



Angelo Priori
Delton Aparecido Felipe
Márcio José Pereira
(Organizadores)

CONVERSAS SOBRE DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR



EDIÇÕES
DIÁLOGOS

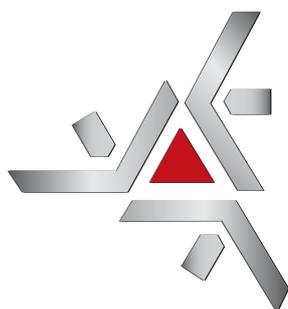
CONVERSAS SOBRE
DIREITOS HUMANOS
E PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO ESPAÇO ESCOLAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Coordenador: Prof. Dr. Luiz Felipe Viel Moreira

Coordenador Adjunto: Profa. Dra. Ivana Guilherme Simili

Secretária: Márcia Satie Kutsunugi Fujikawa



EDIÇÕES DIÁLOGOS

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790

Bloco H-12, sala 16

Maringá/PR

CEP: 87020-900

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Fortes (UFFRJ)

Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)

Cláudia Viscardi (UFJF)

Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)

Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)

Francisco Carlos Palomanes Martinho (USP)

Gilmar Arruda (UEL)

Luiz Felipe Viel Moreira (UEM)

João Fábio Bertonha (UEM)

José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)

Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)

Solange Ramos de Andrade (UEM)

Angelo Priori
Delton Aparecido Felipe
Márcio José Pereira
(Organizadores)

CONVERSAS SOBRE **DIREITOS HUMANOS** E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Maringá
Edições Diálogos
2019

**CONVERSAS SOBRE DIREITOS HUMANOS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Copyright © 2019 para os Organizadores

Todos os direitos reservados. Autorizada a reprodução parcial ou total do livro, para fins didáticos, citando o livro ou o capítulo utilizado.

EQUIPE TÉCNICA

Revisão textual e gramatical
Maria Dolores Machado

Normalização textual e referências
os autores

Imagens
Pexels, Freepik, Vecteezy

Produção Editorial / Capa
Carlos Alexandre Venancio
Sinergia Casa Editorial
cavenancio@gmail.com
44 99117-9134

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C370.71 PRIORI, Angelo
Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar / Angelo Priori, Delton Aparecido Felipe, Márcio José Pereira (Org.) - Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019.
102 p. : il.; 21 x 28cm.

ISBN: 978-85-88613-18-8 (e-book)
ISBN: 978-85-88613-17-1 (impresso)

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. FELIPE, Delton Aparecido. 4. PEREIRA, Márcio José. I. Título.

CDD 21. ed. 271



EDIÇÕES DIÁLOGOS

Universidade Estadual de
Maringá
Av. Colombo, 5790 – Bloco
H-12, sala 16
CEP: 87020-900 – Maringá/PR

07

Apresentação

09

Conversa inicial

Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana

Angelo PRIORI; Manoel Adir KISCHENER

25

Conversa 2

Direitos humanos e violência no espaço escolar

David A. CASTRO NETTO; Márcio José PEREIRA

37

Conversa 3

Direitos humanos e cidadania no espaço escolar

Natália Cristina de OLIVEIRA; Márcio José PEREIRA

53

Conversa 4

Direitos humanos e inclusão no espaço escolar

Fábio Alexandre BORGES; Delton Aparecido FELIPE

65

Conversa 5

Direitos humanos e diversidade no espaço escolar

Fabiane Freire FRANÇA; Delton Aparecido FELIPE

77

Conversa 6

Direitos humanos e as relações

étnico-raciais no espaço escolar

Liége Torresan MOREIRA; Delton Aparecido FELIPE

87

Conversa 7

Direitos humanos, gênero e sexualidade no espaço escolar

Gregory da Silva BALTHAZAR; Carla Cristina Nacke
CONRADI

97

Conversa Final

Educar para os direitos humanos

Márcio José PEREIRA; Delton Aparecido FELIPE



Apresentação

Angelo Priori¹

Delton Aparecido Felipe²

Márcio José Pereira³

O livro que ora os leitores têm em mãos é um produto realizado pela equipe e pelos colaboradores do projeto de pesquisa intitulado **Violência na era dos direitos humanos: a questão da invisibilidade social de grupos vulneráveis**, coordenado pela professora doutora Marionilde Dias Brepohl de Magalhães, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a participação de pesquisadores da UEM, Unioeste, UFF, UFSC, UFAP, PUC/PR e USP. O projeto é financiado pela Chamada N^o 22/2016 – Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas – do CNPQ, e também pela Fundação Araucária.

Entre as várias fases do projeto, uma é a de produzir material didático e paradidático sobre o tema dos direitos humanos. Este livro é o resultado desta ação. Além da produção do livro, a equipe também irá ministrar cursos de formação continuada sobre direitos humanos para os professores da educação básica. Para isto foram escolhidos seis Núcleos Regionais de Educação (NREs) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Os NREs que receberão os cursos são os de Campo Mourão, Cianorte, Curitiba, Ivaiporã, Maringá e

¹ **Angelo Priori** é Doutor em História pela Unesp/Assis/SP. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UEM e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Direitos Humanos e Políticas de Memória (UFPR/UEM). E-mail: angelopriori@uem.br

² **Delton Aparecido Felipe** é Professor Doutor do Curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros/NEIAB da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. E-mail: ddelton@gmail.com

³ **Márcio José Pereira** é Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá (ProfHistória). Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Direitos Humanos e Política de Memória (UFPR/UEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura/GEPEDIC. E-mail: marciomjp25@gmail.com

Umuarama, municípios que tem campus da UFPR e da UEM.

O livro é composto por oito textos. No primeiro deles, os autores procuram responder à questão chave do livro: o que são direitos humanos? E para isto, fazem uma radiografia histórica do nascimento e do desenvolvimento do tema nos últimos 200 anos, demonstrando as várias fases do debate, sobretudo como ganhou força a partir da Revolução Francesa e se ampliou com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU). Retratam também o desdobramento da discussão dos direitos humanos no Brasil.

Outros seis textos foram redigidos pensando em contribuir para o exercício de práticas educativas no espaço escolar. Três deles abordam conceitos fundamentais para o entendimento do problema: violência, cidadania e diversidade. E como desdobramento destes conceitos, foram elaborados os outros três textos, que tratam especificamente das relações étnico-raciais, da questão de gênero e da sexualidade, e da inclusão no espaço escolar.

Os autores destes seis textos, com o objetivo de tornarem os escritos úteis para as práticas educativas no espaço escolar, além da fundamentação teórica e dos exemplos concretos,

formularam algumas dicas pedagógicas para ajudar os professores da educação básica e os seus alunos a ampliarem as discussões temáticas. São dicas de como saber mais sobre o assunto, dicas de filmes e dicas de leituras.

O texto que fecha o livro tem como objetivo ressaltar a importância de se educar para os direitos humanos. E para isso é necessário que cada interlocutor/a, à sua maneira, construa pontes para que se efetive no espaço escolar uma dinâmica de valorização da dignidade humana. E valorizar a dignidade humana é lutar contra todo tipo de preconceito, desde o racismo, as práticas que não promovem a inclusão, as violências físicas, simbólicas e institucionais, a intolerância cultural, religiosa ou de gênero e as invisibilidades sociais de grupos vulneráveis.

Aproveitamos a ocasião para agradecer todos os membros que integram o Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos e Políticas de Memória (DIHPOM) da UFPR e da UEM, que foram fundamentais para o sucesso desta jornada.

Por fim, queremos agradecer o apoio do **CNPQ** e da **Fundação Araucária**, que sem o aporte destas agências estatais, este livro não se transformaria em realidade.

1

Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana

Angelo Priori¹

Manoel Adir Kischener²

PALAVRAS INICIAIS: O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

O termo “direitos humanos” expressa o conjunto de direitos fundamentais da pessoa humana. É algo inseparável da própria condição humana e não tem ligação com particularidades ou especificidades de um indivíduo ou grupos. Esses direitos são fundamentais porque sem eles não haveria a existência da pessoa humana; ela não seria capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida.

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes aos seres humanos), iguais (os mesmos para todos) e universais (aplicáveis por toda a parte). Portanto, para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente apenas pelo status de serem humanos.

Por isso, desde que temos notícias da existência dos homens e das mulheres na terra, temos notícias de que todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o seu nascimento, as condições mínimas e necessárias para a sobrevivência e para se tornarem úteis à

¹ **Angelo Priori** é Doutor em História pela Unesp/Assis/SP. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UEM e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Direitos Humanos e Políticas de Memória (UFPR/UEM). E-mail: angelopriori@uem.br

² **Manoel Adir Kischener** é Mestre em Desenvolvimento Regional pela UFTPR e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da UEM. E-mail: manoelkischener@yahoo.com.br

humanidade.

O primeiro direito humano, portanto, é o direito à vida, pois sem ela a pessoa não existe. Preservar a vida é uma necessidade de toda a pessoa humana. E como se preserva a vida? Agregando outros direitos, que também são fundamentais, tais como a alimentação, a saúde, a moradia, o trabalho, a educação, a liberdade, a dignidade. A esse conjunto de direitos fundamentais denominamos de “direitos humanos”.

Mas para que esses direitos se tornem direitos fundamentais, eles devem ser reconhecidos como tais pelos Estados e no plano internacional. Portanto, esses direitos precisam ser aprovados pelas autoridades que detêm o poder de aprovar normas, leis, declarações, documentos etc. E porque esses direitos devem ser reconhecidos pelo Estado? Porque o reconhecimento oficial dos direitos humanos pelas autoridades competentes dá mais segurança para as pessoas. Isso não significa, evidentemente, que esses direitos serão cumpridos. Há muitos governantes de vários países que não respeitam os direitos humanos e não os fazem cumpri-los. Mas deveria ser um dever ético de cada e Estado e de cada governante garantir os direitos mais básicos e fundamentais para a sua população, sem distinção de raça, cor, religião, opção sexual ou qualquer condição social, econômica e cultural.

A ERA DOS DIREITOS HUMANOS

Os estudos sobre direitos humanos apontam que a humanidade sempre se esforçou para garantir as necessidades básicas para a sobrevivência das pessoas. Não será possível neste texto fazer uma abordagem ampla sobre o assunto. Entre tantas existentes, deixamos

três referências: Norberto Bobbio (2004), Lynn Hunt (2009) e Fábio Konder Comparato (2015).

Mas alguns momentos históricos foram definidores para a discussão, organização e elaboração dos direitos humanos. Norberto Bobbio diz que os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam,

“são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, nem todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 25).

Um dos momentos marcantes da história e que teve importância significativa para uma nova concepção de Estado e de visão política ocorreu na Inglaterra, no ano de 1689. A Inglaterra vivia uma crise institucional e religiosa, pois a dinastia dos Stuart era católica, enquanto que a maioria dos membros do Parlamento era protestante. Com a segunda revolução inglesa, também conhecida como revolução gloriosa (1688-1689), o parlamento depôs o rei Jaime II (dinastia dos Stuart) e convidou o príncipe Guilherme de Orange e sua mulher Maria de Stuart, para assumir o trono inglês (ambos eram protestantes). No entanto, o parlamento inglês só deu posse aos novos reis, depois que eles aceitaram a integridade da denominada Declaração de Direitos (Bill of Rights). Essa Declaração praticamente extinguiu o regime de monarquia absoluta (do qual todo poder emanava do rei e em seu nome era exercido) e introduziu o princípio da democracia representativa, dando poder ao parlamento para as principais decisões políticas

e sociais. A *Bill of Rights* inglesa não tem muito a ver com a questão dos direitos humanos propriamente ditos, pelo menos não na acepção que a história conheceu 100 anos mais tarde, mas ela teve o mérito de trazer uma garantia institucional¹, isto é, “uma forma de organização do Estado cuja função, em última análise, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana” (COMPARATO, 2015, p. 106).

Declaração mais marcante foi o texto de independência dos Estados Unidos da América, que em 04 de julho de 1776, assim o fez publicar:

Consideramos as seguintes verdades como autoevidentes, a saber, que todos os homens são criaturas iguais, dotadas pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade. É para assegurar esses direitos que os governos são instituídos entre os homens, sendo que os seus justos poderes derivados do consentimento dos governados.

São significativas as palavras acima. Foi a primeira vez que um documento fundador de um país trazia como princípio a soberania popular e reconhecia que todos os homens são iguais (independente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social) e que estes homens têm “direitos inalienáveis”, ou seja, que os homens têm direito à vida, à liberdade e de ser feliz.

Mas foi no seio da Revolução Francesa que foi publicada a mais impactante declaração

sobre os direitos humanos. A Revolução Francesa foi inaugurada, simbolicamente, com a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789. Bastilha era o nome da prisão política que era um marco da monarquia absolutista francesa. No final do século XVIII, a sociedade francesa era estratificada e hierarquizada. Clero e nobreza tinham todos os privilégios. Já a base da sociedade, o denominado terceiro Estado (burguesia, trabalhadores e camponeses) era quem sustentava os privilégios da nobreza e do clero, com o trabalho e o pagamento de altos impostos. A vida das pessoas comuns era muito difícil. A grande maioria dos trabalhadores e camponeses vivia em franca miséria. A burguesia queria mais liberdade econômica e maior participação política. Foi a união destes atores sociais (capitalistas burgueses e o povo pobre) que gerou o mais significativo processo revolucionário do mundo moderno: a revolução francesa, atestado de óbito do antigo regime e da tirania monárquica.

Com a queda da Bastilha, a necessidade de uma declaração de direitos ganhou impulso. A nova Assembleia Nacional começou a debater o assunto ainda no final de julho. E no dia 26 de agosto de 1789 publicou-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, composta de 17 artigos.

Os historiadores estão de acordo em registrar que este ato representou o fim de uma época e o início de outra. Uma verdadeira virada histórica do gênero humano. Alexis de Tocqueville escreveu com rara beleza, refletindo sobre aquele momento e sobre a declaração: “o tempo de juvenil entusiasmo, de orgulho, de paixões generosas e sinceras, tempo do qual, apesar de todos os erros, os homens iriam conservar eterna memória, que, por muito tempo ainda, perturbará o sono dos que

1 Garantia institucional é um conceito elaborado no século XX, pela doutrina constitucionalista alemã, para analisar a importância da divisão de poderes entre o parlamento e o chefe do Estado, bem como da democracia representativa (STERN, 1988).

querem subjugar ou corromper os homens” (1979, p. 94).

E porque significou uma virada histórica? Porque esta declaração impactou não só a história da França como toda a opinião pública mundial. Há mais de dois séculos essa declaração tornou-se referência ideal para aqueles que lutam por emancipação e por liberdade. Ao expor no seu preâmbulo, que “a ignorância, o descuido ou o desprezo dos direitos humanos são as únicas causas das desgraças públicas” colocava para a humanidade a ideia de emancipação como uma força motriz.

Mais contundente ainda é o texto do artigo primeiro que definiu que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, corroborado pelo artigo segundo, ao afirmar que a finalidade de toda associação política é a “conservação dos direitos naturais e imprescritíveis dos homens. Tais direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”.

Por si só já está dito o que são direitos inalienáveis. Mas, mais do que isso a declaração instituiu o que no futuro conheceremos como Estado de direito, ou seja, uma organização política em que os governantes não criam o direito para justificar o seu poder, mas para submeter-se às normas e aos princípios editados por uma autoridade superior, geralmente, a Constituição. Não é à toa que a maioria das constituições, mundo à fora, diz que todo o poder emana do povo e para o povo deve ser exercido.

Se compararmos as declarações analisadas até aqui, vamos ver que elas definem que o embrião dos direitos humanos foi formado pelo valor da liberdade. É o que se convencionou denominar da primeira geração de direitos humanos, produzidos, sobretudo, pelos

documentos da Independência dos Estados Unidos e pela Declaração da Revolução Francesa, que tinham como objetivo garantir as liberdades civis e políticas dos cidadãos contra a repressão e prepotência dos órgãos estatais.

