementos construídos socialmente como ideais, mas que, muitas vezes, não condizem com a realidade concreta, e,

em muitos casos, nem mesmo com a realidade dos próprios docentes. A tradicional família da propaganda de margarina, com pai, mãe e filhos sorridentes sentados à mesa do café da manhã não é, de fato, a família de muitos dos docentes com quem tive contato nas formações; muitos deles têm famílias com arranjos diferentes dos tradicionais, ou seja, são famílias recompostas (resultantes da união de pessoas separadas/divorciadas e seus filhos), monoparentais (matrilineares ou patrilineares), compostas por casais homossexuais, enfim trazem a diversidade de arranjos que marca a contemporaneidade. Estranho seria se assim não fosse, visto que estudos mais recentes acerca do tema têm demonstrado, de forma recorrente, que várias transformações sociais (ligadas à forma de produção, às leis, à sociabilidade e afins) têm tido repercussões significativas nesse que parece ser um dos espaços tidos como mais “sagrados” de nossa sociedade.¹

Ao se darem conta disso, os argumentos, muitas vezes, alteravam o tom – não se trata de uma estrutura propriamente dita, mas da forma como as famílias se relacionam. As famílias atuais, ainda segundo os professores, têm dificuldades em dar limites aos seus filhos e isso repercutiria nas salas de aula. Questionados acerca do que dificultaria o papel dos pais ao dar limites aos seus filhos, era recorrente a utilização do argumento do pouco tempo gasto na educação das crianças, já que todos os adultos teriam uma carga de trabalho elevada que dificultaria a participação mais efetiva dos pais (aqui pais no sentido de progenitores) na educação de seus filhos. Em vários momentos constatei a surpresa dos docentes quando questionava acerca das suas horas de trabalho, com perguntas como: “quantas horas-aula a professora tem?”, seguidas de: “com quem estão os seus filhos agora, já que você está aqui trabalhando?”. Isso deixava os professores bastante incomodados porque, se levados a sério os argumentos que eles apresentavam, suas próprias famílias poderiam se encaixar perfeitamente no “tipo ideal”² construído como desestruturado.³

¹ Sobre o tema, conferir: Medeiros (2002), Prado (1982) e Sarti (2005), entre outros.

² Tipo ideal no sentido weberiano.

³ De forma bastante rápida, já que não cabe, neste texto, desenvolvimento maior do tema, acredito que se faça urgente discussões mais efetivas acerca da alteridade no ambiente escolar. Em vários momentos percebi que, embora se reconheça a existência de um “outro”, tal reconhecimento não se dá, necessariamente, de forma positivada. O “outro” é pensado como alguém a ser desconstruído em sua identidade para ser constituídos em outra, essa sim positivada, na medida em que se aproxima e comunga de elementos simbólicos e culturais próximos ao “eu”.

O ECA também está na lista dos mais “responsabilizados” pelo péssimo estado em que se encontra a educação no cenário atual. Culpado por retirar a autoridade docente, o ECA é visto por uma grande parcela dos educadores como uma “arma” na mão do alunado. Vários docentes não conhecem o documento com a profundidade necessária para educadores que terão sob sua responsabilidade indivíduos abrigados nesse documento. Quase em coro os docentes apresentam o documento como um incentivador de atitudes desrespeitosas para com os professores. Frases como: “só traz os direitos, mas e os deveres onde ficam?” são recorrentes. Muitos docentes acreditam que ao “dar” tantos direitos aos alunos (nesse caso, crianças e adolescentes), o documento retira dos docentes a sua autoridade. Em vários momentos ouvi professores afirmarem que, em caso de agressão vinda dos alunos, os professores não poderiam revidar sob pena de serem enquadrados no estatuto. Se causa surpresa um aluno agredindo fisicamente um professor, o que dizer de um professor que afirma a necessidade de não ser punido caso resolva revidar?

Interessante notar também a forma como os direitos são, em muitos casos, interpretados pelos docentes. Confundidos com privilégios ou benesses, os direitos não são pensados como algo que abriga a todos os indivíduos, é necessário o “mérito” para alcançá-lo. Ouvi de um professor, em uma capacitação sobre direitos humanos, a seguinte frase. “Você não pode dar todos os direitos para eles assim de bandeja, se você faz isso, como vai negociar com eles depois?” Fica claro aqui a não compreensão do conceito de direito, que é tratado como uma benesse, algo que não pertence ao sujeito, mas que lhe é dado por alguém acima dele, isso, se ele “cumprir” com determinados pré-requisitos exigidos. Evidencia-se nesse caso a confusão entre autoridade e autoritarismo – os docentes, em sua maior parte, acreditam que a autoridade docente vem com o diploma que receberam ao término de suas licenciaturas, não compreendem que ela se constrói na relação entre educadores e educandos, num processo onde afetividade e legitimidade são fundamentais.

Permitam-me fazer novamente uma rápida digressão. Abram-se aspas: falamos aqui na construção de uma autoridade legítima. Historicamente fomos acostumados a experimentar, cotidianamente, o autoritarismo travestido de “autoridade”, uma boa parcela de nossas relações sociais se pauta nessa vivência. As relações entre pais e filhos, empregados e patrões (lembramos que nossa sociedade conviveu com a escravidão por aproximadamente 300 anos),

e alunos e professores organizavam-se em torno de ações fortemente autoritárias e não de autoridade legítima, embora, em muitos momentos, nos seja difícil identificar nossas próprias vivências como tal⁴. Richard Sennett, em seu livro *Autoridade* (2001), faz uma interessante leitura sobre o tema. Para o autor, a autoridade legítima se baseia numa certa “desigualdade” entre os sujeitos, entretanto é necessário que haja o reconhecimento de ambas as partes acerca do que os torna “desiguais” naquele contexto social específico. Reconhece-se no que está exercendo a autoridade uma espécie de “ascendência” sobre o outro, por isso mesmo, a autoridade, quando legítima, cria um vínculo entre os indivíduos, onde os “portadores” da mesma estão revestidos pelo “interesse” e “compromisso” com o outro. Sendo assim, fica claro que a legitimidade se dá na medida em que o indivíduo “autoriza” o outro a exercê-la, visto reconhecer sua posição “superior”. Traduzindo de forma mais eficaz, eu só autorizo (o exercício da autoridade sobre mim) quando admiro e reconheço o outro. Por isso mesmo a autoridade é intransferível. Ao reconhecermos que ela se dá numa relação entre sujeitos, fica inviável imaginar que ela possa estar “embutida” em um cargo ou papel social. Esse reconhecimento parece estar muito longe do cotidiano escolar, onde, cotidianamente, os professores acionam outros indivíduos ligados à escola (diretora, pedagoga, orientadora) para resolver conflitos de autoridade dentro de sala de aula, desconhecendo que, de certa forma, ao utilizar-se de tal artifício, estão reconhecendo nesse outro a autoridade que eles deveriam desenvolver na relação professor/aluno. Fecham-se as aspas.

Por fim, temos ainda o sistema. Talvez esse seja o maior vilão de toda essa história. É o sistema que impede que as efetivas transformações aconteçam no cenário escolar. O sistema é culpado pelas inadequações, pelo insucesso de práticas alternativas, ou mesmo pelo desânimo que envolve uma parcela significativa do professorado. Segundo os professores: “não adianta você tentar

⁴ Várias vezes ouvi de professores as seguintes afirmações: “meu pai não precisava sequer falar comigo, bastava olhar e eu já sabia que alguma coisa eu havia feito”. Embora reconhecessem que o diálogo não era o “forte” nesse processo educativo, afirmavam estar agradecidos aos pais, pois, ao final, “ninguém virou bandido”, entretanto quando questionados sobre a forma como tratam, hoje, seus filhos, a grande maioria afirma apostar no diálogo, reconhecendo que, em muitos momentos, suas relações “pais/filhos” não era exatamente o respeito que os forçava obedecer, mas o medo das sanções advindas da desobediência. O processo não se apresenta de forma muito diferente quando as recordações se dão no ambiente escolar, vários professores relatavam histórias traumáticas de suas vivências escolares, lembrando-se de professores “pouco amigáveis” aos que eram levemente “perversos” ao responderem alguma questão vinda dos alunos.

fazer alguma coisa, porque no final o sistema acaba fazendo você aprovar os alunos de qualquer jeito.” Essa entidade abstrata, não localizável no tempo/espaço, parece ser capaz de ordenar a vida de todos os envolvidos no processo educacional. Questionados acerca de o que é o sistema, os professores não conseguem identificá-lo. Algumas vezes, tentando refinar os argumentos, questionava os professores com perguntas tais como: onde está o sistema? Quem é o sistema? Vocês não fazem parte do sistema?

Vale ressaltar que os professores percebem claramente que as instituições são compostas por pessoas. Assim, quando questionados sobre se poderíamos pensar os “religiosos” (padres, bispos, pastores, freiras e afins) como responsáveis pelos problemas que hoje enfrentam algumas religiões, não havia dúvidas em responder afirmativamente. A mesma coisa se dava com os políticos e o “governo”, evidenciando a compreensão de que a abstração da instituição tomava corpo por meio de seus participantes. Era difícil, entretanto, que os professores conseguissem se identificar com o sistema que criticavam. A instituição escola não se “corporificava” em seus professores, ao contrário, mantinha-se no seu imaginário como algo imaterial, mas que era capaz de impedi-los de mudar suas práticas, portanto, se há uma crise na educação, na escola, não há relação entre isso e as atitudes dos profissionais que atuam nesses ambientes.

Aqui acredito caber mais um adendo: não se pretende, apresentando tal cenário, culpabilizar os professores ou responsabilizá-los isoladamente pelo cenário atual da educação nacional, mas ressaltar que existe certa dificuldade, entre os educadores, de refletir de forma mais consistente sobre a realidade em que atuam.

O acionamento de elementos do senso comum em seus argumentos nos leva a questionar acerca de como tem sido tratada a formação docente (inicial e continuada) no cenário nacional. A utilização de elementos idealizados (os alunos, as famílias, um sistema), totalmente descolados da realidade em que estão inseridos, parece surgir como resposta/explicação para um cenário problemático que não funciona como o esperado. Portanto, o processo educativo continua sendo uma idealização: alunos ideais, escolas ideais, comunidade escolar ideal e a realidade com a qual se deparam esses profissionais ao adentrarem ao universo escolar rapidamente faz com que os mesmos abandonem a tarefa de educar, sem, entretanto, desistirem de seus empregos.

Penso que talvez aqui Bourdieu, novamente, possa nos ajudar a compreender um pouco melhor o processo pela qual passa uma boa parcela dos

docentes atuantes na contemporaneidade. No livro já citado anteriormente (*A miséria do mundo*), o autor expõe os processos de exclusão vividos nas sociedades contemporâneas, não somente os mais visíveis e palpáveis como desemprego, racismo, prisões, manicômios etc., mas também aqueles ligados ao sentimento de “fracasso” que acompanha muitos indivíduos que se pensavam como vocacionados para determinados “papéis e/ou funções sociais”, e que, por algum tipo de “atropelo” alheio aos seus esforços, vontades e compromissos, acabam “fracassando”. Acredito que muitos professores se encontram nessa situação. A frequência com a qual recorrem a discursos de senso comum acerca da função social da escola, da importância da educação, e da quase “sacralidade” da profissão de professor talvez possa revelar a não profundidade das reflexões acerca da própria realidade que os cercam e do modelo educacional no qual se acham inseridos.

De forma recorrente utilizam-se de “jargões” midiáticos para apresentarem a importância que a educação tem para o desenvolvimento do país. Frases como: “sem educação não há como mudar a realidade desse país”, ou “enquanto a educação não for prioridade para o governo nada vai mudar”, apareciam de forma quase espontânea em todas as formações que ministrei ao longo desses anos. Penso que isso nos dê algumas pistas para a compreensão de muito do que já discutimos anteriormente.