A CRÍTICA AOS DIREITOS BURGUESES

Evidentemente que esses documentos não passaram sem sofrer severas críticas. Duas delas se destacam: uma conservadora, até reacionária; e a outra do campo da esquerda, inaugurada por Marx.

Os conservadores, que alguns intelectuais denominam de anti-individualistas, consideravam a Declaração abstrata demais, desvinculada da realidade histórica e que não considerava a sociedade como um todo (BOBBIO, 2004).

Já a crítica de Marx está ponderada em vários textos, mas sobretudo no seu livro *A questão judaica*, publicado pela primeira vez em 1844 (MARX, 2007). A questão judaica foi um debate que ocorreu na Alemanha, no início da década de 1840, sobre a reivindicação dos judeus europeus de obter igualdade tanto nos direitos civis como políticos, livrando-se da condição de indivíduos “tolerados” pelo Estado.

Ao entrar neste debate, Marx destacou que o “homem” que emergiu da Declaração dos direitos do homem e do cidadão não era um ser humano em si, ente genérico e universal, mas apenas um homem membro da sociedade burguesa. Segundo ele, esse homem era “egoísta”, pois estava voltado aos seus próprios interesses e, por isso “separado dos outros homens e da comunidade” (MARX, 2007, p. 33). E enfatizava ainda que a igualdade perante a lei, apresentada na Declaração, não passava

de uma utopia fulgurante frente à realidade da desigualdade social. Ademais, criticou a noção de liberdade, chegando a dizer que essa liberdade era negativa, ao argumentar que era uma liberdade por exclusão, já que ela estava fundada não na associação entre os homens (ou seja, na coletividade) mas na separação do homem em relação ao seu semelhante (ou seja, na individualidade). E para exemplificar esta sua tese, relacionou-a com a aplicação prática do direito de propriedade privada. Perguntava Marx: o que é o direito à propriedade privada? Para ele mesmo responder: é o direito do homem de “desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente à son gré, sem atender aos demais homens” (2007, p. 34–35). Por fim, Marx tecia ainda algumas críticas ao conceito de segurança, que segundo ele é um “conceito social supremo da sociedade burguesa, conceito de polícia, segundo o qual toda a sociedade existe para garantir a cada um dos seus membros a conservação da sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (2007, p. 35–36).

Note-se que Marx criticou os quatro direitos humanos básicos que eram o norte da Declaração da revolução francesa: igualdade, liberdade, propriedade e segurança.

E concluía sua crítica ácida,

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, esses direitos, ao contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um

marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (MARX, 2007, p. 36).

Mesmo com todas essas críticas, é certo que Marx reconhecia que esses direitos eram um avanço, pois libertava a sociedade do jugo feudal e abriam caminhos para a construção de uma nova sociedade. O que ele denominou de um processo de emancipação política. Mas todos nós sabemos que a proposta de sociedade pensada por Marx era bem mais ampla. Ele defendia a emancipação humana, ou seja, uma sociedade sem classes onde os trabalhadores deveriam ter o completo domínio sobre os meios de produção. No seu texto escrito alguns anos mais tarde – O manifesto do Partido Comunista, publicado em 1848 – ele amplia a discussão do que seria essa emancipação humana, ou seja, a construção de uma sociedade comunista.

Mas o próprio lema da revolução francesa “liberdade, igualdade e fraternidade” já abria o leque para a ampliação dos direitos.

A palavra “fraternidade” foi elevada à categoria de um princípio, o de “solidariedade” pelo movimento socialista do século XIX. Solidariedade aqui entendido como uma responsabilidade que todos (Estado e cidadãos) temos pelas “carências ou necessidades de qualquer indivíduo ou grupo social” (COMPARATO, 2015, p. 79). O fundamento ético desse princípio está na ideia de justiça distributiva, que é uma forma de compensação de bens e vantagens entre as classes sociais, tornando a vida dos mais necessitados um pouco mais digna.

Portanto, foi com base no princípio de solidariedade que os direitos sociais passaram a ser reconhecidos como direitos humanos. Esta foi a grande contribuição que o ideário socialista e comunista deixou para o mundo.

DIREITOS HUMANOS E SOCIAIS

E como se garantem direitos sociais? Pela execução de políticas públicas visando o amparo e proteção social para os mais pobres, inclusive para aqueles que não dispõem de recursos próprios suficientes para ter uma vida digna.

São direitos sociais o direito ao trabalho, mas também todos os direitos do trabalhador assalariado; o direito à seguridade social, como a saúde, a previdência e a assistência social; o direito à educação e o direito ao lazer.

O primeiro país a reconhecer o direito ao trabalho como um direito fundamental foi o México. Fruto da revolução da década de 1910, a Constituição Mexicana, promulgada em 5 de fevereiro de 1917, normatizou, em seus artigos 5 e 123, o contrato de trabalho, a duração da jornada de trabalho, o trabalho das mulheres e dos menores, bem como a definição de um salário mínimo, entre outros direitos.

Logo em seguida, a Constituição da República de Weimar também deu uma guinada importante rumo a estabelecer alguns direitos sociais. No final de 1918, terminada a I Guerra Mundial, a Alemanha saía da guerra derrotada e destroçada. Uma revolta popular, com o apoio dos marinheiros, exigia a abdicação do kaiser Guilherme II. A queda do imperador ocorreu em 9 de novembro de 1918. Imediatamente foi proclamada a República da Alemanha. Formou-se um governo provisório

liderado por membros de dois partidos: o Partido Socialista (MSPD) e o Partido Social Democrático Independente (USPD). Entre as primeiras decisões do governo provisório estavam o estabelecimento da jornada de trabalho de 08 horas, o reconhecimento do voto para as mulheres e medidas de assistência social à população mais carente.

Em fevereiro de 1919 foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte, que promulgou uma nova Constituição da Alemanha em 31 de julho daquele ano. Esta constituição, também conhecida como Constituição de Weimar, além dos direitos clássicos como a liberdade e a defesa da propriedade, aprovou um rol de direitos sociais e econômicos com o objetivo de atender a população trabalhadora e mais carente. Entre os direitos aprovados estavam a garantia ao trabalho, à educação pública, à saúde, à previdência social, além de uma redistribuição da renda através de medidas tributárias. E a Constituição afirmava ainda que a República deveria promover políticas públicas para implementar eficientemente esses direitos.

Além desses direitos sociais e econômicos, a Constituição de Weimar apresentou uma distinção clara entre “diferenças” e “desigualdades”. Em relação ao conceito de diferença, a Constituição afirmou que essas são biológicas ou culturais e não implicam na superioridade de uns em relação aos outros. Quanto ao conceito de desigualdade afirmou que é uma criação arbitrária e que estabelece uma relação de inferioridade entre pessoas e grupos sociais. E por fim, determinava, que a desigualdade deveria ser proscrita, por uma questão de isonomia, enquanto as diferenças deveriam ser ressaltadas, respeitadas e protegidas (COMPARATO, 2015, p. 206). Duas outras

inovações, no campo dos direitos humanos, ainda se constatam nesta Constituição de Weimar: a igualdade jurídica entre marido e mulher (artigo 119) e que tanto os filhos legítimos como os ilegítimos (categoria da época para filhos concebidos fora de um casamento formal) deveriam ter a mesma proteção social do Estado (artigo 121). Não precisa dizer que esses direitos elencados nos parágrafos acima foram dizimados durante o governo nazista de Adolf Hitler.

AS NAÇÕES UNIDAS (ONU) E OS DIREITOS HUMANOS

Mas o documento mais importante e impactante sobre direitos humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948.

O mundo tinha recém saído da Segunda Guerra Mundial, o conflito mais atroz e sangrento que a humanidade conheceu, e precisava declarar alguns princípios que trouxesse um pouco de esperança para a dignidade humana, sobretudo para aplacar os efeitos do holocausto, contemplar nacionalidade para as minorias desterritorializadas, refutar qualquer tipo de tortura ou violência, estabelecer a democracia como uma solução legítima para a organização do Estado e para as relações amistosas entre as nações, além de promover a paz.

No preâmbulo da declaração, a ONU já reconhecia que a dignidade deveria ser inerente a todos os membros da família humana e que os seus direitos deveriam ser “iguais e inalienáveis” para garantir o fundamento da “liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Agregava ainda que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em “atos

bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade” e profetizava um mundo onde as pessoas pudessem gozar de liberdade de palavra e de crença, de igualdade de direitos entre os homens e as mulheres, de melhores condições de vida e de paz.

Para garantir esses direitos, foi publicada, então, a Declaração com 30 artigos, todos de maior significância e com repercussão internacional até os nossos dias. Entre os 30 artigos, os dois primeiros são, evidentemente, os mais expressivos, que replicamos aqui.

Artigo I. Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II. Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.

Evidentemente que essa Declaração, aprovada pela ONU, não acabou com as graves violações de direitos humanos que existem no mundo. Mesmo que todos os países tenham aprovado² o texto, a própria ONU ressaltava naquela conjuntura que para implementar e tornar a Declaração um documento com força jurídica haveria a necessidade de promover

² Na Assembleia Geral das Nações Unidas que aprovou a Declaração nenhum país votou contra, mas a União Soviética, a Ucrânia, a Tchecoslováquia, a Polônia e a Iugoslávia (na época países comunistas), além de Arábia Saudita e a África do Sul se abstiveram de votar.

duas ações: 1) estabelecer um tratado ou uma convenção internacional, 2) criar os equipamentos adequados para assegurar o “respeito aos direitos humanos e tratar o caso de suas violações” (COMPARATO, 2015, p. 237).

A primeira ação, finalmente, foi colocada em prática em 1966, quando a ONU aprovou dois tratados detalhando o conteúdo da Declaração de 1948. Tratam-se dos Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados na Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada no dia 06 de dezembro de 1966. A aprovação de dois pactos, ao invés de um amplo e geral, tem uma justificativa histórica. As grandes potências ocidentais defendiam apenas o reconhecimento das liberdades individuais clássicas, tais como a proteção da pessoa humana contra abusos e interferência do Estado na vida privada. Já os países socialistas e as jovens nações africanas defendiam que o foco deveria ser nos direitos sociais e econômicos, cujo objetivo era adotar políticas públicas de apoio aos grupos ou classes menos favorecidas. No entrecruzamento dessas divergências, os dois lados saíram vitoriosos com a publicação dos dois pactos.

Se fizermos um estudo comparativo dos dois pactos vamos encontrar muitas semelhanças como, por exemplo, o texto idêntico do preâmbulo, a mesma redação para os três primeiros artigos, que trata da autodeterminação dos povos, ou a mesma redação do artigo 22 do Pacto dos Direitos Civis e Políticos e do artigo 8º do Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que tratam sobre o direito à sindicalização. Essas coincidências mostram que existe uma “unidade essencial do sistema de direitos humanos” (COMPARATO,

2015, p. 293), fundamental para promover o que se convencionou denominar de direito ao desenvolvimento³, que nada mais é do que garantir a todas as nações do mundo (e às pessoas que integram ou vivem nestas nações) o direito inalienável de se desenvolver economicamente, socialmente e culturalmente, garantindo respeito à liberdade e identidade de cada pessoa ou nação, com justiça social.

A segunda ação, ou seja, a criação de um sistema universal pela ONU para assegurar o respeito aos direitos humanos e tratar o caso de suas violações, também se fortaleceu a partir dos anos 1960.

É importante ressaltar que algumas medidas foram adotadas antes da Declaração da ONU. Em 1919, por exemplo, foi fundada a Liga das Nações⁴, organização criada após o fim da Primeira Guerra Mundial com o objetivo de restabelecer e garantir a cooperação, a paz e a segurança mundial. Também no ano de 1919, como parte dos acordos do fim da guerra, foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), instituição ainda existente, que tem como função harmonizar as relações de trabalho no mundo e garantir a dignidade humana nessas relações, bem como o cumprimento dos direitos trabalhistas. Para citar outro exemplo, destacamos que entre os anos de 1945-1949, tivemos os Tribunais Penais de Nuremberg e de Tóquio, que tinham o objetivo de julgar crimes cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, o que de certa forma demonstrou que “os indivíduos

3 O conceito de *direito ao desenvolvimento* foi formulado pela *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos*, aprovada durante a 18ª Conferência dos Chefes de Estados Africanos, realizada em Nairóbi, no Quênia, em junho de 1981. Mais tarde, em 04 de dezembro de 1986, a ONU publicou a Resolução No. 41/128, aprovando a *Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento*.

4 A Liga das Nações foi substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1946.

possuem direitos protegidos pelo Direito Internacional contra a própria atuação estatal” (GODINHO, 2006, p. 2).

Para a ONU, este sistema de promoção e de proteção dos direitos humanos são compostos por dois tipos principais de órgãos: os não convencionais (originários no próprio âmbito da Carta das Nações Unidas; e os convencionais (criados a partir dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos).

O principal órgão não convencional é a Comissão de Direitos Humanos, criado em 1946, que tinha como objetivo elaborar as normas internacionais de direitos humanos. Entre os trabalhos mais importantes desta Comissão estão a organização da Convenção Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais; do instrumento normativo para a proteção das pessoas contra o desaparecimento forçado; da Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas; da Declaração do Direito ao Desenvolvimento; da Declaração sobre Detenção Arbitrária, entre outras. Esta Comissão teve durabilidade de 60 anos, sendo extinta em 26 de março de 2006. Na mesma data, a ONU criou o Conselho de Direitos Humanos, que é o órgão responsável atualmente pela condução dos mecanismos de garantia e de proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Já os órgãos convencionais têm suas origens nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e tem a finalidade de monitorar a implementação dos dispositivos de direitos humanos que constam em cada tratado. Esses órgãos são denominados Comitês, formados por especialistas independentes. Atualmente, no âmbito da ONU, existem vários desses Comitês. Citamos os que consideramos os mais significativos:

- Comitê de Direitos Humanos (HRC) que monitora a implementação do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, de 1966 e de seus Protocolos;
- Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CESCR) que monitora a implementação do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966;
- Comitê para Eliminação da Discriminação Racial (Cerd) que monitora a implementação da Convenção Internacional sobre Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;
- Comitê para Eliminação da Discriminação contra Mulheres (Cedaw) que monitora a implementação da Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulheres, de 1979;
- Comitê Contra a Tortura (CAT) que monitora a implementação da Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, de 1984;
- Comitê para os Direitos da Criança (CRC) que monitora a implementação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989 e de seus Protocolos Facultativos;
- Comitê para os Trabalhadores Migrantes (CMW) que monitora a implementação da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos dos Trabalhadores Migrantes e de Membros de suas Famílias, de 1990;
- Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que monitora a implementação da Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007 e seu Protocolo Facultativo.

Além dos órgãos convencionais e não convencionais, a ONU tem outras instâncias que são importantes para a promoção e a proteção dos direitos humanos. Vinculado à Assembleia Geral (principal órgão da ONU) existe o Alto Comissariado para os Direitos Humanos, que foi instituído em 1993 e tem como objetivo principal promover e proteger todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A ONU também criou a Corte Internacional de Justiça, sediada em Haia, na Holanda, que tem a função, entre outras, de se pronunciar e arbitrar possíveis controvérsias entre dois Estados ou mais, na aplicação dos Tratados Internacionais, inclusive dos de Direitos Humanos.

Outra ação importante da ONU foi a criação do Tribunal Penal Internacional (TPI), com sede também em Haia, para julgar e punir os culpados por crimes de genocídio, crimes de guerra, crimes de agressão e crimes contra a humanidade. No Estatuto que regulamentou o TPI, crimes contra a humanidade foram definidos como atos de homicídio, extermínio, escravidão, deportação ou transferência de população forçada, tortura, crimes sexuais, perseguição de um grupo ou coletividade por motivos políticos, raciais, nacionais, étnicos, culturais, religiosos ou de gênero, desaparecimento forçado de pessoas e crimes do apartheid (ESTATUTO DE ROMA, In: SENADO FEDERAL, 2013, p. 243-244). Esse Tribunal tem relevância fundamental no julgamento das graves violações de direitos humanos cometidas em âmbito internacional.

AS DIVERSAS GERAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos vêm sendo estruturado há mais de dois séculos. Primeiro surgiram os direitos civis e políticos, também conhecidos como direitos de liberdade (o que se convencionou denominar da primeira geração dos direitos), emanados, sobretudo do processo da Revolução Francesa.

Depois foram sendo estruturados os direitos sociais e econômicos e culturais, os denominados direitos de prestação (a 2ª geração dos direitos). Esses direitos foram constituídos a partir das reivindicações dos trabalhadores organizados em sindicatos, em partidos políticos e em movimentos sociais. O movimento anarquista e socialista muito contribuiu para esses direitos. Eduardo Rabenhorst explica assim os direitos de prestação: todo mundo tem a liberdade de ir e vir. Mas tal direito não pode ser exercido plenamente se não houver transporte público, ou se as pessoas não tiverem dinheiro para comprar uma passagem, ou se ainda alguém for portador de necessidade especial, não houver rampas de acesso para cadeira de rodas (RABENHOSRT, 2016).

Durante o século XX, os direitos humanos se expandiram significativamente. Surgiram então os direitos difusos (a 3ª geração dos direitos), assim conhecidos por não ter um sujeito específico, mas que interessam à humanidade como um todo. São os direitos ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente protegido, ao patrimônio comum da humanidade (histórico ou cultural), à autodeterminação dos povos, à comunicação, e assim por diante.

Mas o século XX trouxe também uma ampliação dos direitos humanos (poderíamos falar numa 4ª geração dos direitos) no sentido de

valorizar as pessoas de forma particular e concreta, isto é, “como indivíduos historicamente situados, inseridos em uma estrutura social, e portadores de necessidades específicas” (RABENHORST, 2016, p. 18). Estamos falando dos direitos das mulheres, das crianças, dos idosos, dos portadores de deficiência, das comunidades LGBTQs, dos indígenas, dos trabalhadores migrantes, dos negros e de todos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, na Áustria, entre 14 e 25 de junho de 1993, reafirmou todos os direitos e princípios consagrados em diversas Declarações internacionais e regionais, publicadas pela ONU e por organismos da América, Ásia, África, Europa e do Oriente Médio.

No documento final da Conferência, intitulado Declaração e o Programa de Ação de Viena foram ressaltados e problematizados temas como o combate a todas as formas de racismo e de discriminação racial (I.15), os direitos das mulheres e das meninas, bem como o repúdio à violência e todas as formas de abuso e exploração sexual (I.18), a proteção às minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas (II.28), a proteção ao desenvolvimento das crianças (I.21), às pessoas portadoras de deficiência (II.63), aos povos indígenas (II.28), aos refugiados (I.23), aos trabalhadores migrantes (II.33) e às pessoas vítimas de desaparecimentos forçados (II.62).

Além da preocupação com os mais diversos grupos sociais, vulneráveis ou não, o documento de Viena chamou atenção para mais três temas que são fundamentais para o conjunto das pessoas, principalmente as mais pobres: a questão da pobreza e da exclusão social (I.25) e que, portanto, precisam de alimentação, acesso à assistência de saúde, moradia

e serviços sociais necessários (I.31), além do combate à tortura, muito comum nas prisões e manicômios de diversos países (II.54–61).

E por fim, o documento destacou a necessidade de se incorporar o debate dos direitos humanos nos programas educacionais e nas escolas (II.78–82). O objetivo deste livro que o leitor tem em mãos é um esforço de contribuição neste sentido.

DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O Brasil é signatário de praticamente todos os documentos internacionais sobre direitos humanos. Muitos deles, inclusive, foram referendados pelo Congresso Nacional. Para um panorama dos Tratados internacionais ratificados e não ratificados pelo parlamento brasileiro, remetemos ao belo trabalho do Senado Federal que organizou em livro, praticamente todos os documentos sobre direitos humanos publicados ao longo do século XX e início do século XXI (SENADO FEDERAL, 2013).

Historicamente, o debate sobre direitos humanos no Brasil acompanhou o debate internacional. Já na Constituição de 1824, que vigorou no país até o fim da monarquia, organizada sob a influência dos princípios liberais, havia uma preocupação com a garantia de direitos e a proteção dos indivíduos. Naquela Constituição, os direitos dos cidadãos tinham por base a liberdade, a segurança individual e a proteção da propriedade, bem a exemplo do que vimos na Declaração de Independência dos Estados Unidos e na Declaração da Revolução Francesa. Aquela Constituição ainda pregava que a tortura e os açoites fossem abolidos e que a liberdade de expressão e de religião, a inviolabilidade das residências e das correspondências e o direito à instrução

primária gratuita fossem garantidas. O senão é que, por cidadãos se entendiam, na época, apenas os nascidos no Brasil, os libertos e os estrangeiros naturalizados. O direito ao voto era muito reduzido. Mulheres e escravos não votavam. E os homens, para votar, tinham que ter uma renda mínima de 100 mil réis. Em 1881 foi publicada uma lei subindo esse limite para 200 mil réis (o dinheiro da época).

Em termos de direitos civis e políticos quase nada mudou até 1930. A novidade do período foi a abolição da escravidão em 1888. O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, o que podemos concluir que a ideia de liberdade individual como um direito inalienável não tinha grande força na sociedade brasileira anterior a República. Mas mesmo com a República, instituída em 1889, poucas mudanças ocorreram no cenário brasileiro: a grande propriedade permaneceu com força e, por meio do coronelismo, houve intensa privatização do poder público.

Se o cenário para os direitos civis e políticos eram difíceis, imagina para os direitos sociais. Temos que lembrar que a Constituição Republicana de 1891 retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, de promover a assistência social e proibia o governo federal de interferir na regulamentação do trabalho. Tal interferência era considerada “violação da liberdade do exercício profissional” (CARVALHO, 2003, p. 62). No campo do trabalho alguns direitos foram estabelecidos a partir da assinatura do Brasil no Tratado de Versalhes (1919) e do ingresso do país na Organização Internacional do Trabalho (OIT). É importante lembrar que no final da década de 1910, os operários urbanos fizeram importantes movimentos grevistas, que os historiadores denominam de greves anarquistas (esta cultura

política tinha grande influência na organização dos operários da época). E assim alguns tímidos direitos foram estabelecidos, como as férias, a jornada de trabalho de 08 horas, o descanso semanal remunerado, as condições e higiene nos locais de trabalho, a regulamentação do trabalho das mulheres e dos menores e a indenização por acidentes de trabalho.

Com o golpe de 1930 e a tomada de poder por Getúlio Vargas, as mudanças sociais e políticas evoluíram mais rapidamente. No campo dos direitos sociais essa mudança foi bastante abrangente. Foi criado o Ministério do Trabalho e uma ampla legislação trabalhista e previdenciária foi sendo elaborada, complementada em 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Mas é importante frisar que esses direitos trabalhistas surgiram muito da pressão dos próprios trabalhadores, das greves operárias e da força do sindicalismo anarquista e comunista. Também é importante dizer que os trabalhadores rurais (a grande maioria da população trabalhadora do período) e os trabalhadores domésticos foram excluídos dos benefícios da CLT. Os benefícios da legislação trabalhista foram estendidos aos trabalhadores rurais apenas em 1963, com a publicação do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR). Já os benefícios trabalhistas para os trabalhadores domésticos só foram contemplados no limiar do século XXI.

O governo de Vargas, como todo governo autoritário, foi contraditório. Ao mesmo tempo que os direitos sociais foram sendo ampliados, os direitos civis e políticos foram controlados. Como era uma ditadura, o voto era restrito e utilizado apenas para as eleições municipais. Não havia liberdade de expressão e manifestação e a violência estatal era a regra contra os movimentos sociais. Terminada a

ditadura Vargas, em 1945, e com a publicação de uma nova Constituição em 1946, a democracia representativa foi restabelecida. Voltaram-se as eleições para governadores e presidente e o direito de voto foi estendido a todos os cidadãos, homens e mulheres com mais de 18 anos de idade, com exceção dos analfabetos. Esta exceção era significativa, pois na década de 1950, 57% da população ainda eram analfabetas, a grande maioria trabalhadores rurais. Ou seja, mais da metade da população estava privada de eleger os representantes políticos (CARVALHO, 2003).

Com o golpe de 1964 e a ditadura militar, mais uma vez as pessoas tiveram os seus direitos civis e políticos privados, com o fim da eleição para presidente, fechamento do congresso nacional, repressão aos movimentos sociais e políticos, assassinatos, prisões e exílios dos adversários dos militares, o fim do direito ao habeas corpus e a instituição da tortura como uma política subterrânea de Estado.

Ao mesmo tempo que os militares cerceavam direitos civis e políticos, ampliavam alguns direitos sociais. Em 1966 foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Em 1971, o Fundo de Assistência Rural (Funrural). Em 1972 e 1973, respectivamente, os trabalhadores domésticos e autônomos foram incluídos no sistema de previdência. Ainda no campo da previdência, em 1974, foi criado o Ministério de Previdência e Assistência Social. Na década de 1970 também foi criado o Banco Nacional de Habitação (BNH) para promover a construção de moradias populares.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o movimento de oposição à ditadura se fortalece, sobretudo a partir do movimento sindical e do movimento estudantil, com o apoio de parte da Igreja Católica.

Começa a denominada “abertura política”. Alguns partidos são autorizados a funcionar. Há o movimento pelas “Diretas Já”, derrotado é verdade, mas que levou milhões de pessoas para as ruas exigindo a volta da democracia. Em 1985 termina a Ditadura e um governo de transição para a democracia foi eleito pelo voto indireto dos deputados. Tancredo Neves é sufragado presidente, mas morre antes de assumir o mandato. Seu vice, José Sarney, toma posse. Durante seu governo, foi convocada uma Assembleia Constituinte, que resultou na formulação e publicação da Constituição Federativa do Brasil de 1988.

A Constituição de 1988 é o documento mais importante e significativo existente no Brasil sobre direitos humanos. Não é à toa de que ela é denominada de constituição cidadã. Logo no seu primeiro artigo, ela deixa claro quais os fundamentos que sustentam o Brasil. São cinco: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (grifos dos autores).

Um dos pilares da Constituição brasileira é a dignidade da pessoa humana. Magnífica definição. E este princípio fundamental é complementado pelo artigo 5º, que estabeleceu que todas as pessoas são iguais perante a lei e que os direitos inalienáveis de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país são a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

As palavras acima seriam suficientes se realmente colocadas em prática. Mas o texto constitucional foi além. Disse também que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, ressaltando aqui o princípio da igualdade, ao enfatizar o tratamento

isonômico entre homens e mulheres.

A CF de 1988 também estabeleceu que ninguém deve ser submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante. Todos sabemos que a tortura tem sido prática muito comum no Brasil, principalmente durante a Ditadura Militar, mas também atualmente, nos porões policiais. Os crimes de tortura devem ser punidos e condenados. A própria Constituição diz que os crimes de tortura são inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia. Os crimes de tortura foram estabelecidos pela lei nº. 9.455/1997.

Outros direitos e princípios contidos na nossa Constituição: a livre manifestação de pensamento, de expressão da atividade intelectual e artística, de exercício dos cultos religiosos, de locomoção, de reunião pública, de associação em sindicatos, ONGs ou partidos políticos.

Os direitos sociais são estabelecidos no artigo 6º, definidos como direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados. Com base neste artigo desdobram-se algumas políticas públicas que são fundamentais para a dignidade da pessoa humana: o Serviço Único de Saúde (SUS), a escola pública e gratuita, o denominado Benefício de Prestação Continuada (BPC) - a ajuda humanitária aos deficientes e idosos pobres (que o governo Bolsonaro quer acabar) -, os programas sociais de distribuição de renda como, por exemplo, o bolsa-família. Mas é fruto também da força deste artigo todos os Estatutos aprovados nos últimos anos: da criança e do adolescente, da igualdade racial, do índio, do idoso, das pessoas com deficiência, do código de proteção ao consumidor, da lei Maria da Penha.

Além dos direitos civis e políticos (art. 5º.) e dos direitos sociais (art. 6º.) a Constituição de 1988 definiu também os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais (art. 7º.), dando uma marca constitucional às lutas e reivindicações históricas dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros. É por tudo isso que a Constituição de 1988 deve ser defendida e respeitada.

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, e a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Estado brasileiro pode formular uma política nacional de direitos humanos. E esta política foi melhor definida a partir do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) lançado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 13 de março de 1996. Foi a primeira vez na história republicana que o Estado brasileiro defendia uma proposta de direitos humanos para todos, rompendo com a tradição que o direito à cidadania deveria ser apenas das elites. Era o reconhecimento que os menos privilegiados social e economicamente também são sujeitos plenos de direitos. Um dos méritos desse plano foi o reconhecimento das mortes de pessoas desaparecidas durante a Ditadura Militar (BRASIL, 1996).

Em 13 de maio de 2002, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o PNDH foi revisto e ampliado. Foi publicado então o Plano Nacional de Direitos Humanos II. O processo de revisão do PNDH constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no país, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, atendendo a reivindicação formulada pela sociedade civil por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em Brasília nos dias 13 e 14 de maio de 1999.

Neste PNDH II, além dos direitos clássicos,

como o direito à vida, à justiça, à liberdade de opinião e expressão, de crença e de culto e do direito à igualdade, foram estipulados direitos específicos, como os das crianças e adolescentes, das mulheres, dos afrodescendentes, dos povos indígenas, da comunidade GLTTB, dos estrangeiros, refugiados e migrantes, dos ciganos, das pessoas portadoras de deficiência e dos idosos. Mas o plano também ressaltou a preocupação com o direito das pessoas à educação, à saúde, à saúde mental, à previdência, à assistência social, ao trabalho, ao acesso à terra, ao direito à moradia, à alimentação e ao meio ambiente sustentável (BRASIL, 2002). Com isso o plano ia ao encontro de tratados internacionais, sobretudo com a Declaração e o Programa de Ação de Viena.

Em 21 de dezembro de 2009, com atualização em 12 de maio de 2010, agora já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi publicado o III Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH III), em vigor até hoje. Este plano ampliou e detalhou o PNDH II, determinando, inclusive, quais órgãos são os responsáveis por implementar as políticas públicas de direitos humanos.

Em síntese, o PNDH III foi organizado em seis eixos orientadores, a saber: 1) interação democrática entre Estado e sociedade civil; 2) desenvolvimento e direitos humanos; 3) universalização dos direitos em um contexto de desigualdades; 4) segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; 5) educação e cultura em direitos humanos; e 6) direito à memória e à verdade. Para esses seis eixos foram estipuladas 25 diretrizes básicas e uma infinidade de ações programáticas, sendo que para cada ação foi determinado quem eram os responsáveis para executá-la, quem era os parceiros e qual era a recomendação que se

pretendia (BRASIL, 2009).

Para exemplificar, citamos um fato com significado extraordinário para a história recente do Brasil. Por determinação do eixo orientador número 6 e da diretriz número 23, que tratava do reconhecimento do direito da memória e da verdade como um direito humano da cidadania é que foi criada a Comissão Nacional da Verdade (CNV) para apurar as graves violações de direitos humanos durante a Ditadura Militar.

Sem dúvida, os três planos nacionais de direitos humanos descritos acima, colocaram o Brasil na vanguarda da defesa dos direitos humanos no mundo. O que precisa agora, é de fato, colocar em prática essas ações.

PALAVRAS FINAIS

Para finalizar, gostaríamos de lembrar a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em 1993, na cidade de Viena, Áustria, para afirmar que a democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas. Nesse contexto, a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, em níveis nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais.