Embora eu não questione a importância da educação para o desenvolvimento “sustentável”⁵ de uma nação, seria ingênuo imaginar que somente ela conseguirá dar conta de um cenário tão “hostil”. Quando levamos em conta esse cenário (a educação como salvadora da humanidade), fica mais fácil compreendermos as causas da insatisfação e mal-estar que parece habitar o cotidiano de uma boa parcela dos educadores com os quais tive contato. Frente a uma “missão” tão nobre, os educadores consideram ter feito, a contento, sua parte, afinal não são eles portadores de um diploma? Horas de estudos, estágios, leituras, investimento em formação e, ao chegar em sala de aula, deparam-se com alunos desinteressados, advindos de famílias desestruturadas, apoiados em um documento permissivo (ECA) que retira dos professores sua autoridade, não bastasse isso, ainda atua sobre eles o “sistema” opressor que os impede de alterarem suas próprias realidades. Frente ao desalento e desencanto vindos do

⁵ Sustentabilidade aqui não se refere apenas ao referencial mais restrito das discussões ambientais, mas se pauta na ideia de algo que possa ser permanentemente realimentado de forma a “sustentar-se” sem os nossos já antigos conhecidos “surtos de desenvolvimento”.

encontro com o mundo real (não o da idealização de escola, aluno e comunidade escolar), muitos docentes simplesmente desistem, abandonam seu papel de educadores, passam a “dar aula”, “passar o conteúdo” sem, entretanto, abrirem mão do seu posto de trabalho, continuam em sala.

Note-se aqui, e reforço novamente esse ponto, que não quero “satanizar” o professor, ao contrário, quero colocar-me de forma solidária, por que reconheço que há nessa desistência um custo psíquico muito grande. Não preciso sequer entrar aqui em discussões acerca da porcentagem de professores que adoecem cotidianamente frente à realidade intransponível de que não estão conseguindo dar conta do que se propuseram a fazer, e isso porque, muitas vezes, não haviam sido informados e preparados para o real universo que encontrariam ao sair de suas faculdades com seus diplomas em mãos. A tarefa nobre à qual se propuseram mostrou-se irrealizável. Esse custo psíquico só é comparável àquele sentido por nossos alunos que, quando excluídos do ambiente escolar, são forçados a reconhecer que: “não davam para a coisa!”, num exemplo irretocável do funcionamento da violência simbólica, a qual Bourdieu sempre nos chamou atenção.

É assim que se mantém “*a ordem das coisas*”; inseridos num mesmo modelo educacional que desconhecem (ou conhecem em seu formato idealizado), professores e alunos, principalmente das escolas públicas, são levados a reconhecer que “fracassaram”, ou que estão sob “efeito do destino” onde as tais “profecias autorrealizáveis”⁶ estão sempre na ordem do dia. Ambos, educandos e educadores, instados pela falácia da “meritocracia” (que de forma ilusória nos faz pensar que todos devem ter “chances” iguais, desconhecendo que de nada vale a “chance” se o ponto de partida dos “competidores” não for o mesmo), acabam buscando responsáveis pelo seu insucesso, postos frente a frente, terminam por identificar o outro como responsável por suas mazelas.

E os tais direitos humanos têm o que a ver com tudo isso?

A essa altura, creio eu, que a imbricação entre os temas já tenha se tornado mais evidente. E, espero que concordem, o cenário atual confirma a necessidade de se introduzir entre nossas discussões diárias no cotidiano escolar questões relacionadas à formação e garantias de direitos. Frente ao avanço de

⁶ As profecias aqui são aquelas relativas à crise da educação, ao insucesso do processo educativo, principalmente nas escolas públicas, e ao fracasso escolar dos alunos “desinteressados”.

políticas de retiradas de direitos conquistados em lutas sociais e populares nos últimos séculos, colocarmos como “defensores” de direitos, sejam eles qualificados da forma como forem, trabalhistas, sociais, econômicos, culturais, humanos, enfim, tornou-se imprescindível. Se antes a discussão era necessária, agora se torna urgente.

De forma bastante pragmática, a primeira defesa (da introdução desses direitos não só como conteúdo, mas também como norteadores de práticas) fica no patamar do imediatismo. Uma parcela significativa dos problemas cotidianos enfrentados nas escolas poderia ser minimizada se algumas questões (relativas aos direitos e mais especificamente aos direitos humanos) pudessem ser discutidas com o professorado e alunado. O entendimento de que há uma parcela de direitos que é compartilhada entre todos os seres humanos é fundamental nesse cenário.

É preciso que se reconheçam, no cotidiano escolar, as dimensões pertinentes aos direitos humanos, e, no mais, que eles deixem de ser apenas uma listagem de direitos reunidos em um documento assinado no século passado. Quando compreendidos em sua essência e levados ao cotidiano escolar, tais direitos deixam de se apresentar como uma discussão “transversal” e se mostram como verdadeiros facilitadores na administração e mediação de parte considerável dos conflitos cotidianos que acontecem nas escolas.⁷

⁷ É também algo notável o descompasso que se dá entre os discursos institucionais e as práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas. Penso que a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas seja um dos momentos em que essa desarticulação se expresse de forma mais visível. Sabemos que os PPPs são norteadores da organização escolar, mas que não se tratam de documentos onde se apresentem somados os planos e projetos dos professores individualmente; ele é, antes, um documento que busca definir a realidade escolar (obviamente em relação ao contexto mais amplo no qual essa comunidade escolar está inserida), sendo assim, ao mesmo tempo que diagnostica a realidade, se propõe a “desenhar” uma intervenção na mesma, buscando levá-la na direção do cumprimento das metas definidas coletivamente pelos componentes da comunidade escolar. Até hoje não encontrei em um único desses projetos uma definição da função da escola que não contivesse as palavras: **formação, pensamento crítico, cidadãos participativos, sociedade mais democrática**. Entretanto em várias escolas onde atuei como formadora, propostas relativas à democratização das decisões e participação mais efetiva dos discentes em assuntos relevantes para o dia a dia eram rapidamente rejeitadas. Sob o argumento que de os alunos não “estariam prontos” para tais práticas, elas eram imediatamente postas de lado. Em alguns momentos em que insistia, propondo então que se iniciasse o processo de forma “lenta” mais efetiva (criação de combinados coletivos para organização do cotidiano de sala de aula, reconstituição e reconhecimento do grêmio estudantil como órgão consultivo nas decisões pertinentes à rotina escolar, a participação discente nos conselhos de classe, por exemplo), o desconforto causado pela simples ideia de que isso poderia ocorrer era notável.

O reconhecimento e o exercício dos direitos humanos nesses ambientes passam, em primeiro lugar, pela compreensão do direito à diferença como algo fundamental aos seres humanos. Voltamos aqui à entrada das diferenças no cenário escolar; se antes da universalização do ensino o perfil do alunado era bastante previsível – já que apenas uma parcela da população conseguia garantir o acesso à educação –, ao se estender para toda a população, por óbvio, esse perfil sofre alterações e a escola deixa de ser um espaço homogêneo para se tornar o espaço da diversidade. E nesse novo cenário, todos precisam estar aptos ao exercício cotidiano do respeito.

Contudo, quando se opera com a idealização dos envolvidos no processo, atuar frente à diversidade é algo muito mais complexo, a superação dos preconceitos que todos trazemos torna-se uma tarefa hercúlea⁸.

Acredito que uma parcela das escolas e dos educadores compreendam os direitos humanos como algo muito distante da sua realidade cotidiana. Para muitos, eles (os direitos humanos) são uma espécie de garantia de sobrevivência de um “outro” distante, perdido entre as guerras étnicas que se desenrolam em algum lugar do globo terrestre, mas que não têm ligação direta com que é vivido cotidianamente nas escolas.

Essa percepção dificulta uma aproximação entre as temáticas garantidas pelo documento e o dia a dia escolar, tornando a identificação e pertinência do tema inexistente, fazendo com que o mesmo se torne apenas mais um conteúdo a ser trabalhado.

Daí resulta que não se reconheça em nossos alunos indivíduos que têm, cotidianamente, seus direitos violados. Embora, de forma recorrente, as estatísticas mostrem, por exemplo, que jovens negros e periféricos⁹ estão sendo

⁸ É curioso verificar que, muitas vezes, ao encontrar em sala alunos com o perfil descrito como ideal (um aluno participativo, interessado, curioso), alguns docentes têm dificuldade em lidar com a tal situação; isso porque a participação, o interesse e a curiosidade podem não coincidir exatamente com o *script* desenhado pelo professor. Nesse caso, os alunos passam a ser pensados como impertinentes: “Eles perguntam coisas que não têm nada a ver com a matéria”, me disse um dia uma professora; “acabam desvirtuando a aula e trazendo questões diferentes do que a gente programa, daí fica difícil dar aula.”. É bastante provável que o que a referida professora designa “questões nada a ver” seja o que realmente interessa a seus alunos naquele momento, reconhecer isso é também uma forma de reconhecer a diversidade que hoje está presente em nossas salas de aula.

⁹ De acordo com Mapa da Violência 2012, entre 2002 e 2010, enquanto a taxa de homicídio de jovens brancos caiu de 40,6 para 28,3 em cada 100 mil (uma queda de 30,1%), a taxa de jovens negros cresceu de 69,6 para 72 homicídios em cada 100 mil jovens negros, assim em 2010 temos, proporcionalmente, 2,5 jovens negros para cada jovem branco vítima de assassinato (WAISELFISZ, 2012).

dizimados e isso em todo o território nacional, continuamos acreditando que não há nisso uma violação dos direitos fundamentais, e que os direitos humanos devem ser aplicados para os “humanos direitos”.

Embora notícias nos mostrem a escalada crescente da intolerância com relação às diferenças em todos os lugares, vários educadores continuam, impassivelmente, ministrando conteúdos de forma desarticulada com a realidade que os cerca^{10,11, 12}, como se todos os dados apresentados não fizessem eco na realidade escolar nas quais estão inseridos.

Não fossem esses dados suficientes para o reconhecimento da urgência dessas discussões no ambiente escolar, sabe-se que uma boa parcela dos conflitos existentes nesse cotidiano toca, em alguma medida, em temas abordados pelo ECA.

Cotidianamente, educadores se deparam com situações onde se colocam em questão elementos ligados ao reconhecimento ou não desses direitos e, em alguns momentos, até mesmo atos de violência praticados por alunos e educadores podem ser listados nessa relação.

No dia a dia da escola, é cada vez mais recorrente o surgimento de enfrentamentos (que atingem toda a comunidade escolar, sem distinções) pautados

¹⁰ LGBTs – Dados retirados do relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB) demonstram que, em 2014, foram documentados 326 assassinatos de gays, transgêneros e lésbicas, um aumento de 4,1% em relação a 2013, quando foram registrados 313 assassinatos. Esse mesmo relatório afirma que 50% de todos os assassinatos de transexuais e travestis registrados em todo o mundo aconteceram no Brasil. Só em janeiro de 2013 foram assassinados 42 LGBTs, uma média de uma morte a cada 18 horas, o que torna nosso país campeão nessa modalidade de morte. Para mais informações: <http://www.ggb.org.br>.

¹¹ Racismo – A Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) afirma que o número de denúncias relativas ao racismo dobrou nos últimos anos, enquanto em 2011 a ouvidoria desse mesmo órgão recebeu 219 denúncias, em 2012 foram registradas 413, em 2013 foram 425, praticamente o dobro do registrado em 2011. Não fosse suficiente tal número, dados da pesquisa mensal de emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que um trabalhador negro ganha em média pouco mais da metade (57,4) do rendimento de um trabalhador branco.

¹² Mulheres – De 1996 a 2010 foram contabilizados 4,4 assassinatos a cada 100 mil mulheres, número que coloca o Brasil no 7º lugar no ranking de países nesse tipo de crime. Em 2014, o Ligue 180 (Central de Atendimento à Mulher) fez 485.105 atendimentos (algo em torno de 40 mil atendimentos ao mês, e 1.300 atendimentos ao dia), desde sua criação (2005) mais de 4 milhões de atendimentos foram realizados. Em 2013, verificou-se um acréscimo de cerca de 50% nas denúncias relativas a cárcere privado, em 2014 a violência sexual teve um incremento de 20%, e na grande maioria das vezes os agressores eram conhecidos de suas vítimas (ex.: companheiros, namorados e familiares). Para maiores informações: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/06/ha-oito-anos-mulheres-conquistaram-maior-aliada-contra-violencia>.

na expressão das diferenças. Diferenças de orientação afetivo/sexual, de religião, de posicionamento político/ideológico, de gostos e preferências culturais, e outra infinidade de temas que constituem o repertório cultural dessas comunidades.

Como lidar com esses temas é algo que precisa ser discutido periodicamente. Até porque encaminhamentos anteriormente dados a esses fenômenos não cabem mais no cenário atual. Não cabe mais a repressão pura, é preciso entender o fenômeno para atuar sobre ele de forma qualificada¹³. Por isso mesmo a entrada das reflexões acerca da garantia de direitos e exercício cotidiano dos mesmos no ambiente escolar tornou-se uma necessidade básica.

Se acreditamos que uma das funções sociais da escola é a formação de indivíduos portadores de “autonomia moral”¹⁴, não existe outro caminho que não seja o da compreensão e efetivação de direitos e deveres que temos por sermos partes integrantes da Humanidade.

Considerações finais

Acredito que os argumentos apresentados até aqui já delineiam a necessidade de que as discussões referentes aos direitos humanos sejam não só incluídas como conteúdos nas matrizes curriculares, como se transformem em orientadoras de práticas nos espaços escolares.

Ademais, é sempre importante ressaltar que a efetivação dos direitos não se dá apenas em sua inscrição em um código legislativo. É preciso que seu exercício se dê de forma cotidiana nas práticas sociais mais banais, até que os mesmos estejam naturalizados a ponto de os indivíduos se questionarem do

¹³ Acredito caber aqui outro adendo. A qualificação das discussões é, sem dúvida, essencial para que não se corra o risco de banalizar o tema como tem sido feito, por exemplo, com o *bullying*. Num momento em que absolutamente tudo o que acontece entre alunos no dia a dia da escola passa a ser pensado como *bullying*, ele acaba por perder conteúdo (se tudo é *bullying*, o que define o *bullying*? o que é isso afinal?). Assim, um fenômeno importante e que requer atenção (quando identificado de forma correta) perde-se em mais um “modismo”. Esse fato traz consequências bastante perversas, entre elas a recorrente discussão acerca da criminalização da prática do *bullying*, o que não resolveria o problema, apenas reforçaria a ideia de que existem indivíduos (nesse caso crianças e adolescentes) que não estão aptos a viver em sociedade.

¹⁴ Autonomia moral no sentido dado ao termo por Piaget. Para esse autor, a autonomia moral se dá quando o indivíduo não depende mais de uma lei exterior para orientar suas práticas, já que desenvolveu o conhecimento de que as regras e normas sociais são o que possibilita a convivência mútua pautada no respeito. “Ser autônomo moralmente significa aceitar a responsabilidade subjetiva.” (PIAGET, 1994, p. 60).

porquê de algo tão óbvio, como o fato de todos os indivíduos serem portadores de direitos inalienáveis, precisar ser garantido por meio de legislações, constituições e acordos internacionais.

Estamos longe disso, é bem verdade, e, como já dito anteriormente, a forma como, nos últimos tempos, os direitos que já considerávamos históricos foram solapados de forma rápida, não deixando “pedra sobre pedra” só reforça a ideia de que a tarefa é árdua e a jornada longa.

Entretanto, se estamos enfrentando “tempos sombrios”, outros, antes de nós, já os enfrentaram também, cabe a nós não esmorecermos e redobramos esforços para que toda a luta da Humanidade até o momento não seja nocauteada pela intolerância e o ódio que teimam em permanecer em corações e mentes.

Assim, citando Arendt (1987) em um de seus mais brilhantes textos, apostemos fortemente no fato de que:

[...] mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na terra. (p. 7).

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In.*: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 481-486.
- MEDEIROS, Maria das Graças Lucena de. Novos arranjos familiares: inquietações sociológicas e dificuldades jurídicas. *In.*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais [...]** Ouro Preto: ABEP, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2QfULLG>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo. Brasiliense, 1982.
- SARTI, Cintia. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2005.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: Seppir/PR, 2012.

Os jovens como atores de mediação de conflitos e de materialização dos direitos humanos

Cezar Bueno de Lima

Introdução

Este texto elabora, a título preliminar, uma abordagem relacional entre direitos humanos, democracia deliberativa e práticas restaurativas, enfatizando a premissa que luta e conquista de direitos humanos das crianças, dos adolescentes, das mulheres, entre outros, possui caráter eminentemente histórico, não linear. A análise proposta resulta de uma pesquisa em andamento, priorizando o cotidiano dos adolescentes e jovens na escola, apresentar a metodologia da pesquisa-ação e a técnica de grupo focal como estratégia de compreensão, ressignificação e intervenção de diferentes sujeitos e saberes, com a finalidade de superar violências e melhorar a relação de ensino-aprendizagem no espaço escolar. A parte final deste texto apresenta um roteiro de pesquisa a ser aplicada entre os adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas do ensino médio no município de Curitiba.

Direitos humanos, democracia deliberativa e práticas restaurativas

Problematizar quem são os humanos destinatários da primeira geração de direitos humanos (direitos civis e políticos) abre espaço para pensar o reducionismo que caracterizou a modernidade ocidental ao operar a “redução do conhecimento à ciência, da política ao Estado, e do direito à lei”, no caso do Estado moderno, este reduziu o direito “a uma noção de ciência das leis, composta de normas estatais dotadas de sanção e imperatividade”. Essa construção

conceitual emanada do poder de Estado “aprisiona algo que pode expressar por diversas formas” (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p.14).

As reflexões acima nos convidam a olhar e pensar sobre os direitos humanos não como algo natural, apolítico ou fruto de uma suposta evolução do progresso humano, mas como algo histórico e em disputa. Para Santos (1997), as políticas de direitos humanos, durante o período pós-Segunda Guerra Mundial, estiveram à “serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos”. A elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, ocorreu sem a participação da maioria dos países; o “direito coletivo à autodeterminação [...] foi restringido aos povos subjulgados pelo colonialismo europeu”; a prioridade dos direitos civis e políticos sobre os econômicos, sociais e culturais perdurou por muito tempo; o “reconhecimento do direito à propriedade” foi, há muitos anos, considerado “o primeiro e [...] único direito econômico” (SANTOS, 1997, p.19-21).

A teoria crítica, ao se deparar com o que qualifica como uma concepção evolucionista dos direitos humanos, afirma como princípio a indivisibilidade, a interdependência e a integralidade dos direitos humanos. Por invisibilidade, “entende-se que os direitos humanos [civil, político, econômico, social, cultural] estão intimamente ligados entre si no cotidiano das relações sociais”. Isso quer dizer que a realização de tais direitos ocorre simultaneamente e não de maneira atomizada como se os direitos humanos pudessem ser disponibilizados “aos pedaços”. No caso da interdependência, é preciso frisar que as “diferentes dimensões e direitos estão, não apenas ligados entre si na realidade social”, mas que a efetivação de um direito civil, político, econômico, social, cultural “é condição para a realização de outros direitos correlatos”. O termo “integralidade” “significa que os direitos humanos devem ser socialmente exigidos, institucionalmente reconhecidos e amplamente garantidos em sua totalidade” (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 43).

A conquista e promoção de direitos requerem participação social, democratização da sociedade e dos espaços institucionais. Esse processo nos leva a pensar na importância da democracia deliberativa como forma de superar modelos e práticas liberais elitistas limitadas à teoria da circulação das elites (TAVARES, 2013). A democracia deliberativa pode ser definida como uma práxis social transformadora e que busca *subverter experiências opressivas* oriundas das relações de dominação, não se limita a descrever o funcionamento

da sociedade e, tampouco, a estudos e práticas que reforçam *a ordem existente* (MENDONÇA, 2013). As ações na busca de soluções pacíficas de solução e prevenção dos conflitos supõem estabelecer conexões interdisciplinares com os direitos humanos, o envolvimento direto e a responsabilização das partes envolvidas em conflito (democracia deliberativa) e a busca de soluções orientadas por valores restaurativos (LIMA; SILVEIRA, 2016).

As práticas restaurativas como meio de solução dos conflitos buscam ampliar não apenas o conteúdo democrático de reconhecimento à pluralidade de interesses, valores e identidades que circulam na sociedade, mas repensar sobre a existência e a continuidade de modelos mentais e práticas institucionais punitivas e centralizadoras, como atesta o atual aparato político-penal de solução dos conflitos, dirigido a jovens e adultos. Os modelos restaurativos representam uma alternativa viável e duradoura de solução dos conflitos sempre que se reconhecer uma gama de valores e formas de lidar com as situações problemáticas, cujos significados extrapolam a rigidez formal de termos ambíguos descritos como ato infracional, adolescente infrator, culpabilidade e castigo (JACCOUD, 2005). As práticas restaurativas, ao enfatizarem possibilidades não punitivas de solução dos conflitos, predispõem-se a aceitar e experimentar outras formas de responsabilização e reparação individual dos atos que resultam danos e agressões sem, contudo, deixar de reconhecer que a figura do agressor não é insensível às noções de liberdade, responsabilidade, desejo de autonomia e capacidade de reconhecer, contextualizar circunstâncias e reparar, sem o estigma da interdição e do medo, as consequências dos seus atos gravosos contra as pessoas e a comunidade (LIMA; SILVEIRA, 2017).

O imperativo da participação popular e da relativização do poder verticalizado, como forma de solução de um determinado conflito, pressupõe a aceitação de uma base de valores e técnicas que rejeitam a cisão entre competência acadêmica e experiências extraídas da comunidade local no encaminhamento e desfecho dos conflitos.

A produção de argumentos e práticas institucionais limitadas a afirmar apenas a crença nos valores e procedimentos da democracia representativa e no monopólio do saber de peritos mostra-se insuficiente para compreender, enfrentar e superar situações de violência e aperfeiçoamento das políticas de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Em especial, num contexto em que muitos adolescentes e jovens estudantes do ensino médio, pertencentes

às classes sociais subalternas e sem espaço para professarem suas verdades e visões de mundo, figuram no imaginário social e no espaço escolar como *sujeitos-problema*. A esse respeito, é interessante expor e analisar os resultados de um diagnóstico participativo realizado em 2016, com foco nas múltiplas faces da violência juvenil escolar, envolvendo a participação amostral de 6.709 alunos distribuídos em 129 escolas do ensino fundamental II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 6 capitais do país (Belém, BH, Fortaleza, Maceió, Salvador, São Luís e Vitória).

Tabela 1 – Avaliação atribuída pelos alunos às escolas, incluindo situações em que estes presenciaram algum tipo de violência no espaço escolar (2016).

Avaliação das escolas pelos alunos (%)	Belém	Belo Horizonte	Fortaleza	Maceió	Salvador	São Luís	Vitória
Péssima, ruim ou regular	64,7	44,8	40,4	54,7	56,5	51,5	50,5
Boa/ótima	34,1	55	59,6	44,8	42,8	48,1	48,2
Ocorrência de violências (%)	Belém	Belo Horizonte	Fortaleza	Maceió	Salvador	São Luís	Vitória
Brigas	13,5	13,8	15,3	19,1	16,8	14	13,5
Xingamento	11,9	12,9	15,0	15,8	16,6	15,0	14,0
<i>Cyberbullying</i> (zoar, ameaçar e xingar pela internet)	6,8	8,5	9,3	8,3	8,6	6,9	6,4
Discriminação	5,6	6,9	7,0	4,1	8,0	6,9	7,3
Roubos/furtos	11,9	10,3	10,4	10,3	10,4	11,2	6,8
Tráfico de drogas	2,6	3,0	2,3	1,6	1,9	2,5	3,3
Uso de drogas ilícitas (maconha, cocaína, crack, cola etc.)	6,6	6,5	6	3,7	5,9	5	6,5

Fonte: Adaptado de Abramovay (2016, p. 31-33).