Esse livro é uma iniciativa, ainda que em uma dimensão reduzida (de analisar a repercussão dos Direitos Humanos do espaço escolar), idealizado por homens e mulheres, professores e professoras, que cientes da importância

do exercício da sua cidadania, dos seus locais de fala, conhecedores de suas identidades de gênero, de suas características étnico-raciais, de suas condições sociais, buscam no diálogo a oportunidade de ampliar os debates acerca da validade de uma educação para os Direitos Humanos e ainda, promover a dignidade humana, a equidade de gênero, o combate ao racismo e a todos os tipos de preconceitos, a inclusão como e a valorização plena da vida. Disso não podemos abrir mão!



REFERÊNCIAS

1. BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Regina Lyra. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
2. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 05 de outubro de 1988.
3. BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos**. Decreto n. 1.904 de 13 de maio de 1996.
4. BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos II**. Decreto n. 4.229 de 13 de maio de 2002.
5. BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos III**. Decreto n. 7.037 de 21 de dezembro de 2009.
6. CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
7. COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 9ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
8. GODINHO, Fabiana de Oliveira. **A proteção internacional dos direitos humanos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.
9. HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
10. MARX, Karl. **A questão judaica**. 6ª. ed. São Paulo: Centauro, 2007.
11. SENADO FEDERAL. **Direitos humanos: atos internacionais e normas correlatas**. 4ª. ed. Brasília: Senado Federal/Coordenação de edições técnicas, 2013.
12. RABENHORST, Eduardo. O que são direitos humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NADER, Alexandre Antônio (Orgs.). **Educando em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos e políticos-jurídicos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2016, p. 13-24.
13. STERN, Klaus. **Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland**. Munique: C. H. Beck, 1988.
14. TOCQUEVILLE, Alexis. **O antigo regime e a revolução**. Brasília: Ed. UNB, 1979.

2

Direitos humanos e violência no espaço escolar

David A. Castro Netto¹

Márcio José Pereira²

PALAVRAS IMPORTANTES PARA NOSSA CONVERSA COMEÇAR BEM!

Violência física: ato de violência intencional com impacto no corpo e na integridade física que se traduz em marcas visíveis como lesões, ferimentos, fraturas, hematomas, mutilações ou mesmo morte.

Violência simbólica: ato deliberado de violência praticado por pais, responsáveis ou intuição exercida por atitudes arbitrárias, agressões verbais, ameaças, humilhações, desvalorização, estigmatização, desqualificação, rejeição e isolamento, ocasionando imensuráveis danos emocionais e sofrimento psíquico. Atos que não ferem o corpo, mas atingem o psicológico pelas manifestações simbólicas, como o assédio moral.

Violência institucional: ação ou omissão de instituições, equipamentos públicos ou privados estabelecidos por lei ou intervenção arbitrária, autoritária ou excessiva de profissionais vinculados ao Estado que deveriam garantir a proteção de crianças e adolescentes. Atos promovidos pelo Estado nas suas diversas esferas que resultam em algum tipo de segregação, como o racismo institucional.

¹ **David Antônio de Castro Netto** é Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Direitos Humanos e Políticas de Memória (UFPR/UEM). E-mail: david.acnetto@gmail.com

² **Márcio José Pereira** é Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá (ProfHistória). Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Direitos Humanos e Política de Memória (UFPR/UEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura/GEPEDIC. E-mail: marciomjp25@gmail.com

Violência política: atos que violam os direitos da livre manifestação política, pela repressão ou cerceamento desta liberdade, tendo em vista a perseguição ideológica

Bullying: prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. O termo surgiu a partir do inglês "bully", palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português. No Brasil, o bullying é traduzido como o ato de bulir, tocar, bater, socar, zombar, tripudiar, ridicularizar, colocar apelidos humilhantes etc. Essas são as práticas mais comuns do ato de praticar bullying. A violência é praticada por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar, humilhar ou agredir fisicamente a vítima.

A violência é um problema social que adentra o espaço escolar com frequência, e sua problemática, seja aquela em que o sujeito é vítima seja aquela que é protagonizada por ele, provoca, cada vez mais perplexidade e é objeto de grande preocupação no meio escolar. Fatos que motivam professores e professoras a pensar estratégias em sala de aula que coloquem em pauta o respeito às diferenças e o debate acerca das garantias de direitos, que constituem, em nossa opinião, uma via relevante para atenuar e superar a violência em suas diversas manifestações no âmbito escolar.

É papel do/a educador/a fomentar a abertura de um diálogo para a diversidade e, sobretudo, promover a dignidade humana, principalmente nos grupos em situação de vulnerabilidade e insegurança social. Nas escolas, os índices de violência aumentam não somente do ponto de vista quantitativo como também

do qualitativo. Análises recentes,¹ sobre a violência no espaço escolar, apontam, primeiro para uma crescente diversificação e, segundo, ganham contornos nunca percebidos por profissionais que atuam no dia a dia escolar.

São ameaças e agressões verbais entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e profissionais que atuam em quaisquer outras funções, sejam elas administrativas, pedagógicas ou de zeladoria. Os professores e professoras em seus relatos têm destacado que a violência, motivada, principalmente pelo desrespeito, é uma constante no meio escolar. A banalização da violência no espaço escolar tem provocado inclusive, em alguns casos, a omissão estatística, não por má fé, mas tendo em vista seu processo de naturalização.

Bernard Charlot, um dos importantes nomes do debate acerca da violência no espaço escolar, faz uma indagação importante e que é muito pertinente ao que pretendemos refletir nesse texto: a violência na escola é um fenômeno novo? A resposta mais comum é que

Os professores e a opinião pública pensam a violência como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos anos 90. Na verdade, historicamente a questão da violência na escola não é tão nova. [...] Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, esta sim, são novas (CHARLOT, 2002, p. 432).

¹ Pesquisa global da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos) põe Brasil no topo de um ranking de violência em escolas. O levantamento é o mais importante do tipo e considera dados de 2013/2017. Uma nova rodada está em elaboração e os resultados devem ser divulgados apenas em 2020.

A questão é que os discursos sociomidiáticos, em busca da audiência, têm forte tendência de homogeneizar fenômenos de natureza muito diferentes, antes de tratar especificamente a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Mas afinal, o que entendemos por violência? A partir dessa questão que nosso debate será direcionado. Ou seja, sobre a forma como entendemos a violência, como ela se relaciona com o espaço público e como o ambiente escolar está inserido numa disputa entre a defesa e preservação dos direitos humanos e os diversos atos de violência sofridos dentro e fora da escola.

A definição mais simples e direta de violência pode ser encontrada no dicionário. Segundo o Michaelis, violência pode ser definida como “qualidade ou característica de violento; ato de crueldade; emprego de meios violentos; fúria repentina” e, no campo jurídico, “coação que leva uma pessoa à sujeição de alguém”. Deixando de lado os aspectos que estão mais ligados a questões individuais² que levam aos atos violentos, debruçaremos sobre uma reflexão a respeito das questões coletivas que podem levar à execução dos diversos atos de violência na denominada esfera pública, levadas a cabo tanto pelo Estado e seus agentes de segurança, quanto por grupos organizados fora do âmbito de seu controle, como o “esquadrão da morte” ou as milícias, por exemplo.

A partir das reflexões de Hannah Arendt, procuramos compreender a relação entre

poder e violência, sem que o exercício do primeiro leve necessariamente ao segundo. O pensamento arendtiano é fruto do tumultuado contexto dos anos 1960. As reflexões a respeito das atrocidades do regime nazista (o uso da razão para a fabricação da morte), em especial a partir do julgamento de Adolf Eichman, foram sacodidas pela aparição da violência enquanto prática política.

Nos EUA, assistia-se ao surgimento dos Panteras Negras, o movimento pelos direitos civis, a constante presença americana em solo estrangeiro, seja na forma da guerra (Vietnã), seja na forma da “guerra política”, com a interferência direta na crise e derrubada das democracias latino-americanas (tais como Chile, Brasil, Argentina). Ao lado das questões políticas, assistiu-se também ao aumento exponencial do arsenal militar em todos os países do mundo, movido em grande parte pela corrida armamentista dos anos da “Guerra Fria”. Todo esse potencial destrutivo levou o mundo a acreditar que a guerra nuclear era eminente. Estes eventos povoaram o imaginário das sociedades ocidentais das mais diversas formas e foram ampliados pelo uso da comunicação de massa.

A “indústria cultural” fez uso intenso desse mote, seja do ponto de vista da crítica de seus autores, como T. Adorno e M. Horkheimer, ou da condescendência, como os casos dos filmes, hq’s, séries de tv e livros de literatura que exploravam um mundo pós-apocalíptico, levado a cabo pelo “inverno nuclear”. Em outras palavras, o fim da Segunda Guerra (1945) trouxe consigo um período difícil de ser analisado, na medida em que o mundo ocidental conviveu com anos de crescimento econômico que elevou o nível de vida de praticamente todas as nações, incluindo as do denominado “Terceiro Mundo” (são “os anos dourados”,

2 É importante deixar claro ao leitor a opção deste texto. Não se trata de afirmar que a violência cometida pelo indivíduo no ambiente escolar não deva ser alvo de estudos. Existe uma farta bibliografia sobre o tema. Apenas deixamos claro que a opção pelos autores se faz no caminho do entendimento da violência no campo social/coletivo, procurando manter o diálogo que nos leve ao entendimento de espaços coletivos de construção. A opção oposta nos levaria a um debate com psicólogos, psicanalistas, psicopedagogos e suas áreas de interesse, o que não é o objetivo deste texto.

assim batizados por Eric Hobsbawm), ao mesmo tempo em que assistiu um conjunto de governos que fizeram uso ostensivo da violência, seja de maneira explícita, como as ditaduras militares latino-americanas, seja de maneira implícita, financiando um sem número de eventos violentos na disputa por hegemonia ideológica entre EUA e União Soviética.

A virada para os anos 1980 e o fim material e simbólico da URSS não dissiparam a utilização da combinação poder + violência pelos governos ao redor do planeta. A disputa por hegemonia política foi substituída pelo mercado, em especial, o mercado financeiro. A crise de finais dos anos 1980, que arrastou as economias do centro e, principalmente, as da periferia do capitalismo (o México decretou a moratória da dívida em 1982) foi mais um revés no campo do exercício do poder e da violência.

A disputa foi deslocada do campo ideológico e o alvo passou a ser o “Estado de bem-estar social” que, entendia-se, competia com os lucros das empresas. A combinação crise, fome e insatisfação angariou uma legião de novos movimentos que misturam xenofobia, racismo e fundamentalismo religioso de todo o tipo que agora voltam seus canhões contra aquilo que entendem como “globalismo” e a destruição do ideal de nação que cultuam. No fogo cruzado encontra-se um sem número de refugiados que fogem de seus países pela guerra, pela repressão política e, principalmente, pela fome (como é possível ver nos exemplos da Líbia, Líbano, Grécia, Haiti, Venezuela e tantos outros).

No campo da política, uma nova onda de partidos procurou revitalizar velhos conceitos até então tidos como anacrônicos, tais como a nação, o nacionalismo e a identidade coletiva.

A crise econômica, criada pelo mercado, abriu caminho para a corrosão das instituições democráticas e, por tabela, a existência da própria democracia. O resultado prático, foi a invasão do campo político por partidos que se assentam na violência enquanto prática política. O Tea Party, a Alternativa para Alemanha (AfD), mesmo na França, liderados por Marine Le Pen, o partido da Frente Nacional se apoia em políticas declaradamente racistas.

Isso vale para países como a Hungria, Polônia, Áustria, Itália, Suíça e Dinamarca. Mesmo nos países com alguma tradição liberal como Inglaterra e Estados Unidos, assistiram à confirmação da saída à extrema direita com a eleição de Donald Trump, nos EUA, e a proposta de saída da Inglaterra da comunidade europeia, o BrExit. A América Latina não ficou alheia a este movimento. A “nova direita” abriu caminho em praticamente todos os países latino-americanos, com exceção do Uruguai. Em comum, todos estes discursos procuram legitimar algum tipo de violência contra um determinado inimigo, real ou imaginário.

Nesse sentido, o exercício do poder é assentado no uso legitimado da violência em todas as formas. Desta maneira, grupos minoritários são escolhidos como culpados por determinados desvios de conduta social, política e econômica - imigrantes (mexicanos, haitianos, venezuelanos, árabes, palestinos, libaneses), minorias raciais (negros, ciganos e indígenas) e econômicas (superexploração do trabalho e compressão dos salários).

O recurso à violência é assumido, primeiro, na ordem dos discursos. A noção de adversário político, ou seja, o debate no campo das ideias (esquerda x direita; liberais x conservadores; socialdemocratas x ultraliberais) é

superado e a esfera pública passa a ser povoada por inimigos que devem ser “fuzilados”, se possível, fisicamente, como no caso das Filipinas. Neste ponto, parece ser importante retomarmos a análise de Hannah Arendt para compreendermos melhor a relação entre o uso da violência e o exercício do poder para, quem sabe, conseguirmos compreender os dois fenômenos separados e depois interligados, o que ajudaria a explicar a insistente utilização da violência no discurso e na prática política do Estado, exacerbado em momentos como os da atualidade.

“Do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá daí é poder” (ARENDR, 1970, 42/53). O pensamento de Hannah Arendt destoa do lugar comum das reflexões filosóficas a respeito da relação poder e violência. A segunda, foi entendida como uma qualidade do primeiro. Portanto, o poder revelaria o lado mais perverso, expresso na frase popular “o poder corrompe”. Em suma, a violência seria uma qualidade do poder e não um elemento que pode ser analisado separadamente.

Assim, fizeram diversos pensadores desde Maquiavel, passando por Thomas Hobbes, Karl Marx e os liberais, como John Locke. Contudo, Arendt procura resgatar uma versão positivada do poder que, segundo a autora, só pode ser plenamente exercido em contexto de liberdade e, sempre de maneira coletiva. Em outras palavras, quanto maior a pluralidade e a possibilidade de dialogar entre sociedade e Estado, maior será a incidência desse poder e menor será o recurso à violência. Por outro lado, quando o poder é exercido a partir de um indivíduo ou grupo político, transforma-se em tirania na medida em que vai, aos

poucos, destruindo a esfera da política de diversas maneiras, criminalização dos partidos, enfraquecimento das instituições representativas, como os conselhos participativos, judicialização e criminalização da esfera pública.

Este movimento de encerramento dos espaços coletivos de discussão é precedido pelo paulatino isolamento de grupos e indivíduos que por motivos diversos são considerados inapropriados pela sua posição política (esquerda ou direita), cor (negros ou amarelos), religião (espíritas, umbandistas, candomblecistas etc.) ou identidade sexual. O poder exercido fora da esfera pública, ou seja, o campo onde todos podem existir na plenitude de sua natureza tem baixos índices de legitimidade, o que, retomando a frase da autora, o leva ao exercício da violência enquanto instrumento de coerção, gerando a aparência de obediência.

O exemplo mais claro deste processo pode ser entendido na relação pai e filho. O pai, na medida em que não consegue manter um diálogo com seu filho apela para o uso da violência enquanto “instrumento pedagógico”, a pedagogia do medo. Primeiro, os gritos, depois as surras. O filho obedece por medo de que a violência se repita e se torne acentuada. Contudo, esta relação é baseada numa transitória desigualdade de forças, ou seja, o pai ficará mais velho e mais fraco, enquanto o filho ficará mais jovem e mais forte. Quando a relação de força física se altera o medo se torna ressentimento e a relação entre pai e filho é desfeita. A partir do exemplo, retomamos o argumento de Arendt. O poder só pode existir em conjunto e só pode ser exercido legitimamente quando une a palavra e a ação. O poder só pode existir quando existem condições favoráveis para a ação coletiva e troca de opiniões divergentes no espaço público:

“A forma extrema do poder é Todos contra Um, a forma extrema da violência é o Um contra Todos” (ARENDT, 1970, p. 26). A frase resume de maneira exemplar o raciocínio da autora: quando **todos**, independente de sua condição humana, conseguem se fazer presentes no espaço público, procurando estabelecer consensos coletivos, o poder ganha o seu ingrediente positivo. Ao contrário, quando **um** (grupo, partido ou tirano) assume a orientação deste poder não tem condições de conviver com uma esfera pública plural e, tampouco, com as individualidades dos grupos sociais.