Considerando a média da avaliação que os estudantes atribuíram às sete escolas pesquisadas, 51,8% avaliaram as escolas como péssimas, ruins ou regulares. Entre os tipos de violência que os estudantes presenciaram, em média nas escolas, os casos envolvendo brigas, xingamento, *cyberbullying* e discriminação representam 43,8%, roubos e furtos, 10,2% e o tráfico e uso de drogas, 8,1%. Como esses dados podem ser lidos e servirem de subsídios a perspectivas

teórico empíricas voltadas à superação da violência, ao reconhecimento e à afirmação dos direitos humanos?

Em termos sociológicos, escreve Scheerer (2004, p. 110-111), a antiga ética que prescreve dever ao trabalho dá lugar a uma “progressiva depreciação da produção material e da correspondente desvalorização da ética do trabalho e de tudo aquilo que o acompanha”. No campo escolar, adolescentes e jovens tendem deslegitimar e/ou resignificar noções de disciplina, do cumprimento de horário fixo e de respeito à escala de autoridade que caracterizam instituições como a família, a escola, as prescrições nos espaços públicos etc. Paralelo a isso, a sociedade de consumo aplaude e valoriza algo aparentemente inútil e o apego individual e coletivo “a coisas que assumem significados voláteis as quais parecem nascer, insuflar desejos instantâneos e findar-se”. Numa época em que o presente prende quase a totalidade de nossos interesses, de nossas preocupações e da produção de nossos sentidos, vê-se progredir o intercâmbio das relações que vinculam “prazer [às] formas das mercadorias” (p. 110-111).

No contexto da globalização planetária, o universo das substâncias psicoativas é outro fenômeno que permeia as relações juvenis. Segundo Del Olmo (2002, p. 70), o novo paradigma em torno das drogas ilícitas envolve uma miríade de adolescentes e jovens, levando-os a fazer escolhas e trajetórias dramáticas e ambivalentes. A esse respeito, estamos diante um “desafio coletivo global” que exige a mudança de discursos tradicionais atrelados à lógica binária que faz referência a “países vítimas e países agressores”. Apesar da permanência da retórica política e dos meios de comunicação de massa, a alegada necessidade de eliminar ou reduzir a produção de determinadas drogas e sancionar os responsáveis para “proteger o indivíduo e a sociedade, particularmente a ‘juventude’”, ficou em segundo plano. Os governos recorrem cada vez mais à política da “cooperação e da corresponsabilidade”, como estratégia para lidar com o aumento da criminalidade e da violência, a expansão das organizações de traficantes e o aumento da corrupção policial e judiciária. Um novo saber, cultural, econômico e histórico, instiga ir além do marco legal e incorporar novos propósitos, incluindo: a) a redefinição do que se entende por droga; b) a desconstrução das políticas atuais e a avaliação dos tratados internacionais vigentes (que, em muitos casos, contradizem abertamente os direitos humanos), principalmente, em países caracterizados pela persistência da desigualdade,

do histórico de violência e da democratização do acesso às armas de fogo (DEL OLMO, 2002).

Em relação ao Brasil, a persistência da desigualdade estrutural no país, afirma Souza (2009), é amparada pela disseminação do discurso racional abstrato, versão liberal economicista, ao supor que todos nascem com as mesmas disposições e “capacidades de disciplina, autocontrole e autorresponsabilidade”. De acordo com esse raciocínio, os jovens pobres e sob o controle da justiça são definidos como agentes portadores das “mesmas capacidades e disposições de comportamento do indivíduo de classe média”. Logo, a situação desses jovens e de suas misérias é vista à luz de acontecimentos “contingentes e fortuitos”, passível de ser revertida com “ajuda passageira” via ação tópica e residual do Estado (SOUZA, 2009, p. 16-17). Segundo o autor, o discurso superficial do economicismo liberal, aliado a uma visão de mundo conservadora:

[...] encobre conflitos sociais mais profundos e fundamentais da sociedade brasileira [ao reduzir a] realidade das classes sociais apenas [à equação econômica da renda diferencial, tornando] invisível todos os fatores e precondições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, [isto é,] os fatores não econômicos da desigualdade [...] a sua gênese e a sua reprodução no tempo. (SOUZA, 2009, p. 18).

O autor enfatiza a importância dos valores imateriais no processo de reprodução das classes sociais. Para além da aquisição econômica, os filhos das famílias ricas e das classes médias herdaram estilos de vida, tecem círculos de amizade, frequentam as mesmas escolas etc., o que lhes possibilita agregar ativos imateriais sob a forma de “casamentos vantajosos, amizades duradouras e acesso a relações sociais privilegiadas”. Essas diferentes modalidades de apropriação de capital cultural permitirão a “reprodução ampliada do próprio capital material” (SOUZA, 2009, p. 19). Sob esse ponto de vista, argumenta o autor, as classes sociais urbanas e precarizadas abrangem uma:

[...] classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação [O autor chama atenção

para] para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político consentido por toda a sociedade, de toda uma classe de indivíduos precarizados que se reproduz há gerações enquanto tal. (SOUZA, 2009, p. 21).

No caso das escolas públicas do ensino médio, cujos filhos das classes sociais precarizadas estão matriculados, é relevante saber quem são esses jovens, como pensam, o que desejam, o que fazem ou estão potencialmente dispostos a fazer, na qualidade de sujeitos que querem e precisam transformar suas vidas e as de quem com eles partilham um conjunto de valores, interesses, projetos de vida e relações de proximidade geográfica. Afinal, dar voz aos sujeitos é um dos preceitos indispensáveis para a construção da cidadania e a promoção dos direitos humanos.¹

No caso dos adolescentes e jovens, uma simples observação da realidade cotidiana permite observar o quanto aqueles se distanciam dos valores tradicionais de “autoridade, obediência, disciplina e esforço”, em especial, quando se depara com sociedades moldadas pela vigência do capitalismo informacional, tecnológico, robotizado e pela tendência generalizada de mercantilização de amplos domínios da vida cotidiana. Do ponto de vista da produção e da lógica do consumo, os adolescentes e jovens são incentivados a buscar o autoconhecimento e novas formas de aventuras as quais tornam difícil demarcar e classificar, de antemão, um determinado comportamento como correto ou incorreto. Ao mesmo tempo, quando se observam os perfis socioeconômicos e educacionais dos adolescentes e jovens implicados com o sistema de justiça juvenil no país, a relação entre desigualdade, pobreza e envolvimento de adolescentes e jovens com o mundo do crime é notória.

A contribuição de novos conhecimentos como meio de superar desigualdades e afirmar uma cultura de defesa e promoção dos direitos humanos

Um dos desafios propostos é compreender e oferecer, a partir da realidade econômico-social e cultural do território em que jovens adolescentes residem, estudam e trabalham, novas formas de abordagem dos direitos humanos, promovendo o imperativo da participação popular e das práticas restaurativas na mediação pacífica dos conflitos.

¹ Ver Estatuto da Juventude.

A hipótese aqui sugerida é que a distância entre os propósitos oficiais e verticalizadores de gestão dos conflitos, dirigidos aos jovens estudantes, e as expectativas que estes formulam quanto ao teor e à forma de encaminhar e resolver tais conflitos, demanda o desafio de incorporar novos conhecimentos acerca dos sujeitos até então considerados como fonte de desvios, desordem e instabilidade social. Em muitas situações, as instituições e autoridades educacionais ainda permanecem presas às noções tradicionais de família, autoridade e formação escolar, trabalho, violência, entre outras, em que pese a existência de evidências empíricas de corrosão e ressignificação das categorias em questão. Em consequência, as estratégias mobilizadas de solução e prevenção dos conflitos podem mostrar-se incompatíveis com a realidade social dos sujeitos.

Em primeiro lugar, o ideal de família, considerado ainda como fonte privilegiada de controle social, vem perdendo centralidade. Crises econômicas, configurações homoafetivas, cultura do descarte etc. redefinem e volatizam as noções de família estruturada, em especial, as formas tradicionais de casamentos, dando lugar a uniões estáveis e novas formas de configuração familiar. No caso dos adolescentes e jovens, os interesses e valores idealizados pelos pais já não servem como sólida referência aos filhos. No lugar dos costumes e rituais de iniciação e passagem para a vida adulta, impõe-se uma nova e fluida relação em termos de necessidades econômicas, valores políticos e socioculturais organizados a partir de identidades grupais amorfas, delimitadas e autorreferenciais. Paralelo a isso, a desigualdade de distribuição de capital financeiro e educacional potencializa a contradição entre aquilo que pais, mães e responsáveis vislumbram para os seus filhos, em termos de qualificação profissional, sucesso e prestígio social, e os entraves cotidianos que muitos jovens terão de enfrentar, uma vez que se deparam com crises econômicas, precarização do ensino, falta de oportunidade de conclusão dos estudos, ameaça do desemprego e do fantasma do subemprego.

Outro ponto a considerar é que a situação de classe costuma impactar de modo diferente o destino dos jovens brasileiros no mercado de trabalho. Enquanto os filhos estudantes e recém-formados da classe média podem obter ajuda financeira familiar e retardar a entrada no mercado de trabalho, os filhos das classes subalternas são obrigados a trabalhar mais cedo, evadir-se da escola e ocupar empregos considerados ruins e mal pagos.

Em segundo lugar, a noção de autoridade ligada à antiga ética moral familiar – que impunha noções de dever ao trabalho, disciplina, horário fixo, subordinação e respeito à pirâmide de mando – torna-se cada vez mais incerta e fragilizada rente à expansão da produção, diversificação e radicalização da cultura do consumo. No que tange à anatomia institucional do poder e da cultura de massa, escreve Pais (1986):

Numa época de mudança substancial dos métodos de exercício do poder, este já não se exerce apenas reprimindo ou ameaçando, mas também gerindo autorrealização dos sujeitos, ajudando-os a estar de acordo consigo mesmos, oferecendo-lhes uma linguagem com a qual eles mesmos falarão uma voz de autoridade. (p. 27).

Em terceiro lugar, quanto à formação escolar, é importante ponderar que, independentemente da condição social ou do fato de os adolescentes e jovens frequentarem a escola, a maioria destes mostra-se capaz de formular aspirações próprias, identificar e atribuir valor diferenciado às profissões consideradas mais importantes e valorizadas na sociedade. Do mesmo modo, é prematuro afirmar que a juventude pobre e em situação de vulnerabilidade social esteja menos propensa a frequentar a escola ou a cultivar menor senso de dever profissional, em relação aos seus pares da classe média. Autores como Bourdieu, Foucault e Souza ressaltam que a constituição de saber-poder, que orienta ações educativas e aprendizagens profissionalizantes, pode suscitar, entre os estudantes, manifestações de recusa a projetos socioeducativos que não vislumbram um horizonte socioprofissional que favoreça a realização pessoal e a construção da cidadania. Nessa perspectiva, a escola tende a ser vista como instituição incapaz de superar a distribuição desigual de capital cultural que garanta a reprodução de uma ordem econômica e social elitista, meritocrática e excludente.

Em quarto lugar, ainda que seja cada vez mais difícil dissociar a relação ensino-aprendizagem da formação para o mercado de trabalho, é oportuno lembrar que a pedagogia moral do valor trabalho não está desvinculada da importância hierárquica que a sociedade, seu respectivo modo de produção e sua cultura aquisitiva atribuem às profissões. Em especial, diante de uma realidade em que muitos adolescentes e jovens formulam e

condicionam o sentido de vencer na vida e de exercer liberdade à sedução do consumo, considerado por eles um poderoso mecanismo de distinção social.