Nesse momento, o recurso da violência enquanto instrumento de poder retoma seu grau mais acentuado, tendo em vista a pouca legitimidade com a qual o poder é exercido. Desta forma, paradoxalmente, um governo extremamente violento torna-se impotente, pois não consegue articular o tecido social dentro dos marcos da liberdade, pois não consegue conviver com a diferença e só aceita a total subserviência.

Aqui é sintomática a frase do general argentino, Ibérico Saint-Jean, dita em 1977 durante a ditadura argentina: “Primeiro vamos matar todos os subversivos. Depois vamos matar seus colaboradores, depois os simpatizantes e os indecisos. Finalmente, vamos matar os indiferentes”. Assim, de acordo com Arendt, a violência ao contrário de ser uma qualidade do poder, acaba tornando-se seu agente destruidor já que sua aplicação enquanto “política pública” provoca o isolamento entre os homens e mulheres esvaziando a esfera da política e, por tabela, destruindo a esfera pública. Por sua vez, o poder também pode fazer uso da violência para sustentar-se. Contudo, essa sustentação tem uma limitação historicamente

comprovada, ou seja, está basicamente vinculada ao grupo que sustenta este mesmo poder. Isto dá conta da possibilidade de entendimento entre os vínculos sociais, políticos e econômicos que são estabelecidos entre o Estado, as ditaduras de todo tipo e grupos sociais que manifestam algum tipo de interesse, seja econômico, político ou social.

É este alinhamento que garante sustentação política ao conjunto de políticos (e políticas) que apostam em formas conhecidas de práticas violentas. São grupos que de alguma maneira se sentem marginalizados por determinados aspectos da contemporaneidade. O leque deste sentimento é muito amplo. Além do ingrediente econômico, ou seja, os reflexos das duas grandes crises econômicas (2008 e 2014) que explodiu o sistema financeiro das economias centrais e derrubou o preço dos commodities que são a base das economias agroexportadoras (trigo, soja, laranja, carne etc.) gerou uma onda de miséria sem igual. Ao lado deste movimento, um conjunto de grupos políticos se articula contra aquilo que entende como “malefícios da modernidade”.

Via de regra, são grupos que cultuam a misoginia, todas as formas de racismo, o anti-intelectualismo radical (terraplanistas, antivacinas etc) e, acima de tudo, revelam uma profunda desilusão com as promessas não realizadas do sistema político e, grande parte, sai da indiferença para o radicalismo. Nesse sentido, o Estado passa ser alvo de disputa e na medida em que tais grupos ascendem ao poder (democraticamente, inclusive) o recurso à violência deixa de ser combatido para ser explorado. O fechamento da esfera pública, que é plural por definição, é feito a partir do cerceamento de liberdades que são marcados por diversos tipos de violência.

Entre as instituições do Estado em disputa, a escola e o espaço escolar serão locais privilegiados de observação e de conflito. Não por acaso, é na escola onde se faz urgente a construção de um espaço público sólido que garanta a pluralidade social que ali se concentra tenha contemplado o respeito pela sua natureza. A destruição do espaço escolar enquanto espaço de tolerância e respeito ganha corpo jurídico legal (projetos de lei como “Escola Sem Partido”) ou uma fiscalização moralizante que entende que o ensino de conteúdos como educação sexual e/ou de gênero está na raiz da destruição de uma sociedade imaginada, asentada numa concepção idílica de “família” e que se entende destruída pela modernidade.

Este ponto é crucial. Só é possível pensar em políticas públicas que defendam/garantam os direitos humanos quando o conjunto da sociedade está ali representado. O contrário deste processo incorre no risco do uso autoritário das instituições estatais para a promoção de violência simbólica que referenda ao invés de combater o status social pré-definido. Na radicalização do processo está o recurso à toda sorte de violência, desde a construção do muro na fronteira do México, proposto por Donald Trump até a promessa de eliminar dos livros didáticos e do espaço escolar conteúdos que são considerados “imorais”.

Não apenas as questões de sexo e gênero, mas também os temas da denominada “história difícil” ou “história traumática”, como o holocausto nazista ou as torturas da ditadura militar brasileira e a questão mal resolvida de um sem número de militantes mortos e desaparecidos. O passo seguinte é o da desqualificação de instâncias sociais que, por definição, deveriam ser combativas na produção de um conhecimento ético e comprometido com a

cidadania. Além da escola, as universidades, os partidos políticos, movimentos sociais e todos esses agentes são vistos como algo a ser extirpado da sociedade, já que promovem o contrassenso.

No ambiente escolar, a atuação violenta é feita na medida em que o espaço público da escola é transformado num espaço privado. Assim, políticas públicas que deveriam demonstrar a pluralidade do pensamento, como o caso do ensino religioso, acabam tornando-se espaços de imposição rubricada inclusive pela maior instância jurídica do país, o Supremo Tribunal Federal, como o caso do ensino religioso confessional. A grande questão a ser equacionada é como construir um espaço onde os diferentes grupos que se concentram na escola possam exercer sua natureza sem que isso signifique algum tipo de opressão.

Essa resposta deve ser pensada pela perspectiva do diálogo plural que leva a uma ação coletiva conjunta, ou seja, deslocar o aluno da condição de tutela para a condição de agente. Como sustenta Paulo Freire, trata-se de promover o ensino para a liberdade. Isto impõe uma necessária revisão da postura do professor em sala, não significando que deva abrir mão de sua autoridade, mas que o exercício desta autoridade possa ser feito sem o recurso ao autoritarismo, na medida em que existe a valorização daquele sujeito que está sendo educado, do espaço público e das estratégias de ação coletiva. Como sugere Paulo Freire, ninguém se liberta sozinho. Ninguém aprende e ensina sozinho.

Todos os Estados e governos fazem uso de algum tipo em algum nível de violência. O desgaste das estruturas do Estado eleva o grau desta violência, enfraquecendo e fortalecendo este mesmo poder. Enfraquece porque limita

sua legitimidade ao medo e à ausência de liberdade. Fortalece, na medida em que os grupos que sustentam e sentem-se mais livres para impor seus projetos políticos e sociais ao restante do conjunto social. Nesse sentido, um conjunto complexo de atos violentos mistura-se à violência física.

Gênero, raça, cor, religião, ideologia, sexo, orientação sexual são alguns elementos que são entrecruzados para gerar aquele inimigo mortal que deve, portanto, ser perseguido. A lógica deste sistema é “não ter lógica”. Os conceitos utilizados são propositalmente abertos: quem é o comunista? Quem é o subversivo? Quem é o gay? Quem define quem é o desviante? Os anormais? Todas estas definições abrigam o conjunto daqueles grupos que vão sendo expulsos da esfera pública. Seja pelo fechamento político, seja pelo processo de privatização dos espaços públicos, como sugere Etienne Tassin. Isto significa que se consolida a ideia de que os espaços de consumo (shoppings center, por exemplo) são espaços de convivência coletiva. No Brasil, o fenômeno dos “rolezinhos” em 2013 e 2014, quando jovens (em sua maioria negros e de baixa renda) marcavam encontros em shoppings centers da cidade de São Paulo foi seguido de intensa repressão. Isto evidencia que, fora do espaço público, como praças, por exemplo, não pode haver convivência que não seja mediada pelo consumo. É neste ponto que a noção de “direitos humanos” deve ser reforçada, não apenas enquanto proteção individual ou de determinado grupo, mas como uma salvaguarda coletiva que pode proteger e assegurar que todos os grupos possam fazer o movimento duplo: diálogo e ação. O diálogo que pode encontrar o consenso e a ação que pode transformar o mundo.

Entretanto, o que está em evidência

atualmente é justamente a proposição de que são justamente estes direitos (sejam os direitos humanos, políticos ou trabalhistas) que impedem o desenvolvimento econômico das nações. O que está em disputa, portanto, é o modelo de civilização e, consigo, o tipo de vivência escolar que será produzida. O ambiente escolar passa a ser corroído, como aponta Circe Bittencourt, por uma de formação para o mercado, tecnicista e preocupada mais com competências do que com cidadania. Pensar na cidadania é garantir sempre e cada vez mais que diferentes sujeitos se manifestem e garantam seus direitos de serem ouvidos e agirem no processo político, social e educacional.

Parece-nos ser consenso que a violência no espaço escolar (em toda sua amplitude) não só existe como carece urgentemente de enfrentamento. Assistir com perplexidade os noticiários televisivos têm se tornado mais comum que o desejado, porém, essa perplexidade precisa ser superada. Reforçamos a ideia que uma educação voltada para os direitos humanos pode contribuir de maneira efetiva na compreensão dessa violência e, ainda, proporcionar o entendimento que o combate a violência a partir de um rigor punitivo, da vigilância total e da coerção, embora aparente diminuir a violência visível (roubos, depredações ao patrimônio escolar, brigas generalizadas etc.), irá obscurecer e viabilizar formas invisíveis de violência, como o *bullying* e as formas de discriminação e exclusão tácita.

Não operacionalizamos nessa pequena conversa processos que garantem o sucesso ao combate da violência no âmbito escolar, mas acreditamos ter fornecido um espectro mais otimista para todos e todas que assumirem o desafio de promover a dignidade humana, combater todos os tipos de violências

e fomentar a igualdade material no espaço escolar.

O QUE SE PODE CONCLUIR?

Quando analisamos a violência no espaço escolar e identificamos que a mesma se faz presente com mais frequência em alguns, do que em outros espaços, precisamos entender que a questão fundamental não se encontra somente na escola em si, é preciso averiguar se a instituição se encontra sob forte tensão social, política e econômica; os incidentes violentos ocorridos dentro do ambiente escolar sejam físicos, simbólicos ou institucionais são frutos de uma fonte de tensão muito mais ampla.

Essa tensão que está ‘pairando no ar’, carece apenas de uma faísca, para se transformar numa grande explosão. Portanto, a grande questão trata de dedicar tempo para analisar as fontes dessa tensão e isso só pode ser feito a partir de uma estruturação político-pedagógica que tenha em seu escopo o combate da violência no espaço escolar. Lembrando que essas ações não podem ser focadas exclusivamente no campo da coerção física, mas, no que diz respeito ao campo escolar, ser acompanhada de um conjunto de elementos que possam dar ao aluno possibilidade de encontrar respostas que não sejam violentas, trilhando assim um caminho adequado para uma educação emancipadora.

Educar a partir dos direitos humanos força-nos repensar as formas de dominação, a desigualdade, às práticas institucionais para não só garantir a igualdade de direitos, mas a efetivação prática dessa igualdade; torna-nos mais acessíveis a práticas de ensino que não só constituem conhecimento teórico, mas saber humanizado. Pois, sabemos que grande parte

das manifestações de violência pode ser caracterizada como violações de direitos no espaço escolar.

Por fim, é necessário reconhecer os níveis de violência e suas configurações, não devemos negar sua existência, não as invisibilizar apenas para maquiar a realidade escolar, pois, a única forma de enfrentar a violência é com a promoção de ações que a desarticulem na sua integridade, na sala de aula, no espaço da escola e para fora dos portões escolares. A tarefa de garantir, proteger e vivenciar plenamente os direitos humanos é complexa, mas acima de tudo coletiva, os esforços para atingir essas metas não podem recair apenas sobre a figura do professor e da professora, haja vista que essa demanda deve ser fracionada por toda a sociedade. Enfrentar juntos e com inteligência e com ferramentas que promovam a cidadania, a valorização da vida e os direitos humanos.

Cabe ainda uma última reflexão. Nosso objetivo aqui foi propor um exercício mais amplo a respeito *do que significa* violência e de suas diversas manifestações, o que pode soar um tanto teórico. Acreditamos, contudo, que este tipo de exercício pode abrir caminhos para entender a realidade, para que a partir daí consigamos propor formas mais práticas de transformá-la.



REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Escola e violência**. Brasília: EDDF: Unesco, 2002.
2. ARENDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Ed. UNB, 1970.
3. BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, São Paulo, n. 32, p. 127–149, 2018.
4. CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologias, Porto Alegre, n.8, ano 4, p. 432–443, jul./dez. 2002.
5. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
6. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da ‘burdening history’**: desafios para a educação histórica. Mneme Revista de Humanidades, Caicó, n. 36, p. 10–26, jan./jul. 2015.



DICA DE CINEMA



PRO DIA NASCER FELIZ
2006,
Dir. João Jardim,
88 min,
documentário nacional.

Esse documentário é um grandioso retrato da escola e da multiplicidade de violências em que ela é exposta. Pais, alunos e professores depõem nesse documentário dirigido por João Jardim. De um lado, uma pequena escola do interior de Pernambuco. Dentre seus estudantes está a adolescente Valéria, que aos 16 anos quer continuar os estudos apesar das dificuldades que enfrenta na região onde mora – longe da escola e com poucas perspectivas de um futuro melhor. Isso não a impede de compor poemas e dizer que ‘deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que

tenho pela arte de viver’. Num outro extremo está uma escola de elite na cidade de São Paulo. Jovens ricas que demonstram uma consciência social – ao menos algumas delas – mas que ainda estão preocupadas demais com seus estudos ou com suas outras atividades, como natação, ioga e vida amorosa. São dois retratos distintos, que Jardim traça com honestidade sem ridicularizar ou tomar partido. Trabalhar com esse material em sala de aula também promove a ideia de perceber-se no vídeo, uma vez que alunos e alunas entendem no seu cotidiano as múltiplas diferenças entre as classes sociais e que a igualdade ainda é somente no plano das ideias.



DICA PEDAGÓGICA

Mais do que debater a violência no ambiente escolar é preciso compreender os tipos de violência que estamos submetidos. Que tal

buscar com os alunos/as as diferenças entre violência física, política, simbólica e institucional?



SAIBA +

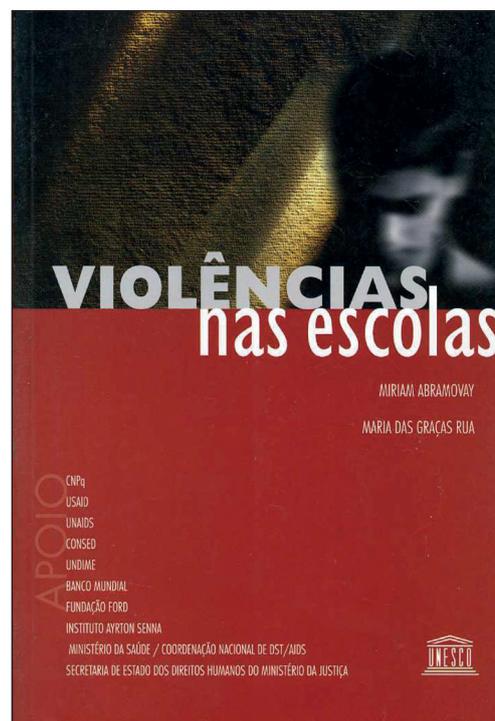
Em 2002, as brasileiras Miriam Abramovay e Maria das Graças Ruas, amparadas pelos fundos de pesquisa da Unesco, realizaram o mais extenso estudo sobre a violência nas escolas do Brasil e de toda América Latina. Foram investigadas 14 capitais brasileiras, pais, professores/as, alunos/as, profissionais do ambiente escolar foram ouvidos exaustivamente por equipes locais coordenadas pelas autoras.

Para a realização da pesquisa, adotou-se uma concepção abrangente de violência - daí o uso do termo no plural, violências - incorporando não apenas a ideia de maus-tratos, uso de força ou intimidação, mas também as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno. Desse modo, no livro trata-se tanto da violência física, quanto da violência simbólica e da institucional.

O livro "Violências nas escolas" apresenta propostas de combate e prevenção baseadas nos dados coletados, além de fazer uma série de recomendações nas esferas do lazer (como a abertura das escolas nos finais de semana), da interação entre escola, família e comunidades, cuidar do estado físico e da limpeza dos

estabelecimentos e valorizar os jovens, respeitando sua autonomia, entre outras.

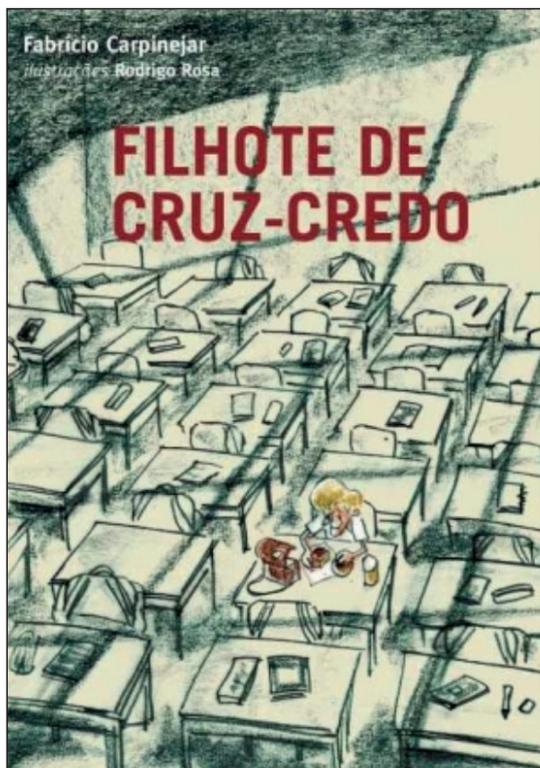
E o mais legal? Está disponível gratuitamente para download no site da Unesco.



<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791.locale=en>



AQUELA LEITURA BOA



CARPINEJAR, Fabrício. **Filhote de cruz-credo ou a história dos meus apelidos**. Rio de Janeiro: Editora Girafinha (Bertrand Brasil), 2017.

O difícil na vida não é a aula, é o recreio", escreve o autor em "Filhote de Cruz-Credo". O livro acaba de ganhar o prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) na categoria infantojuvenil. Quem narra a história é o menino Fabrício, que já avisa logo: "sou feio, feio de nascença". Sua situação o faz ganhar uma série de apelidos como cara de morcego e panqueca, "porque sua cara é toda amassada." No livro de Carpinejar, o personagem sofre com o *bullying* e com sua falta de beleza, até aprender a enfrentar o espelho e os colegas, conquistando seu respeito.



ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Previamente fazer uma discussão sobre os tipos de violência que os alunos/as podem ser submetidos.

Levantar as notícias sobre violência na última semana a partir dos sites de jornais locais e/ou mais próximos do município onde a escola se encontra.

Levar os alunos para o laboratório de informática (se houver), realizar a pesquisa a partir dos *smartphones* (se houver possibilidade), realizar a pesquisa na biblioteca pública mais próxima (com exemplares físicos de jornais locais).

Delimitar um tempo de pesquisa (1 dia, 1 semana etc.), pedir para que os alunos anotem as chamadas/manchetes que têm o tema explícito/implícito da violência. Pode-se organizar uma tabela com as datas para os/as alunos/as lançarem quantitativamente as aparições do tema.

Resultado esperado: que os/as alunos/as compreendam como a violência é presente no cotidiano e que possam debater sobre quais as perspectivas para combatê-la.



3

Direitos humanos e cidadania no espaço escolar

Natália Cristina de Oliveira¹

Márcio José Pereira²

PALAVRAS IMPORTANTES PARA NOSSA CONVERSA COMEÇAR BEM!

Dignidade: qualidade de quem é digno, ou seja, de quem é honrado, que procede com decência, com honestidade. É também uma qualidade moral que inspira respeito e consciência de si mesmo, é o amor-próprio, o brio; porém, quando esse amor-próprio se torna exagerado esse sentimento é transformado em “orgulho”, em soberba.

Diversidade cultural: multiplicidade de meios pelos quais se expressa a cultura dos grupos sociais e sociedades. A diversidade cultural não se manifesta apenas pelas mais variadas formas com que a sociedade transmite o patrimônio cultural da humanidade, mas também pelos diversos meios de criação, produção, distribuição e consumo.

Gestão escolar democrática: a gestão escolar democrática tem como princípio a participação de toda a comunidade escolar (professores, alunos, famílias, funcionários)

¹ **Natália Cristina de Oliveira** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no Paraná (GEPHIED).
E-mail: natdeoliveir@gmail.com

² **Márcio José Pereira** é Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá (ProfHistória). Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Direitos Humanos e Política de Memória (UFPR/UEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura/GEPEDIC. E-mail: marciomjp25@gmail.com

na articulação e organização de atitudes e ações do espaço escolar público. A participação social auxilia na elaboração de princípios e tomada de decisões da escola.

Nacionalidade: é a condição de um cidadão que pertence a uma determinada nação com a qual se identifica. É a qualidade daquilo que é nacional, que é próprio da nação, da pátria.

Um menino de rua é mais do que um ser descalço, magro, ameaçador e malvestido. É a prova da carência de cidadania de todo um país, em que uma imensa quantidade de garantias não saiu do papel da Constituição. É um espelho ambulante da História do Brasil (DIMENSTEIN, 1999).

O presente texto tem como objetivo realizar considerações acerca da formação para a cidadania no espaço escolar com ênfase nos direitos humanos. A educação é um direito público subjetivo e está prevista no artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Para assegurar o acesso ao ensino, no espaço escolar, obrigatório, público e de qualidade são necessárias políticas públicas educacionais que assegurem esses plenos direitos. Nesse sentido, o que entendemos por espaço escolar? A escola é um espaço de mediação do conteúdo científico sistematizado, onde “[...] se desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, [...]” (VEIGA, 2013, p. 159).

Quando questionamos sobre qual o papel do/a professor/a no contexto do ambiente

escolar uma das respostas mais comuns que ouvimos é “formar cidadãs/os para a vida em sociedade”. Na maioria das vezes, ao solicitar que expandam o seu raciocínio os educadores reforçam a ideia da formação escolar de cidadãs/os críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e que somente a educação pode formar cidadãs e cidadãos completos/íntegros.

Entendemos que a utilização da palavra cidadania é utilizada, nesse contexto, de forma genérica e torna-se vaga - quase um modismo diante das dificuldades que significa ser cidadã/ão no Brasil. Essa ideia formativa da cidadania nos parece mais uma consequência do que se espera do discurso dos professores/as do que efetivamente o que se pode obter na prática no ambiente escolar.

Uma educação cidadã não é só um desejo/sonho utópico dos profissionais da educação, dos líderes de movimentos sociais ou de grupos políticos específicos. A ideia de cidadania é postulada na Carta Magna de nosso país, a Constituição Federal de 1988, nos princípios fundamentais que regem o país em seu artigo 1º:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e **tem como fundamentos:** I - a soberania; **II - a cidadania**; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 1, grifo nosso).

Neste mesmo ensejo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9.394 de 1996 (LDBN), em seu artigo 2º que trata dos princípios e fins da educação, assegura que a educação é “[...] dever da família e do Estado, [...] tem por **finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01, grifo nosso). Essa percepção faz parte do que entendemos como um processo de afirmação de uma cidadania durante a redemocratização do Brasil.

Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. [...] Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã (CARVALHO, 2001, p. 7).

Esse excesso de entusiasmo nos faz refletir: até que ponto considerou-se falar amplamente de cidadania no espaço escolar sem efetivamente problematizá-lo? Afinal, o que é cidadania? Entendemos que, atualmente, é possível definir cidadania como:

Um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis. Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. [...] Historicamente, a cidadania é, muitas vezes, confundida com democracia, ou seja, com o direito de

participação política, de votar e ser votado. No entanto, nem o voto é uma garantia de cidadania, nem a cidadania pode ser resumida ao direito do voto (SILVA & SILVA, 2002, 47-48).

Cidadania só se dá a partir de uma tomada de consciência de seus direitos, tendo como contrapartida a consumação dos deveres. Isso implica no efetivo exercício dos direitos civis, políticos e socioeconômicos, bem como na participação e contribuição para o bem-estar da sociedade. Acreditamos que a cidadania deve ser entendida como processo contínuo, uma construção coletiva, pois essa perspectiva irá nos permitir concretizar a ideia da cidadania afinada à concretização dos Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos consiste em muito mais do que a garantia do direito constitucional à educação, “[...] educar, em Direitos Humanos, além do ato de ler e escrever, envolve também, dialogar, compreender o mundo, as leis e interpretar a realidade imediata que nos envolve no dia-a-dia, seja nacional, regional [...] ou mundial [...]” (BRANDÃO; CECÍLIO, 2010, p. 110).

Essa tomada de consciência não é natural, ela implica um aprendizado contínuo que tem como local privilegiado o espaço escolar. A escola como instituição para o ensino pode, e deve ser um ambiente excelente para a construção da cidadania; pois, é o lugar institucional do projeto educacional. Não estamos, de forma alguma, negando o valor da educação informal em espaços não-escolares como, por exemplo, a família, os grupos de convívio no bairro, as igrejas, grupos religiosos etc. No entanto, consideramos ser a escola o lugar onde o processo de construção do

conhecimento se dá de forma sistematizada, haja vista que, é caracterizada como a institucionalização das mediações reais. Para essa realização as instituições escolares necessitam de uma gestão escolar responsável, inclusiva, democrática e que considere os direitos e deveres daqueles que compõem a comunidade escolar.

A gestão escolar democrática está assegurada na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDBN); e, no Plano Nacional de Educação (PNE) – lei nº 13.005 de junho de 2014. No que tange à “Organização da Educação Nacional”, a LDBN 9.394/96 em seu artigo nº 14 prevê que

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A escola deve preconizar que, além da intencionalidade, estejam garantidas as condições objetivas de concretização das ações pedagógicas impregnadas com as finalidades da cidadania. Embora algumas pessoas, da comunidade escolar, ainda se preocupem com o fornecimento de um conjunto de costumes que se aproximem de uma ideia de tolerância aos educadores/as e aos colegas de sala de aula, grosso modo, não se atentam à construção da cidadania, muito provavelmente porque não

tiveram uma formação plena do que significa ser cidadã/ão ou o que significa respeito.

Tolerância é diferente de respeito, ou de inclusão. Esta discussão tem integrado grande parte das elaborações e sistematizações das políticas públicas contemporâneas em busca de uma necessária coerência social. Alguns autores, inclusive, demonstram a oposição entre ambos os termos no sentido de considerar que “[...] tolerar é julgar-se em condições de dominar, julgar; é ter de si mesmo um conceito o bastante positivo para aceitar o outro com todos os seus defeitos” (JACQUARD, 1997, p. 4). De acordo com esta definição, tolerar é suportar.

[...] Eu o suporto, aguento. Você não é como eu, aceito isso, mas continuo sendo eu mesmo. Não quero ter contato, só respeito a sua individualidade. Em vez de utilizar a palavra “tolerância”, tenho preferido outra: “acolhimento”. Há uma diferença entre tolerar que você não tenha as mesmas convicções que eu — sejam religiosas, políticas ou outras — e acolher suas convicções. Porque acolher significa que eu recebo na qualidade de alguém como eu (CORTELLA, 2005, p. 28-29).

Países como o Brasil, afinados em conjunto com as agências internacionais de financiamento (Banco Mundial, Unesco, Unicef, entre outros), assumem discursos que impulsionam e defendem as políticas neoliberais de governo. Os discursos neoliberais querem, por exemplo, fazer entender que a escravidão oficial no país, a qual promoveu miséria, discriminação e exclusão de índios e negros foram resultado da intolerância que existia

naquele período. Este tipo de mensagem visa persuadir que agora – ao cultivar a tolerância – viveremos em harmonia com a diversidade cultural, sem mencionar que o sistema capitalista em que vivemos é o mesmo com uma nova roupagem para as formas de exploração e acumulação (FAUSTINO, 2006).

Para que haja uma tomada de consciência dos direitos humanos, afinada e impulsionada por uma gestão educacional democrática nos espaços escolares, deve ser proposta uma cultura organizacional na qual a gestão da diversidade contribua com o convívio e aprendizagem integral de todos e todas. Tendo em vista o tratamento pedagógico da diversidade e da promoção dos direitos humanos, de acordo com Carvalho (2012, p. 91), o ambiente escolar não pode propor, ou esperar, “[...] um padrão único de aluno, de currículo e de estratégias pedagógicas [...]” mas, sim, valorizar

o reconhecimento das diferenças étnicas, culturais, de capacidades individuais, de níveis de instrução, modos de vida, modos de aprender, dentre outras. A diversidade é concebida como um trunfo para otimizar o processo educativo e não como empecilho à própria aprendizagem. Mediante essas práticas, promover-se-ia uma sociedade mais inclusiva.

O portal do Ministério da Cidadania do Governo Federal assegura que “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos” (BRASIL, 2013). Para que este conjunto de realizações seja efetivo, tolerar a diferença não é suficiente; é necessário respeitá-la de forma

consciente, de forma que seja reconhecida e que nos afete de alguma maneira. Isso não significa concordar com opções ou condições do outro, mas aceitar o direito do outro a ser aquilo que entender necessário.

Reiteramos que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais. A participação efetiva do indivíduo na sociedade deve contemplar alguns requisitos mínimos, como o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma vida tranquila, íntegra e honesta. Cidadão é todo aquele que participa, colabora e argumenta sobre as bases do direito, ou seja, é um agente atuante que exerce seus direitos e deveres. Ser cidadão implica em não se deixar oprimir nem subjugar, mas enfrentar o desafio para defender e exercer seus direitos.

O espaço escolar é um dos locais que deve comportar o debate da cidadania e dos direitos humanos em seu projeto educacional. No entanto, a ‘escola cidadã’ se completa apenas com o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) capaz de reunir iniciativas que se comprometam com a busca de melhores resultados para todos/as os/as alunos/as. Consideramos fundamental compreender que a construção do PPP deve ser constituída pela comunidade escolar, pois é ele que define critérios e princípios para as especificidades de dada conjuntura.

O projeto político-pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas. Como proposta identitária, o projeto político-pedagógico constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos

(coordenação pedagógica, orientação educacional). A este cabe o papel de liberar o processo de construção, execução e avaliação do projeto, contando com a valiosa participação de todos (VEIGA, 2013, p. 163).

Dessa forma, podemos entender que o PPP é a identidade de uma instituição de ensino. Ao se comprometer com uma educação para os direitos humanos e cidadania, o documento se configurará como um instrumento de trabalho que exhibe em sua totalidade o que será feito, quando será realizado, de qual maneira e quem o realizará; o seguimento dessa normativa irá alcançar os resultados almejados. Basicamente, a construção coletiva do PPP dará à escola encaminhamentos para definir a concepção de homem que se quer formar para aquela sociedade.

O documento, portanto, deve explicitar uma filosofia e harmonizar em seu *corpus* todas as diretrizes da educação nacional, estadual e municipal, fazendo a articulação com a realidade da escola, manifestando-lhe autonomia e deliberando um compromisso com a comunidade. Para a construção de um projeto tão relevante para a condução diretiva de uma instituição de ensino, não se deve avaliar apenas o cumprimento das prerrogativas do Ministério da Educação ou de secretarias estaduais e municipais de educação. É necessário que se oportunize a análise do espaço social e geográfico onde se encontra a escola, uma vez que esse contexto é dinâmico, conflitivo e heterogêneo. A escola reúne grupos sociais distintos, com suas demandas e lutas, não pode se constituir apenas num depósito de alunos/as.