Em face desse cenário, não é plausível dar crédito acadêmico a explicações que vinculam a perda de interesse e afeição pelo trabalho ao espírito hedonista da juventude contemporânea. A intensificação dos processos de reestruturação produtiva, de informatização da produção e de hegemonia cultural da sociedade de consumo tende a aprofundar, entre os jovens, a competição meritocrática no mercado de trabalho e universalizar o imperativo da formação/qualificação permanente, como forma de garantir a senha de acesso às profissões que prometem maior ganho, realização e prestígio social (BOURDIEU, 2007).

A informatização da produção e os arranjos organizacionais flexíveis solapam, por um lado, a cultura da estabilidade no emprego e ampliam, por outro, o fetiche de as mercadorias atenderem às necessidades subjetivas, cada vez mais distintas no campo da emoção, da identidade e dos relacionamentos. No caso da sociedade brasileira, marcada pelo histórico da desigualdade, violência e exclusão social, é imperativo ponderar qual parcela de adolescentes e jovens estará em condições de acessar seletivamente um conjunto de bens culturais capazes de oferecer as melhores escolas, os melhores empregos e auferir os salários mais requisitados e, ao mesmo tempo, indagar criticamente qual a fração de adolescentes e jovens que, diante de condições estruturais que negam e reatualizam uma série de obstáculos socioeconômicos e educacionais, dificilmente conseguirá realizar o sonho de conseguir uma profissão que ofereça salário digno, realização pessoal e prestígio social.

Por último, ao reportar-se aos atos e comportamentos nos quais a juventude figura como vítima e autora de violência, é importante esclarecer aqui que a referência a esse termo não se restringe à sua dimensão jurídico-penal. Trata-se, antes, de conferir-lhe um sentido polissêmico, uma vez que os atos e comportamentos não podem ser qualificados *a priori* como a expressão da violência, uma vez que demandam a construção de itinerários discursivos e forças sociais dotadas de poder político, acadêmico, institucional, midiático etc., para instituir narrativas e práticas consideradas legítimas de imposição da violência física e simbólica. A redução do conceito de violência à esfera penal tende a:

Naturalizar o castigo e valorizar as vantagens que ele produz [supondo acreditar que a] prisão e, mais tarde, os educandários e as instituições juvenis de controle a céu aberto servem como o pressuposto necessário do castigo, da exclusão, da neutralização e da correção. (LIMA, 2007, p. 25-26).

Entre os grupos sociais, incluem-se os detentores de poder político legal e titulação acadêmica autorizados a definir, institucionalizar e operacionalizar políticas públicas de ensino-aprendizagem e de controle sociojurídico, dirigidos aos adolescentes e jovens. As elites letradas que ocupam postos oficiais nas instituições de Estado ou que circulam em torno destas, sendo, muitas vezes, devotas à gestão racional burocrática das instituições sociais. Tais elites tendem a desqualificar a capacidade de pensamento, ação e elaboração autônoma dos próprios sujeitos, reduzindo-os como foco dos problemas e das preocupações governamentais (LIMA, 2014). Sob esse ponto de vista, persiste o desafio de superar a crença na suposta eficácia centralizadora do poder na gestão dos conflitos.

No caso das instituições educacionais, a distância entre os propósitos oficiais e verticalizadores de gestão dos conflitos dirigidos aos jovens estudantes, e a expectativa que estes formulam em relação ao teor e à forma de encaminhamento dos conflitos, pode resultar, ao menos em parte, da pouca permeabilidade das instituições escolares (diretores, professores, estudantes, quadro administrativo e comunidade local) em oferecer espaços e mecanismos de participação, diálogo, deliberação e responsabilização, às margens do paradigma da punição que engendra práticas de etiquetamento individual e coletivo.

Do ponto de vista da construção democrática, “a experiência de gestão democrático participativa da cidade e das comunidades”, o caminho pode ser a articulação dos princípios de “igualdade de poder político”, próprio das democracias representativas, com o de “distribuição de poder político, próprio das democracias participativas” (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 46).

Conceitos e ações vinculados às práticas restaurativas podem ser de grande utilidade

A escolha de pressupostos teórico-metodológicos destinados a compreender e explicar os modos de ser, pensar e agir dos jovens estudantes das escolas públicas do ensino médio, por exemplo, pode contribuir para que as instituições educacionais utilizem os resultados da pesquisa a fim de melhorar e, mesmo inovar a formulação e execução de políticas públicas educacionais dotadas de maior legitimidade e eficácia nas esferas de solução e prevenção pacífica dos conflitos e, ao mesmo tempo, instituir uma cultura sensibilizadora de defesa, promoção e ressignificação dos direitos humanos, com potencial de transcender os muros da escola.

A promoção de dialógicos deliberativos no espaço escolar pode oferecer, como já foi dito, por meio das práticas restaurativas, respostas mais eficazes e legítimas na solução e prevenção dos conflitos que ocorrem no espaço escolar. Paralelo a isso, a abertura de espaços deliberativos, no sentido de atribuir a cada adolescente e jovem o direito de escuta, voz e decisão, em relação à ocorrência de um determinado conflito, assim como a melhor forma de resolvê-lo, contribui para a produção de saberes e práticas inovadoras, as quais podem ser incorporadas e utilizadas pela própria instituição escolar como estratégia (política pública) de pacificação e promoção dos direitos humanos juvenis.

A possibilidade de utilização das práticas restaurativas requer não, apenas, iniciativas de mobilização e envolvimento direto das partes afetadas pelo conflito, mas a construção de uma rede presencial de sujeitos que engloba adolescentes e jovens, professores, agentes administrados, direção da escola, pais ou responsáveis, lideranças comunitárias etc., a fim de encontrar e propor soluções mais eficazes e legítimas para o desfecho dos conflitos. Caso contrário, é previsível que muitos conflitos reais e/ou potenciais que têm lugar na escola possam assumir a forma de comportamentos e atos infracionais e, em consequência, aprofundar os processos de criminalização, abandono escolar e exclusão social. A Tabela 2 mostra a precariedade da situação escolar dos adolescentes que executaram medida socioeducativa junto ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), equipamento social responsável pela execução das medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços comunitários em Curitiba em 2016.

Tabela 2 – Distribuição dos adolescentes de acordo com a faixa etária e situação de escolaridade (2016).

Adolescentes acompanhados no período				Situação escolar	12 a 14 anos	15 a 17 anos	18 anos ou mais	%
Faixa etária	Sexo		Total					
	M	F						
12 a 14 anos	48	15	63	Frequenta escola municipal	4	44	20	5%
15 a 17 anos	743	100	843	Frequenta escola estadual	44	410	183	42%
18 anos ou mais	504	89	593	Frequenta escola particular	2	14	21	2%
Total	1.295	204	1.499	Matriculado e não frequenta	4	60	38	7%
				Não matriculado	7	288	303	40%
				Não informado	2	27	28	4%
				Total	63	843	593	100%

Fonte: Lima e Silveira (2017, p. 143).

Entre os números apresentados, as cifras de 47% de adolescentes não matriculados ou que estão matriculados e não frequentam a escola representam sinais inequívocos de um futuro pessoal, profissional e social carregado de incertezas. A Tabela 2 testemunha, por certo, um profundo processo de exclusão escolar o qual, independentemente do motivo de estar fora dos bancos escolares, fará com que o adolescente e, em consequência, sua família, sua comunidade local e a sociedade mais ampla sejam impactados e experimentem formas recorrentes de exclusão, segregação, instabilidade e atos de violência que corroem os ideais de sociabilidade e de convivência urbana.

Pensar e exercer iniciativas concretas de ouvir e dar voz ao adolescente e jovem que, talvez, nunca teve a oportunidade e/ou a construção de um espaço social de confiança para ser ouvido, expor seus sentimentos, suas verdades, enfim, de ser levado a sério, podem resultar em processos pedagógicos que contribuam para ressignificar o sentido da vida e o papel da escola diante

de uma miríade de problemas indesejados que ocorrem no espaço escolar. A opção por essa iniciativa teórico-metodológica requer abertura a uma cultura sensibilizadora, oposta à pedagogia da punição, e o fracionamento do poder de decidir, principalmente, entre “especialistas dos motivos”, quase sempre prontos a “modelar destinos” e levar os adolescentes e jovens a naturalizar atos e comportamentos de violência ou, ainda, convertê-los em objeto para fins de inventariar seus desvios, classificá-los e interpretá-los para efeito de punição, reprovação, segregação e controle (LIMA, 2007, p. 159).

Considerações finais

O propósito de conferir centralidade às falas, aos sentimentos, às visões de mundo e à construção de projetos de vida de muitos adolescentes e jovens, que no dia a dia carregam e suportam o estigma de sujeitos fracassados, sem interesse na escola e/ou, ainda, figuram como vítimas e autores de violência, pode ser um caminho de reversão desse quadro endêmico de violação dos direitos humanos juvenis. A realização de pesquisa na modalidade de pesquisa-ação, orientada por princípios teóricos que vinculam direitos humanos, democracia deliberativa e práticas restaurativas, demanda iniciativas de parcerias entre universidades, Secretaria de Educação, direção das escolas do ensino médio, Secretaria da Segurança Pública, entre outras.

A técnica de grupo focal oferece informações qualitativas, revela experiências, percepções, ideias, sentimentos, dificuldades, vividas pelos grupos de entrevistados que explanam e/ou debatem um roteiro de perguntas socializando suas experiências e interagindo sobre suas ideias na perspectiva de desvendar o objeto de estudo, bem como de revelar novos fenômenos e a relação entre eles, que se refere à segunda fase da pesquisa de campo (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2015). Para essa dinâmica de entrevista, é importante utilizar como instrumento de apoio um roteiro de perguntas, construído a partir das categorias eleitas previamente.

Quanto à escolha das instituições escolares, a realização da pesquisa poderia, por exemplo, considerar a seguinte ordem de prioridade: i) escolas públicas que ofertam o ensino médio; ii) registro dos maiores índices de crimes (homicídios, roubos, histórico de agressão física etc.) em torno das escolas; iii)

escolas que apresentam os menores índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os registros de ocorrência de violência nos bairros poderiam ser pesquisados e coletados junto à Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária – Coordenadoria de Análise e Planejamento Estratégico, do estado do Paraná. Em relação à análise e obtenção dos menores índices do IDEB nas escolas, recorrer-se-ia às informações disponíveis no *site* oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Outros dados e informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, relativos aos casos de violência e desempenho escolar, seriam pesquisados e coletados junto ao Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (DEDIHC), órgão ligado à Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU), estado do Paraná.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO; OEI; MEC, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo R.; SUCENA, Luiz F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In.: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais [...]** Ouro Preto: ABEP, 2002. Disponível em: http://www.antigomoodle.ufba.br/file.php/12824/Texto_Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 8 mar. 2015.
- DEL OLMO, Rosa. A legislação no contexto das intervenções globais sobre drogas. **Discursos Sediciosos: crime direito e sociedade**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 12, p. 65-79, 2002.
- ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Placido, 2016.
- JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. *In.: BASTOS, Márcio Thomaz; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (orgs.)*. **Justiça restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília: MJ; PNUD, 2005.
- LIMA, Cezar Bueno de. Juventude e políticas públicas: entre proibições, trabalho sub-remunerado e novas práticas de sociabilidade. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 317-336, jan./jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2014v19n1p317>.

LIMA, Cezar Bueno de. **Internação provisória, liberdade assistida e jovens assassinados**: existências interrompidas por um itinerário penalizador. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/3799>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LIMA, Cezar Bueno de; SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Práticas deliberativas e restaurativas em medidas socioeducativas: jovens como sujeitos de direitos. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 3, p. 140-153, set./dez. 2017.

LIMA, Cezar Bueno de; SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Direitos humanos e política social instrumentos sócio jurídicos não punitivos e mecanismos democráticos. **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 147-166, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.7213/aurora.28.043.DS08>.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Teoria crítica e democracia deliberativa: diálogos instáveis. **Opinião Pública**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 49-64, jun. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762013000100003>.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. **Análise Social**, Lisboa, v. 22, n. 90, p. 7-57, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, jan./abr. 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>.

SCHEERER, Sebastian. Economia dirigida e perspectiva da política de drogas. **Discursos Sediciosos**: crime direito e sociedade, Rio de Janeiro, v. 9, n. 14, p. 105-116, 2004.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TAVARES, Francisco Mata Machado. **Para além da democracia deliberativa**: uma crítica marxista à política habermasiana. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Gênero e escolarização na primeira infância: reflexões sobre a construção das identidades e os fazeres pedagógicos¹

Penelope Junckes

Políticas de gênero, “ideologia de gênero” e a emergência desse debate dentro das instituições

Em 2014, o debate sobre “gênero” tomou grandes proporções em diversas esferas da sociedade. Apesar de o termo e o seu conceito clássico permearem a academia brasileira desde a década de 1990 – com a publicação traduzida do artigo *Gender: a useful category of historical analysis*² da historiadora estadunidense Joan Scott –, faz pouco tempo que essa discussão chegou, de fato, aos espaços da escola básica, às intencionalidades do projeto político-pedagógico e aos cursos de formação inicial de educadoras e educadores. Mesmo que políticas públicas³ nesse sentido existam desde 2002, e, antes ainda, o conceito de gênero fora apresentado por documentos oficiais do MEC em 1997 (BRASIL, 1997), para o ensino fundamental, e em 1998 para a educação infantil (BRASIL, 1998), o debate a respeito emergiu nos últimos anos com a tramitação da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014.

¹ Texto adaptado do Trabalho de Conclusão de Curso *Representações de gênero e a prática pedagógica: relações, conflitos e a urgência do tema na formação de educadoras infantis*, apresentado como requisito à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Castro Ultramari.

² Texto originalmente publicado em 1986.

³ Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002); Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004); Programa Brasil sem Homofobia (2004); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

O documento que institui uma série de diretrizes para o sistema público de educação para o decênio 2014-2024 apresentava, originalmente, como inciso III do artigo 2º a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. O trecho foi refutado pelo Senado, que alterou seu conteúdo, utilizando termos genéricos, ficando a diretriz da seguinte forma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” (BRASIL, 2014, p. 43). A modificação no texto é referenciada no próprio documento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, publicado pela Câmara de Deputados, sendo tratada como “a mais ruidosa polêmica” no processo de aprovação da lei (BRASIL, 2014, p. 22).

Durante o trâmite do PNE, “gênero” tornou-se pauta de discursos proferidos em igrejas, de compartilhamentos em redes sociais, e de sessões nas assembleias legislativas sob o título e o conceito deturpado de “ideologia de gênero”. O termo é utilizado por aqueles e aquelas que não aceitam o caráter de construção histórica dos papéis sociais de gênero. Nesse sentido, questionar e discutir nos espaços escolares as atribuições masculinas e femininas, tidas como convencionais, caracterizaria uma “doutrinação”. Embasados em princípios religiosos e reprodutores, as diferenças entre homens e mulheres seriam “naturais”.

Políticas de gênero na educação básica foram tratadas como perversão, “praga do marxismo”, afronta às leis da natureza e de Deus, “destruição da família”, entre outros termos desqualificantes. Trabalhos como o de Rosado-Nunes (2015) e de Santos (2015) narram as manifestações de setores religiosos nesse período (2014-2015). A última autora apresenta declarações de parlamentares ligados à bancada conservadora, que eram também oposição ao governo vigente da época. Seus depoimentos têm forte apelo à instituição nuclear e tradicional de família.

Nesse cenário, “gênero” deixou de ser apenas uma categoria útil de análise histórica e hierarquia social (SCOTT, 1995), e se tornou uma questão de oposição, manobra e disputa político-partidária, fomentando a crise política no país naquele momento.

Por meio da Lei nº 13.005/2014, fora sancionado, em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação, com os termos “gênero”, “orientação sexual” e “raça” excluídos do seu conteúdo. Da referida data até meados de 2015,

estados, municípios e o Distrito Federal da União ficaram encarregados de projetar as vinte metas definidas pelo PNE nos planos de educação de suas esferas. Entretanto, dentro dos planos estaduais e municipais, os governos tiveram autonomia para incluir as questões referentes à diversidade, desenvolvendo os próprios programas a respeito. Grupos religiosos, militantes LGBTQI, educadoras e educadores, estudantes, preencheram os plenários e a discussão seguiu calorosa. Seguindo o rumo tomado com o plano nacional, aspectos tangentes a gênero e sexualidade foram eliminados em vários desses documentos.

A retirada das questões raciais, regionais, de gênero e orientação sexual como fatores de desigualdade e de evasão no processo educativo nesses projetos ignora os discursos que atravessam a constituição dos corpos e de suas identidades, e omite causas reais de violência e discriminação na escola, bem como na sociedade. A ausência deliberada de tais tópicos, em um plano que trata exatamente de ações educativas, rejeita a relevância das subjetividades dos sujeitos no processo educativo e exclui políticas públicas em educação de igualdade de gênero e diversidade.

Se gênero não é ideologia, o que é então?

Gênero é exatamente o conjunto de aspectos históricos, sociais e culturais, ignorado por grupos que compartilham a ideia de “ideologia de gênero”, que estabelece as diferenças sobre os sexos. Essas supostas diferenças nos são ensinadas pelos discursos dentro das instituições, pelos bens de ordem cultural e simbólica, textos religiosos, entre outros. A reprodução desses discursos provoca a naturalização dessas diferenças, de modo que se cria um senso comum sobre identidades feminina e masculina, como se o porte de determinado órgão sexual conferisse ao sujeito uma personalidade universal.

Joan Scott, historiadora estadunidense, foi uma das maiores precursoras sobre o conceito de gênero, sendo a autora que instituiu a categoria como campo de análise dentro da historiografia (SCOTT, 1995). Dessa forma, seu trabalho embasa grande parte de produções envolvendo estudos de gênero, como a pesquisa que desenvolvi.

Em entrevista cedida à Revista Estudos Feministas em 1998, Scott resumiu a sua concepção de gênero e a relevância da categoria para compreensão das relações sociais:

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p. 115).

A categoria “gênero” surge também para romper com o determinismo biológico, bem como discutir paradigmas do conhecimento e da sociedade que, de forma ou outra, perpetuam o *status quo* de dominação masculina. Afinal, conforme argumentado por Scott, para além de uma organização social da diferença sexual, gênero é também a primeira forma de dar significado às relações de poder. “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 1995, p. 88).

Nesse sentido, segundo aponta Araújo (2005), o fundamento levantado por Scott (1995) pode se apoiar no conceito de “dominação” apresentado por Bourdieu:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos [...]. (BOURDIEU, 1999, p. 15).

Uma vez que a pauta de gênero também está em evidência na sociedade, devido aos números alarmantes de feminicídios, violências contra as mulheres (WASELFISZ, 2015) e violências de motivação homofóbica (BRASIL, 2016a), o conceito de Bourdieu é importante para a compreensão de fenômenos de “violência simbólica”, violência de gênero, cultura de estupro e culpabilização das vítimas.

Sobre a conexão entre as ideias de Scott e Bourdieu, Araújo (2005, p. 43) discorre:

Estabelecidas como um conjunto objetivo de referências, as representações de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo.

Diante do conceito desenvolvido por Scott (1995) e de produções posteriores que dialogavam com, ou criticavam a obra dessa historiadora, Wolff e Saldanha (2015) elencaram cinco aspectos principais no que concerne “gênero”. São eles:

- a) Gênero é algo pertinente às relações sociais, tal como os marcadores “classe”, “raça”, “geração”, entre outros. Gênero configura a sociedade, seja ela contemporânea ou passada.
- b) Gênero não é natural, mas algo construído historicamente, que gera expectativas sociais a determinado sexo.
- c) Os aspectos caracterizados como femininos, masculinos e até mesmo neutros, variam de acordo com cada cultura, sociedade, tempo histórico. Dessa forma, gênero está ligado à cultura, forma social, que pode ser transformado.
- d) Por ser um “sistema relacional de classificação social e cultural”, que designa comportamentos, características, vestuários, funções como atividades masculinas, femininas ou neutras, deve-se usar o termo “gênero” no singular, pois não é um vocábulo equivalente a sexo. (ex.: gêneros = sexos)
- e) Gênero institui poder, hierarquia e lugares sociais, assim como as categorias de classe, raça, religião... Gênero, em nossa sociedade, tem sido o primeiro desses critérios; desde o momento em que a pessoa é identificada por características sexuais, papéis normativos de gênero e expectativas de personalidade lhe são depositadas. O tipo de hierarquia de nossa sociedade é a “patriarcal”, que confere maior poder às pessoas identificadas com o gênero masculino.

Além desses tópicos, as relações de gênero também são perpassadas por pelo fenômeno da heterossexualidade normativa ou heteronormatividade. Conforme Gesser, Oltramari e Panisson (2015, p. 563):

[...] a heteronormatividade se caracteriza como uma prática que produz discriminação baseada na suposição da normalidade da heterossexualidade e dos estereótipos de gênero. Portanto, destacam-se como efeitos da heteronormatividade, a pedagogização dos gêneros e sexualidades baseadas em uma norma sexista e heteronormativa e a manutenção dos binarismos homem/mulher, homossexual/heterossexual e sexo/gênero.

Carvalho e Mendes (2015) igualmente evidenciam a heterossexualidade normativa como eixo das construções da identidade feminina e identidade masculina. Atentam, ainda, para a função das instituições nesse processo: se a família introduz valores referentes à masculinidade e à feminilidade – cuja norma se pauta na heterossexualidade –, a escola pode reproduzir e reforçar tais valores, bem como as relações de poder, por meio das práticas discursivas e modos de identificação, durante a escolarização dos sujeitos.

A noção de “normatividade” é pautada nas teorias foucaultianas, nas quais o uso dos discursos institui relações de poderes e estabelece diferenças e, conseqüentemente, a exclusão. Essas diferenças são socialmente naturalizadas e acabam por instaurar e manter hierarquias, como a subordinação de um gênero ao outro. Segundo explica Louro (2007), a norma é um princípio de comparação, que não é determinada soberanamente de algum lugar, por meio da força. Ela está em toda parte, agindo sob uma lógica de recomendações, que são repetidas todos os dias, tornando-se referências a todos e todas, de tal modo que são internalizadas, naturalizadas.

Uma vez que os processos linguísticos de significação constituem a produção das identidades e, em especial, das diferenças – conforme teorizam os estudos foucaultianos e pós-estruturalistas –, não é possível tratar de gênero sem refletir acerca dos campos discursivos. Trazendo a questão da formação das identidades e das diferenças para a dimensão curricular – o que envolve diretamente os saberes, bem como as instituições acadêmicas e escolares –, Silva (2010) discorre:

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida. Além disso a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não diferente’. (p. 87).

Essa perspectiva é fundamental para problematizar os discursos pedagógicos, os estranhamentos, as concepções e as referências difundidas nas escolas. Através desse processo linguístico e discursivo, como será que a nossa mediação pedagógica, enquanto professoras e professores, pode determinar lugares de sujeição, marginalização e exclusão de grupos e sujeitos?

É importante ressaltar, conforme lembra a historiadora Joana Pedro, que a adoção do termo e do conceito “gênero”, como categoria de análise e problemática de pesquisa, “tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p. 78).

Nessa direção, “a categoria gênero nasceu do esforço de se criar uma epistemologia feminista, capaz de possibilitar a análise social compreendendo a questão da subordinação das mulheres e fazendo possível a sua transformação” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 36).