Quando essa interação acontece a escola não tem só um projeto político-pedagógico,

mas uma identidade que escolhe um caminho e caminha por ele. Dessa maneira é possível conduzir um projeto que emancipe e transforme a vida não só dos alunos/as, mas de todos que rodeiam e integram o ambiente escolar – seja direta ou indiretamente. A ideia, em si, implica em uma relação contratual, isto é, a aceitação do projeto por todos os envolvidos; daí a importância de ser elaborado de forma participativa e democrática, sem exclusões de grupos majoritariamente marginalizados.

A própria Constituição Federal de 1988, como alertamos anteriormente, foi uma das grandes responsáveis pela proliferação do termo cidadão. A legislação vigente, praticamente, substituiu o termo *povo* – no documento promulgado – por *cidadão*. Essa ‘alteração’ implica não somente na substituição de uma terminologia, mas em um conjunto de práticas sociais para efetivação do mesmo. A palavra “cidadão” aparece 18 vezes no texto da constituinte, mas em nenhum momento se elucida o real significado do que se entende por cidadão brasileiro.

O historiador Ozias Paes Neves, ao estudar o processo de redemocratização nacional e a construção da constituinte pelas cartilhas, permite-nos manter a afirmação que essa naturalidade da concessão da cidadania é uma perspectiva utópica, uma vez que ela carece efetivamente de um processo de conquista.

[...] uma caneta empunhada por várias pessoas também é um aríete combinando a capacidade da escrita coletiva com a de quebrar de barreiras. No entanto, dessa vez não seria a caneta dos “doutores”, mas a vassoura, o trigo, a chave de fenda e a enxada que escreveriam seus

direitos. As próprias mãos, por meio dos instrumentos do povo trabalhador, é que iriam gravar seus direitos construindo a cidadania. **Essa imagem evoca também que os direitos são conquistados com o povo mobilizado e não são concessões ou algo “natural”** (grifo nosso) (NEVES, 2018, 48).

Tendo obtido êxito em sua promulgação, passamos a denominar a Constituição Federal de 1988, de Constituição Cidadã. Entendemos que existiu certo preciosismo na implantação do presente termo. Há, na documentação legal uma ênfase, profunda, atribuindo à escola um papel de consolidação desta ideia; no entanto, as instituições escolares não constituem sozinha a cidadania e os direitos humanos. Embora a escola seja indispensável nessa consolidação, são necessários outros grupos de formulação para que tais encaminhamentos se constituam.

A cidadania é um conceito em constante mudança, cujas diversas extensões adquirem relevância variada no discurso do tempo e em virtude do desenvolvimento das condições históricas. Cidadania, sobretudo, se constrói a partir de um exercício prático dos direitos, em razão disso é necessário que a escola tenha clareza nos objetivos de seu projeto e que esteja preparada para o inesperado, incluindo a intuição e a sensibilidade de seus educadores ou a alteração brusca das medidas governamentais acerca do seu cumprimento.

PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

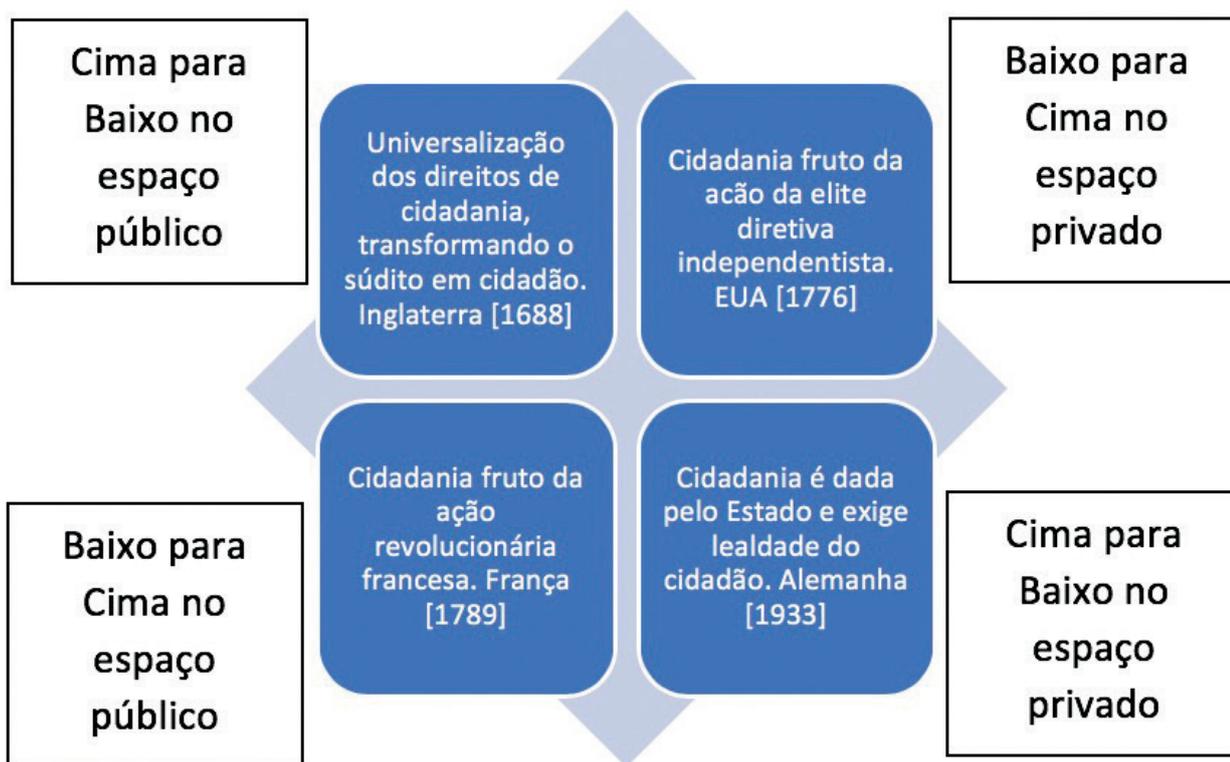
Os estudos que debatem a construção da cidadania remetem a outros momentos

históricos, longínquos em idade e frutos de seu tempo. É abissal a diferença entre pensarmos a definição do cidadão dos filósofos gregos e o cidadão moderno das produções contemporâneas. Aristóteles determinou o cidadão como todo aquele que tem direito e, conseqüentemente, o dever de formar um governo. O conceito moderno de cidadania, defendido por Hannah Arendt, assegura que cidadania só se realiza plenamente através da participação política dos cidadãos na formação da vontade para a tomada de decisões do Estado, inclusive para controlar e impor limites ao seu poder.

Indiferentemente do/a autor/a adotado em perspectiva analítica, ratificamos a ideia de que a cidadania se constrói na prática. Um dos estudos relativos para pensar o caso brasileiro é o debate proposto por Bryan Turner (1990), que divide a ideia de cidadania em dois eixos analíticos:

1º Eixo - Direção do movimento: nesse eixo analisa-se a construção da cidadania a partir de duas direções, de baixo para cima quando as experiências históricas são marcadas pelas lutas por direitos civis e políticos, logo a cidadania é conquistada. No caso da cidadania de cima para baixo, o Estado mantém uma iniciativa de mudança e vai incorporando aos poucos os cidadãos, é como se o Estado fosse abrigando gradativamente os indivíduos considerados cidadãos em um grande ‘guarda chuvas de direitos’, mas sabemos que nem todos ficam protegidos da ‘chuva de desigualdades’.

2º Eixo - Origem da cidadania: nesse eixo buscamos entender de onde parte a cidadania. Em tese, ela pode ser adquirida



dentro do espaço público, mediante a conquista do Estado, ou dentro do espaço privado, mediante ações afirmativas – em parte sustentados por organizações voluntárias que constituem barreiras à ação do Estado.

Essa perspectiva de Turner é muito interessante porque conseguimos dar exemplos históricos dessa construção da cidadania. Apresentamos um esquema para quatro tipos de cidadanias que são desdobramentos dos dois eixos acima descritos:

No caso brasileiro, a centralidade do Estado apresenta-se público e universalista, principalmente após o período de redemocratização. No entanto, percebemos que – efetivamente – a cidadania no Brasil sofre para se consolidar no sentido prático. Os sujeitos buscam no Estado o atendimento de interesses coletivos, tais como a saúde, a segurança e a educação. O Estado, por sua vez, entende

que os indivíduos ‘abusam’ da cidadania em nome dos seus interesses privados.

Embora a Constituição seja caracterizada como cidadã, os direitos de participação nos três poderes (executivo, legislativo e judiciário) ainda parecem confusos e inacessíveis. As leis reformadoras e os “novos deveres cívicos” – instituídos com a nova Carta Magna de 1988, que também integram a cidadania, são introduzidos de uma forma que as mudanças na vida cotidiana brasileira não demonstram sentidos ou formas de serem compreendidos. Esse potencial de participação popular, que parecia a grande vantagem na redemocratização existia, mas

[...] não encontrava canais de expressão dentro do arcabouço institucional e que, também, não tinha condições de articular arcabouço alternativo. **O brasileiro**

foi forçado a tomar conhecimento do Estado e das decisões políticas, mas de maneira a não desenvolver lealdade em relação às instituições (CARVALHO, 1996, p. 356, grifo nosso).

Claudivania Dantas (2013), neste mesmo sentido, entende que existe uma concepção funcional da cidadania, mas que a mesma não pode ser reduzida somente à nacionalidade; e, o voto não pode ser o único elemento constitutivo da participação no espaço público.

Enquanto nacionalidade, a cidadania é condição de direitos e a sua perda impede o sujeito de cobrá-los ou pedir a proteção deles, motivo pelo qual a qualidade de tê-los torna-se imprescindível, considerando-se que só pode ter direitos, quem for sujeito de direitos. Dessa forma, percebe-se que o conhecimento, por parte do ser humano, de que é sujeito de direitos, representa condição para o exercício da cidadania, todavia, por si só, ter esta noção não é suficiente, sendo necessário se lutar, tanto pela efetividade dos direitos elencados na norma constitucional quanto por novos direitos (DANTAS, 2013, p. 35).

Na perspectiva apontada, a cidadania é a condição de exercício de direitos, de reivindicações, de reclamações, de acesso ao espaço público. Respeitados os deveres, configura-se primeiro pelo acesso jurídico e político e, em segundo, significa a participação no processo de construção social.

Até o presente momento defendemos que para uma cidadania concreta e consolidada,

na prática, são necessários o fortalecimento das camadas populares e o reestabelecimento dos grupos que foram historicamente vulnerabilizados em uma composição social onde todos os indivíduos saibam reivindicar os seus direitos, e todos tenham autonomia para contestar o instituído. Cidadania, nessa perspectiva, é basicamente o direito de reivindicar e propor mudanças. Ser cidadão é estar atento a qualquer forma de exclusão social baseada em gênero, sexo, etnia, na capacidade de consumo, no culto e crença, é ter capacidade – em qualquer instância – de perceber essas características que ocultam os direitos humanos, legitimam a desigualdade e aprofundam a exclusão social. E, sobretudo, é poder reivindicar o direito de combatê-las.

Esses novos exercícios e novas formas de cidadania, voltadas para a transformação da realidade social existente, configuraram-se como uma prática de libertação humana que permitem ao ser humano reconhecer-se como sujeito de direitos, participante da sociedade (DANTAS, 2013, p. 37).

A cidadania, mais do que promover que o sujeito se sinta parte integral da comunidade, deve possibilitar que todos e todas possam desfrutar dos direitos políticos, civis e protetivos do Estado. Em suma, vivenciar plenamente uma concepção efetiva de cidadania implica – diretamente – exercer em iguais condições os direitos humanos.

O DIREITO À DIFERENÇA: CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Retornamos ao ambiente escolar para buscar a legitimidade dos debates acerca da cidadania e de sua formação e configuração. As propostas curriculares iniciadas após o término da Ditadura Civil Militar no Brasil tem como preocupação a formação do cidadão, ao mesmo tempo em que, se empenha em evitar que sejam compreendidas como um pacote legislativo imposto aos sistemas de ensino pelas secretarias federais, estaduais e municipais de educação.

[...] olhar as ações educativas enquanto meios para os participantes – educadores e educandos – possam aprender juntos sobre o que os cerca, sistematizando os prós e contras de cada situação real: leis, gestão e serviços públicos, poderes, eleições, direito à vida, aborto, educação, saúde, emprego, moradia, drogas, violência, assassinatos, torturas, perseguição política, contrabando, desvios do erário público, assistencialismo, lazer, liberdade de expressão, de ir e vir, organização social, política e econômica, entre outras, em todos os níveis e modalidades (BRANDÃO; CECÍLIO, 2010, p. 111).

Outro fator relevante é que, na maioria das vezes, essas propostas não atingem na integridade todo o espaço escolar, uma vez que, em sua maioria, os docentes são os alvos preferenciais de qualquer alteração na estrutura curricular. Nesse sentido, as equipes pedagógicas, colaboradores da escola, pais e familiares de alunos e os alunos em si ficam descobertos nos objetivos propostos. Esse

período corresponde com o debate da globalização, portanto, para além de formar cidadãos críticos o objetivo das propostas curriculares perpassa a construção da identidade nacional.

O governo federal, imbuído a fomentar o debate da cidadania lança, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com objetivos de: a) difundir e consolidar identidades no tempo; e, b) formar indivíduos que desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da inserção em uma sociedade mais igualitárias e democráticas. Para cumprir esse objetivo o governo lança mão de um conjunto transversal de temas a serem debatidos no espaço escolar, que são a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural, o trabalho e consumo, com objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Os parâmetros indicam que

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos – local, regional, nacional e internacional – que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (BRASIL, 1998, p. 140-141).

Os PCNs recebem críticas severas aos princípios teóricos que nortearam sua construção. Uma das principais é que sua elaboração é “[...] fruto de uma política educacional

marcadamente neoliberal, voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho [...]”. É possível identificar os interesses citados “[...] tanto no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes concernentes à manutenção da ordem social capitalista, fundamentada na troca desigual” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56). A produção e publicação de documentos como este marcou o ingresso de nosso país na agenda globalizada das políticas públicas educacionais.

A agenda da cidadania no âmbito escolar, para o século XXI, parece ter crescido em número de temas e problemas: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento das comunidades indígenas; faxinais e quilombolas; a preservação ao meio ambiente e ao patrimônio histórico/cultural; o combate à violência em todas as suas instâncias etc. Encaramos esse crescimento de temáticas a uma pretensa ideia de ampliação de direitos, sejam civis, sociais, políticos e humanos, pressupondo o avanço da cidadania como um contínuo movimento de universalização dos direitos anteriormente listados.

De acordo com os princípios legais “[...] a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a **diversidade como direito**” (BRASIL, 1998, p. 69, grifo nosso). Neste sentido, é papel da escola auxiliar na articulação dos direitos e deveres que o termo cidadania possui. No Brasil, o cidadão brasileiro não dispõe de igualdade primordial de indivíduo que ultrapasse as suas características particulares, em suma, o termo não deve adicionar nenhuma adjetivação. Infelizmente vemos que isso não acontece na

prática, uma vez que existem rótulos para as populações historicamente marginalizadas, principalmente os afro-brasileiros e aqueles que pertencem às comunidades indígenas, quilombolas e faxinalenses.

Na perspectiva do direito a diferença, o papel do Estado e da escola são preponderantes para preservar a ‘concretude’ da igualdade. Ou seja, gerenciar a manutenção das diferenças entre os grupos sociais e promover a equidade a partir de ações afirmativas, como políticas de cotas e acesso aos espaços de ensino prioritário.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 1992, p 79-80).