Ou seja, ao pautar as questões de gênero, demarcamos uma perspectiva e intenção política, de justiça social e sociedade igualitária. O debate de gênero na educação básica é fundamental para o rompimento de preconceitos e violências naturalizadas, assim como uma formação ampla, justa, significativa e inclusiva a todas às crianças e jovens:

A importância dessa categoria (gênero) é singular para a promoção de relações sociais igualitárias. Tal categoria se baseia na desnaturalização ou na desbiologização das desigualdades entre homens e mulheres, pois permite que analisemos os papéis, atividades e determinados ‘atributos’ ditos femininos ou masculinos como construções sociais e não como elementos advindos de uma suposta

‘essência’ ou natureza feminina ou masculina. Assim, ao desnaturalizarmos o conceito, podemos vislumbrar a possibilidade da construção de novas relações de gênero, pautadas na igualdade entre homens e mulheres. (CARVALHO; MENDES, 2015, p. 13).

Se é a escola um espaço de socialização e discussão dos saberes historicamente construídos e sistematizados, qual a importância da reflexão sobre gênero?

Relevância das instituições escolares para um projeto de igualdade de gênero

Diante do cenário de tensão e disputa quanto às políticas de gênero emergidas em 2014, tratar dessas questões nos espaços escolares tornou-se um ato de coragem. Se antes a promoção desse debate esbarrava somente no senso comum e na falta de formação específica de professoras e professores, hoje, o receio da represália das famílias, incluindo a possibilidade de receber um processo administrativo, pode ser determinante para o silenciamento desses saberes na escola – e, conseqüentemente, para a exclusão de direitos e deslegitimação do exercício democrático.

Segundo Castro (2012), a pressão da sociedade (manifestada pela rejeição ao Kit de Combate à Homofobia, a defesa do conceito nuclear de família, o “movimento” de acusação às políticas públicas de gênero e diversidade como “doutrinação na escola”, Projeto “Escola sem Partido”) intimida professoras/es em abordar os temas pertinentes a gênero em suas salas de aula. Desse modo, o autor ressalta que “os currículos, normas e procedimentos escolares são produto e, ao mesmo, tempo produtores de discursos e práticas que condicionam mecanismos de silenciamento, ocultamento e negação” (CASTRO, 2012, p. 153).

Graupe e Sousa (2015) corroboram nesse aspecto e salientam:

[...] a instituição escolar, de forma explícita ou implícita, por meio de seu currículo, seu projeto político pedagógico, plano anual, plano de aula, material pedagógico, suas práticas pedagógicas, linguagens, brincadeiras, ainda é um local privilegiado para discussão e reflexão sobre a produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros. (GRAUPE; SOUZA, 2015, p. 111).

A escola, além de ser “ponto de encontro”, socialização e interação de sujeitos, é uma instituição que veicula ideias, saberes, visões de sociedade. Dessa forma, pode-se dizer que sua estrutura, de modo ou de outro, age simbolicamente sobre as questões de gênero. “Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres” (LOURO, 1997, p. 91).

Conforme coloca Felipe (2007), as instituições escolares, como espaços importantes de convivência social, desempenham “um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais” (p. 79). Essa reprodução das expectativas de gênero e identidades sexuais pode ser denominada como “pedagogização do corpo” e está intrinsecamente ligada à manutenção da heterossexualidade normativa:

A pedagogização dos corpos e das sexualidades consiste em um processo por meio do qual as práticas pedagógicas direcionam os gêneros e as sexualidades à reprodução do modelo da heteronormatividade. Esse processo está presente nos variados contextos sociais e contribui para a manutenção de binarismos e fundamentalismos relacionados ao gênero e à sexualidade. Além disso, as pedagogias culturais corroboram o adestramento do olhar, indicando o que é considerado saudável e legítimo para a conduta de nossos alunos e alunas. (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015, p. 563).

Diante dessa problemática, é possível justificar por que a perspectiva feminista e o debate de gênero na educação básica e na formação – inicial e continuada – de professoras/es se fazem tão urgentes. O processo de socialização, ao qual todos estamos submetidos, constrói estereótipos sobre homens e mulheres, estabelece o raciocínio sexista sobre as experiências, provoca a incompreensão sobre identidades de gênero e identidades sexuais, resultando na desigualdade de gênero e na legitimação da violência contra mulheres e LGBTQIs.

Como educadoras e educadores – agentes diretamente ligados à formação de crianças e jovens, mediadoras/es de suas relações, provocadoras/es da ciência e do conhecimento – o quanto somos coniventes com essa exclusão,

marginalização e perseguição às pessoas cuja conduta desvia da “norma”? Será que o senso comum rege nosso discurso? Que tipo de educação para a diversidade e “cidadania” estamos promovendo?

Graupe e Sousa (2015) apontam para a nossa responsabilidade, como educadoras e educadores, elucidando o caráter político da prática pedagógica:

[...] a escola precisa retroagir na questão da ausência de discussão sobre sexualidade e equidade de gênero, como também de discursos preconceituosos e indiferenças ao tema. Cabe as/aos professoras/es, principais agentes dessa mudança, buscar, conhecer, dominar conteúdos, refletir e possibilitar as/aos alunas/os, a nova geração, oportunidades de frequentarem uma instituição com valores humanos e respeito individual ou coletivo. (GRAUPE; SOUSA, 2015, p. 115).

Para contribuir com uma educação igualitária, que respeite a dignidade de nossas educandas e educandos, é preciso romper com os próprios paradigmas e convicções; compreender como se estabelecem as relações e representações⁴ de gênero, de modo que os discursos reguladores de gênero não se instalem nos corpos e espaços tão naturalmente:

Pouco adianta empreender esforços no sentido de criar políticas públicas de combate à homofobia, às discriminações de gênero, raça, etnia ou à exploração sexual de crianças e jovens, se não houver uma compreensão mais ampla desses problemas, entendendo-os como processos históricos, sociais e culturais. (FELIPE, 2007, p. 84).

Portanto, a escola, que deve ser espaço para pensar-se a transformação do mundo, deve transformar-se e abrigar todas as pessoas e discussões democraticamente. Deve ser um ambiente onde os sujeitos se reconheçam, mas

⁴ Representações serão entendidas aqui a partir do conceito desenvolvido pelo psicólogo francês Serge Moscovici. Segundo sua definição, o fenômeno que ele denomina de “representações sociais” são redes de valores, ideias, ações, cuja função é convencionalizar o mundo, bem como serem prescritivas (MOSCOVICI, 2009 *apud* SANTOS, 2010). Dessa forma, as representações sociais permeiam um imaginário coletivo; são um tipo de senso comum, construídos pela linguagem, que “permite às pessoas interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (MOSCOVICI, 2003 *apud* WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 381).

não nas hierarquias por ela afirmadas. Que todas e todos possam se identificar com sua proposta e discurso de pluralidade. “Pensar em gênero na escola é considerar a construção e desconstrução, lutas, interesses, necessidades, como também a conquista da educação como um direito intransferível do cidadão, da cidadã.” (GRAUPE; SOUSA, 2015, p. 113).

Se for mesmo inevitável desvincular a mediação pedagógica e humana – afinal, uma sala de aula é um laboratório de experiências humanas também – dos nossos valores, esses valores precisam estar relacionados e serem favoráveis à emancipação dos sujeitos; a uma construção digna de identidade e direito de reconhecimento nos espaços de socialização. O respeito à diversidade é fundamental para a não exclusão de nossas alunas e alunos, para o rompimento com a violência e o próprio sucesso escolar.

Escolarização da primeira infância, práticas pedagógicas, brincadeiras e gênero: aspectos importantes na formação das identidades

Tendo em vista que o processo de escolarização das crianças tem se iniciado cada vez mais cedo – inclusive devido a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que institui a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade –, os espaços de educação infantil entram em evidência como reguladores das questões de gênero durante a infância.

Mesmo que consideremos a família como o primeiro espaço de socialização da criança, é no ambiente de educação infantil – a creche e a pré-escola – que se estabelece o convívio entre pares da mesma idade, dentro de um sistema formalizado de regras. Na educação infantil, a criança se torna protagonista de suas relações, em que o convívio com outras crianças potencializa novas interações. “Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas.” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270).

Nesse universo, é possível perceber manifestações de papéis de gênero pelas crianças e o quanto muitas delas obedecem a uma lógica sexista. As crianças passam a se apropriar dos termos “meninos” e “meninas” para diferenciar aspectos de seus corpos, como também distinguir comportamentos e supostas “preferências”. Nota-se a “preferência” de meninas por temas como princesas, maquiagem, bonecas e a dos meninos por carros, super-heróis e lutas. Preferências, essas, que “não são meras características oriundas do corpo

biológico, são construções sociais e históricas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269). Bento (2011) denomina essas construções como “tecnologias discursivas”, inscritas no corpo da criança logo após seu nascimento, de modo que o gênero designado ao seu sexo seja desempenhado com êxito.

A partir dessa perspectiva, a autora argumenta que os brinquedos operam como “próteses identitárias” (p. 551), à medida que produzem o masculino e o feminino. Na mesma direção, Castanheira *et al.* (2012) analisam:

Na maioria das vezes, brinquedos como bonecas, minicozinhas, mini-utensílios de limpeza e de beleza são destinados às meninas e visam estimular a domesticidade, a meiguice, a vaidade e a maternidade. Já, os brinquedos voltados aos meninos, como carrinhos, bonecos musculosos, bolas, videogames, caracterizam-se por estimular a força, os esportes, o raciocínio e a agressividade. (p. 279).

Um momento da rotina da educação infantil que ilustra a citação acima é o conhecido “Dia do brinquedo”. É de praxe os meninos chegarem com suas coleções de carros da Hot Wheels, bonecos do Superman, Homem de Ferro ou Ben 10, enquanto as meninas entram embalando suas bonecas – brancas e de olhos claros – em carrinhos cor de rosa, munidas de seu *kit* rosa de maquiagem e a bolsinha rosa do bebê. Os brinquedos são escolhidos em casa, mas na escola não há discussão ou problematização sobre as escolhas individuais:

É importante perceber que a escolha do brinquedo está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido. Os jogos e os brinquedos são frutos de uma determinada cultura em cujo âmbito se podem fazer escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas. Os meninos encontram recompensas para interagir com brinquedos de meninos, e com os meninos, e as meninas, para interagir com brincadeiras de meninas com as meninas. (FINCO, 2015, p. 51).

Nesse sentido, os espaços de educação infantil podem se configurar, justamente, como ampliadores do repertório dessas “escolhas”, assim como a respeito dos papéis sociais de homens e mulheres, meninos e meninas, complementando e dando complexidade às referências do espaço doméstico. Para

tanto, a ação pedagógica, planejada e desenvolvida pela educadora infantil, é fundamental nesse processo.

Aqui, a professora de educação infantil é mediadora das relações das crianças entre si e das interações com que estabelecem com o mundo e objetos de estudo, como também é possibilitadora de condições favoráveis ao desenvolvimento integral, amplo e diverso de suas/eus alunas/os. Isso implica uma participação ativa nas interações das crianças, sendo a mais rica delas a brincadeira. Justamente neste momento, a professora de educação infantil tem a possibilidade de conhecer a identidade, explorar conceitos e representações da turma, promovendo a socialização entre colegas e enriquecendo a leitura de mundo:

O momento da brincadeira configura-se como um espaço no qual as crianças podem fazer uso de uma liberdade criadora, além de participar de momentos de socialização, desenvolver a afetividade e assim, construir suas identidades e dar sentido ao seu mundo de forma prazerosa, por meio das experimentações oportunizadas pelo ato de brincar. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 274).

A Base Curricular Comum Nacional (BRASIL, 2016b), no que tange à educação infantil, atenta para a importância das interações e momentos da brincadeira que permeiam essa modalidade. Além de serem (brincadeiras e interações) vistas como fundamento da prática pedagógica, o documento aponta para a pertinência dessas interações para a constituição dos sujeitos:

[...] na Educação Infantil, as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois são fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar. Ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo. Dentre as formas culturais de agir, sentir e pensar das crianças pequenas, a brincadeira é o modo singular de elas se constituírem como sujeitos produtores das culturas infantis. (BRASIL, 2016b, p. 55-56).

Partindo desse princípio, é possível destacar as relações de gênero como componentes intrínsecos dessas interações. As representações sociais de papéis

masculinos e femininos, adquiridas no ambiente familiar, mídias infantis e também na creche/pré-escola, permeiam a maneira de agir, resolver conflitos, relacionar-se com os pares, compreender o mundo e formar a própria identidade. Se essa referência é limitada para a criança, consequentemente suas interações, experiências e interpretações poderão também o ser.

Nesse aspecto, Pereira e Oliveira (2016) também argumentam, relacionando representações sociais e gênero à linguagem pertinente às crianças, a brincadeira:

A cultura das crianças que ingressam na vida escolar é constituída por experiências vividas no âmbito da família, da mídia e da sociedade em geral. A partir disso, as crianças recriam muitas histórias vividas durante as brincadeiras e posicionam-se frente ao mundo por meio dessa linguagem. Como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou menina, homem ou mulher, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância. (p. 277).

Retomando à questão da pedagogização do corpo, podemos afirmar que a educação infantil, por meio de seu currículo⁵ – que vai além dos conteúdos programáticos e engloba o conjunto de práticas, experiências, discursos, símbolos, representações que são apresentadas **e também omitidas** ao seu público –, exerce uma função decisiva no que diz respeito à reprodução ou não da norma. “A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos.” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

Tendo esses aspectos em vista, a reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental para uma proposta de educação infantil abrangente, de desenvolvimento integral e justo das crianças, bem como o de sociedade igualitária. Entretanto, a compreensão crítica de currículo, o entendimento sobre a ação dos campos discursivos e a conceituação de gênero se fazem indispensáveis

⁵ O currículo é compreendido a partir da perspectiva pós-estruturalista apresentada por Silva (2010).

para o exercício dessa reflexão. Esses temas precisam ser apresentados, discutidos e pensados nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es, em especial, gênero, visto que essa categoria permeia todas as nossas relações e institui expectativas sobre um sujeito antes mesmo de seu nascimento. Pensar em gênero na educação implica pensar maneiras de educar, conceber a infância e projetar uma escolarização de crianças sem que se reproduzam preconceitos, se reforcem diferenças e atos discriminatórios e validem estruturas que contribuam com a legitimação de violências.

Formação de professores e educação em direitos humanos: uma escola voltada à ética da diversidade

De acordo com Costa e Ribeiro (2011), “[...] as concepções que os/as professores/as possuem sobre relações de gênero e, conseqüentemente, sexualidade fazem parte das relações pedagógicas, ou seja, da forma como conduzem esses assuntos e também como se posicionam sobre esses temas.” (p. 476). Uma vez que nós, educadoras e educadores, também tivemos uma formação normativa acerca do que é ser menina, menino, e depois homem ou mulher, algumas representações acabam se tornando um juízo de valor em mediações pedagógicas.

Dessa maneira, discursos repreensivos sobre condutas “inadequadas” ao gênero, como “*Coisa feia menina falar alto!*” e “*Para de chorar igual uma menininha!*”, ainda são comuns em espaços escolares, visto vez que as ideias de delicadeza e força estão relacionadas ao feminino e masculino, respectivamente.

Em sua tese de doutorado, Daniela Finco (2010) buscou compreender reações de professoras e professores, da rede municipal de São Paulo, acerca de atitudes de crianças que transgrediam as barreiras de gênero durante brincadeiras. Os dados revelam sentimentos de medo e angústia dessas educadoras e educadores, bem como medidas para desencorajar o rompimento com os padrões masculinos e femininos, “de menino” e “de menina”.

A partir desse contexto, podemos indagar de que modo, nós, educadoras e educadores, auxiliamos nossos alunos e alunas a construir a percepção que têm sobre si e a forma como relacionam com seus pares. Reforçando hierarquias, apresentando modelos estereotipados de conduta ou, de fato, possibilitando experiências multiculturais que dialogam com a diversidade? Nesse caso, a vivência da diversidade e do multiculturalismo não só oportuniza

novos saberes, mas se alinha com os princípios dos direitos humanos e de um Estado e educação laicos.

Entretanto, concorda-se com Pavan (2013) de que esse esforço e movimento intrapessoal de reconhecimento da diversidade não são suficientes, por si só, para transformar o ensino em um projeto de igualdade de gênero:

[...] as mudanças na educação são muito mais complexas (e difíceis) do que a suposição de que se podem mudar as concepções dos professores centrando a análise no indivíduo professor, apelando para o seu 'eu interior', seu 'bom senso', sua 'consciência', sua 'responsabilidade/culpabilidade', seu 'humanismo', como se fosse uma opção dele silenciar ou expressar concepções sexistas. As mudanças passam pelo questionamento das representações hegemônicas de gênero que circulam na cultura e na sociedade, isto é, teremos professores diferentes se conseguirmos subverter, mudar ou, ainda, pluralizar as representações, já que são elas que nos produzem como sujeitos. (PAVAN, 2013, p. 108).

Para tanto, segundo Louro (2013), é importante que educadoras e educadores saibam:

[...] como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedades lhes atribui. (p. 49).

Nesse sentido, repensar a formação (inicial e continuada) de professoras e professores é essencial para que alcancemos uma educação justa, igualitária e comprometida com a informação e não exclusão de grupos e sujeitos. Os currículos das licenciaturas precisam contemplar a elaboração do pensamento crítico, a problematização da ordem social, a revisão dos papéis determinados aos homens e às mulheres que, conseqüentemente, se apresentam nas nossas falas generalizadas.

Nesse projeto, teremos uma escola que não se omite frente às violências de motivação racista, machista, xenófoba e LGBTQIfóbica, rompe com a lógica

sexista de sociedade, de divisão do trabalho, de infância, de vivências, e responde ao preconceito com informação, estudo e valorização da diversidade, ao mesmo tempo que promove a reflexão sobre a instituição das diferenças, papéis normativos.

A diversidade – que ainda é tratada como “aceitação” e “tolerância” para aqueles que de algum modo não atendem aos “padrões” – deve ser entendida como premissa pedagógica de todo o trabalho educativo, bem como da própria experiência como sujeitos em ação e transformação no mundo. “[...] o respeito à diversidade nada mais é do que condição fundamental de toda ação humana que se pretenda ética” (OLTRAMARI, 2015, p. 97). Qual será a ética de nossa docência? O senso comum ou o princípio de diversidade?

Tendo em vista que a mudança exige o rompimento com as representações hegemônicas, a educação para os direitos humanos é um caminho para tal. A subordinação de gênero e a cultura sexista estão entranhadas na nossa socialização como mulheres ou homens. Precisamos de uma formação que desconstrua essas práticas e discursos normatizados, e de políticas públicas e institucionais que garantam segurança, informação, e acolhimento a todas e todos. Uma educação que contemple a formação de educadoras e educadores, bem como as crianças, desde a mais tenra idade. Uma educação pela qual possamos compreender nossos corpos, nossos sentimentos e promover uma nova cultura de respeito às identidades e de direito à humanidade.

Referências

- ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, jul./dez. 2005.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2013. Brasília: SDH, 2016a. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – documento preliminar. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; MENDES, Marcilia Gomes. Gênero e políticas educacionais no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, jan./jun. 2015.

CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques *et al.* O brincar, os brinquedos e as brincadeiras na educação infantil: possibilidades para articular sexualidade e gênero. *In.*: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012. p. 276-287.

CASTRO, Roney Polato de. Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e à homofobia. *In.*: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012. p. 142-159.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 475-489, maio/ago. 2011.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Rivista Studi sullaformazione**, Firenze, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 558-568, set./dez. 2015.

GRAUPE, Mareli Elaine; SOUSA, Lúcia A. Búrigo. Gênero e educação. *In.*: GROSSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina; MAGRINI, Pedro Rosas (orgs.). **As diferenças de gênero no espaço escolar**. Florianópolis: IEG/CFH/UFSC, 2015.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114, jan./jun. 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In.*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In.*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLTRAMARI, Leandro. Educação, diversidade e direitos humanos: a formação de professores a partir da alteridade radical. *In.*: LAGO, Mara Coelho de Souza; GARCIA, Olga Regina Zigelli; MAGRINI, Pedro Rosas (orgs.). **Especialização em gênero e diversidade na escola**. (Livro III, Módulo III). Tubarão: Copiart, 2015.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 13, n. 2, p. 102-111, maio/ago. 2013.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, Angélica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, jan./abr. 2016.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SANTOS, Lais. A influência religiosa e a construção do pensamento social sobre questões de gênero no Plano Nacional de Educação. *In.*: SIMPÓSIO NORDESTE DA ABHR, 2., 2015, Recife. **Anais [...] Recife: ABHR**, 2015.

SANTOS, Neuza Batista dos. Resenha do livro “Representações sociais: investigações em Psicologia Social” de Serge Moscovici. **Revista Ciências & Idéias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, abr./set. 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: Flacso, 2015.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: Categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015.

Sobre os autores

Ana Maria Eyng

Professora e pesquisadora no Programa Mestrado e Doutorado em Educação da PUCPR, graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná, mestre em Pedagogia pela PUCPR, mestre em Inovação e Sistema Educativo pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e doutora em Pedagogia pela UAB.

Cezar Bueno de Lima

Professor doutor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), campus Curitiba, Brasil. E-mail: czarbueno@gmail.com.

Cloves Antonio de Amissis Amorim

Psicólogo pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Didática, mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor titular do curso de Psicologia da PUCPR.

Iêda Viana

Doutora em Educação e mestre em História Social, pela Universidade Federal do Paraná. É professora e pesquisadora no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), na Linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas: elementos articuladores e no curso de Pedagogia da UTP. E-mail: ieda.viana47@gmail.com.

Jucimeri Isolda Silveira

Professora do curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (Mestrado), mestra em Sociologia e doutora em Serviço Social. Coordenadora da Área Estratégica de Direitos Humanos e do Núcleo de Direitos Humanos da PUCPR. E-mail: jucimeri.silveira@pucpr.br.

Lindomar Wessler Boneti

Doutor (PhD) em Sociologia, professor do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Penelope Junckes

Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFSC. E-mail: alopenelope@gmail.com.

Regina Bergamaschi Bley

Professora, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com doutorado sanduíche pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal. É pesquisadora da PUCPR, integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia da Educação: da prática do ensino ao estudo das ações educativas no âmbito das desigualdades sociais. Atualmente, é diretora do Departamento de Promoção e Defesa dos Direitos Fundamentais da Secretaria de Justiça, Família e Trabalho do Paraná.

Samara Feitosa

Doutora em Sociologia, pesquisadora do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos (CESPDH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Saulo Pfeffer Geber

Psicólogo, mestre em Educação e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e membro dos grupos Observatório das Juventudes da PUCPR e Observatório da Juventude da UFMG.

A obra **Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas** tem a perspectiva de trazer um debate novo e desafiador em torno da questão dos direitos humanos, partindo dos seus preceitos epistemológicos e dos caminhos históricos à prática pedagógica na escola. Estes textos são fruto do Seminário de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos - ESEDH/SEJU/SEED, realizado em outubro do ano de 2017, pela Escola de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. Trata-se, portanto, de uma obra elaborada com cuidado e dedicação, a partir da valiosa contribuição de professores e professoras que atuaram no seminário de referência, assim como de outros convidados. Da mesma forma como se deu com as atividades desenvolvidas no referido seminário, esta obra, além de discutir questões de natureza teórica, pretende dar uma atenção especial à prática pedagógica, com textos voltados aos desafios do dia a dia escolar.