Consideramos complexo o fato de documentos nacionais, como os PCNs, serem apenas indicativos e não se constituírem em uma plataforma legal que contribua de maneira consolidada para a efetivação, não só do direito de ser cidadão, mas também da afirmação de práticas que efetivem uma educação para os direitos humanos. Ao realizar uma compreensão das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, acreditamos que a prática escolar **DEVE** alcançar quatro grandes objetivos:

1. Impulsionar a igualdade de direitos ao considerar o princípio de equidade e

o direito/respeito a diferença (gênero, étnico-raciais, culturais, de faixa etária, de crença religiosa etc.). Que existam incentivos e acessos aos direitos, até o presente momento, não totalmente promovidos pela existência de desigualdades socioeconômicas que, entre outros fatores, carecem ser tratadas.

2. Promover a dignidade da pessoa humana ao respeitar os direitos humanos e demonstrar repúdio a qualquer tipo de discriminação. Dar acesso às condições de vida digna e garantir o respeito e a empatia nas relações interpessoais, independentemente da situação hierárquica na sociedade.

3. Ativar a participação ao fomentar práticas de cidadania ativa, onde exista a representatividade não só na política partidária, mas a participação popular na construção do espaço público.

4. Partilhar a corresponsabilidade da vida social e enfatizar que todos somos responsáveis pela trajetória da vida coletiva e que juntamente com os poderes públicos e os distintos grupos sociais devemos garantir que haja oportunidades iguais para o exercício da cidadania.

O papel da escola é fundamental para a mediação das questões acima mencionadas. A garantia da igualdade de direitos, a promoção à dignidade da pessoa, o incentivo à participação na sociedade e a partilha na corresponsabilidade da vida social são valores indispensáveis para a constituição do sujeito e sua participação ativa no espaço social.

O QUE SE PODE CONCLUIR?

Tentamos destacar, neste capítulo, a compreensão de políticas e práticas educativas que auxiliem na formação para cidadania e o exercício dos direitos humanos. Demarcamos que as ações educativas, constituídas do espaço escolar, são fundamentais para que os indivíduos possam harmoniosamente (con)viver em uma sociedade que cultive o respeito e a valorização da diversidade.

A cidadania e os direitos humanos, no que diz respeito tanto à definição quanto sua prática, mantêm uma relação intrínseca. Para que seja possível o exercício da cidadania em um país, verdadeiramente, democrático é imprescindível que haja a garantia dos direitos humanos – há uma correlação entre ambos.

Neste sentido, o espaço escolar é fundamental para o reconhecimento jurídico dos direitos e deveres dos integrantes da nação, bem como as condições de uma formação política e que impulse a emancipação humana a fim de que os sujeitos se tornem e sintam-se, de fato, cidadãos.



REFERÊNCIAS

1. BRANDÃO, Elias Canuto; CECÍLIO, Maria Aparecida. Educação em Direitos Humanos: desafios à educação forma e não-formal. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia (orgs). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.
2. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
3. _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
4. _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**. Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR / Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
5. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
6. CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 85-100, maio/ago. 2012.
7. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania**: tipos e percursos. *Revista Estudos Históricos*, v. 9, n. 18, p. 337-360, 1996.
8. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
9. CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.
10. DANTAS, Claudivania Conceição Lima. **Cidadania e direitos humanos em contexto escolar**: perspectivas de formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal, 2013.
11. DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. 16. ed. São Paulo: Ática. 1999.
12. FAUSTINO, R.C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
13. GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre Políticas Educacionais, Prática Pedagógica e Formação Humana. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 6, p. 55-66, 2011.
14. JACQUARD, Albert. **Pequeno manual de filosofia para não filósofos**. Lisboa: Terramar, 1997.
15. NEVES, Ozias Paese. **Imaginários e utopias na passagem entre ditadura e redemocratização**: o momento constituinte em cartilhas (1985-1988). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
16. TURNER, Bryan S. Outline of a Theory of Citizenship. **Sociology**, v. 24, n. 2, p. 189-217, 1990.
17. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 159, 2013.



DICA DE CINEMA



O menino e o mundo.

Direção Alê Abreu,
79 minutos. Brasil,
2013.

A animação premiadíssima mundo afora é indicada para todos os públicos e pode ser trabalhada em sala por turmas que estão iniciando a adolescência e por turmas que estão deixando o ensino médio rumo a universidade. A questão dos direitos humanos e da cidadania é central no filme, o mundo moderno é mostrado com todos seus conflitos, desde os direitos da infância, as questões ambientais, a exploração do trabalho do campo e da cidade, a qualidade de vida, entre outras questões que estão intimamente ligadas à cidadania.



DICA PEDAGÓGICA

Abordar a cidadania em sala de aula pode ser complexo se o fizermos apenas por meios da legalidade e da estruturação das normas, mas se lembrarmos aos alunos e alunas que nas cidades não estamos sozinhos e que somos responsáveis também pelos destinos dos outros cidadãos, podemos refletir o papel individual e coletivo a partir de problemas reais levantados por eles.

A cidadania constitui um conjunto de direitos e deveres, portanto refletir sobre eles e sobre os tipos de ações que podem ser tomadas para solucionar problemas da sociedade, também é uma forma de exercitar a cidadania no espaço escolar.



SAIBA +



O RESPEITO (a consideração e o sentimento que leva a alguém a tratar outra pessoa com grande atenção, profunda deferência, consideração ou reverência) é uma das melhores dicas que os professores e professoras podem dar aos seus alunos e alunas. O cultivo amplo do respeito é um grande passo para a cidadania. Você sabia que uma prática

complementar ao respeito e muito importante é a EMPATIA? Empatia consiste na capacidade, sobretudo, psicológica de sentir o que sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Basicamente é se colocar no lugar do outro antes de emitir

um julgamento ou realizar uma determinada ação. A empatia é fundamental para o reconhecimento do outro como semelhante, parte fundamental para a valorização e consequente reparação.

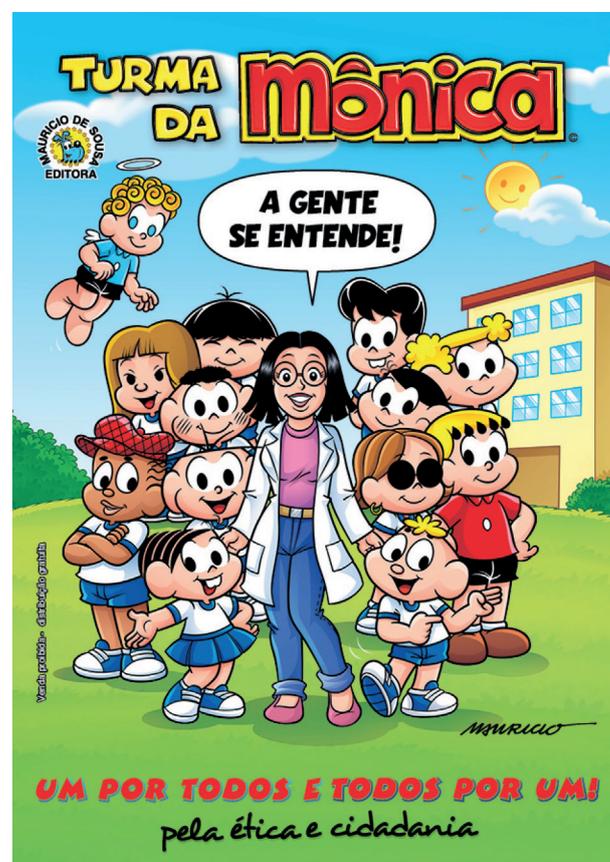


AQUELA LEITURA BOA

CARUSO, Francisco & SILVEIRA, Cristina. Quadrinhos para a cidadania. **Revista de História, Ciências e Saúde – Mangui-nhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, Jan./Mar. 2009.

Os autores apresentam um método novo de trabalhar conceitos de ciências, saúde, história, sociologia, linguagem, entre outros, com jovens de escolas de ensino médio, por meio de histórias em quadrinhos.

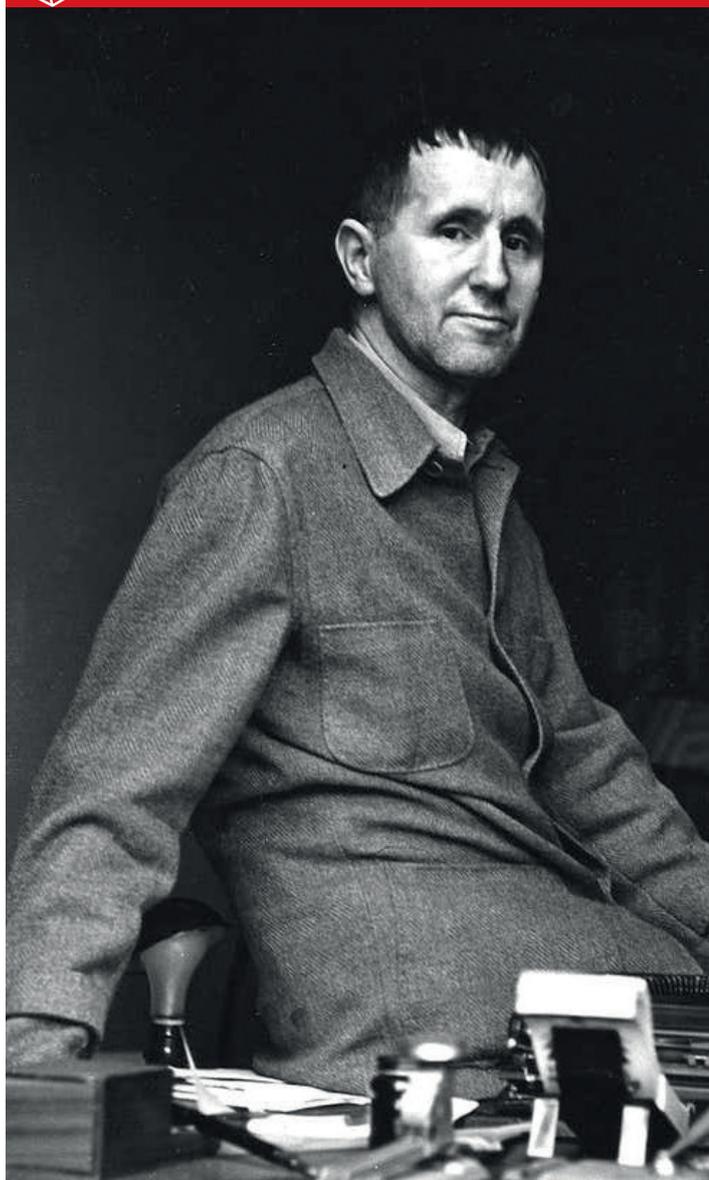
Para aproveitar bem as dicas do artigo podemos trabalhar com os quadrinhos disponibilizados gratuitamente pelo Instituto Maurício de Souza que, em 2008, a partir de uma iniciativa da Controladoria Geral da União (CGU) com o apoio dos personagens da Turma da Mônica, viabilizou um conjunto de HQ's para disseminar valores relacionados à democracia, à participação social, à responsabilidade cidadã e o respeito à diversidade, à cidadania e à ética. Todos disponíveis gratuitamente através do site.



<http://www.institutomauciodesousa.org.br/fazendo-a-diferenca/publicacoes/a-gente-se-entende-um-por-todos-todos-por-um-pela-etica-e-cidadania>



ATIVIDADE PEDAGÓGICA



INTERTEXTO



PRIMEIRO LEVARAM OS NEGROS
MAS NÃO ME IMPORTEI COM ISSO
EU NÃO ERA NEGRO

EM SEGUIDA LEVARAM ALGUNS OPERÁRIOS
MAS NÃO ME IMPORTEI COM ISSO
EU TAMBÉM NÃO ERA OPERÁRIO

DEPOIS PRENDERAM OS MISERÁVEIS
MAS NÃO ME IMPORTEI COM ISSO
PORQUE EU NÃO SOU MISERÁVEL

DEPOIS AGARRARAM UNS DESEMPREGADOS
MAS COMO TENHO MEU EMPREGO
TAMBÉM NÃO ME IMPORTEI

AGORA ESTÃO ME LEVANDO
MAS JÁ É TARDE.
COMO EU NÃO ME IMPORTEI COM NINGUÉM
NINGUÉM SE IMPORTA COMIGO.

FIM DO INTERMEZZO DE BERTOLD BRECHT)

O QUE FAZER?

Leitura de “INTERTEXTO”, de Bertolt Brecht (1898-1956), um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. O texto literário demonstra claramente o ponto em que a indiferença pode nos levar.

COMO FAZER?

Propor pequenos grupos de discussões entre os alunos de forma que incentive a troca de ideias e o respeito aos mais variados posicionamentos condizentes à temática exposta.

O QUE PRECISA PARA FAZER:

Após realização de leitura coletiva, os alunos deverão analisar a leitura pronunciada e identificar quais pontos de identificação são possíveis serem localizados em uma discussão que contemplem a cidadania e os direitos humanos.

RESULTADO ESPERADO

Espera-se que este exercício promova a conscientização da importância da empatia, de modo que se compreenda que a emancipação humana não se limita a simples manutenção de direitos individuais.

4

Direitos humanos e inclusão no espaço escolar

Fábio Alexandre Borges¹

Delton Aparecido Felipe²

PALAVRAS IMPORTANTES PARA NOSSA CONVERSA COMEÇAR BEM!

Inclusão: é um movimento social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (FREIRE, 2008).

Inclusão educacional: pressupõe-se que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcionem o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Necessidades educativas especiais: o conceito de Necessidades Educativas Especiais engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Pessoas com deficiências: são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de

¹ **Fábio Alexandre Borges** é Professor Doutor do Colegiado de Matemática e do Mestrado Acadêmico em Educação Matemática da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão e do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Paranavaí e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática. E-mail: fabioborges.mga@hotmail.com

² **Delton Aparecido Felipe** é Professor Doutor do Curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros/NEIAB da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. E-mail: ddelton@gmail.com

natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ESTRATÉGIA DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A Constituição Brasileira, de 1988, ao ter como inspiração as formulações da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, institui em seu art. 205 que "a educação é 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". Para além disso, no decorrer de todo o corpo normativo de nossa carta magna constitucional, verificamos que ela busca contemplar os diferentes grupos sociais, em especial aqueles que foram colocados em situação de vulnerabilidade histórica.

O raciocínio expresso acima se torna essencial para iniciar nossa conversa que trata de alguns aspectos dos direitos humanos dos sujeitos da educação inclusiva. Neste sentido, o jurista Silva (2005, p. 29) contribui para o debate ao afirmar que a educação como "processo de reconstrução da experiência é atributo da pessoa humana e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que está expressa na constituição ao declarar que ela é um direito de todos e dever do Estado". Mas, para alcançar o "todo" não basta apenas políticas universalistas, é necessário que a proteção seja especialista em grupos de pessoas vulneráveis, como as pessoas com deficiências, para que o

direito seja realmente efetivado.

A partir disso, podemos afirmar que um dos fundamentos da educação inclusiva se baseia nos direitos humanos, no entanto, a garantia da efetivação desses direitos está condicionada ao nível de conscientização das populações sobre como um Estado de direito deve proporcionar o acesso ao bem comum a todas as pessoas. Ao nosso ver, é nesse ponto que reside um dos principais paradigmas da inclusão, pois ela deve se apresentar como um movimento que requer práticas pedagógicas de abertura ao outro nos termos do respeito e valorização das diferenças sem hierarquizar pessoas ou saberes, mas também precisa garantir uma aprendizagem significativa que permita o acesso de todas as pessoas ao bem comum. Ditas essas palavras, um primeiro questionamento a ser respondido é quem são os sujeitos da educação inclusiva?

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para discutir os sujeitos da educação inclusiva, precisamos, primeiramente, problematizar o que entendemos por inclusão. Rodrigues (2006) argumenta que o conceito de inclusão, no âmbito da educação, implica, antes de tudo, rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir agenda de educação inclusiva deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atingir a qualidade no processo de aprendizagem dos conteúdos e na sociabilidade entre os alunos sem discriminação. A educação inclusiva demanda igualdade de condições ou, para utilizar uma linguagem

jurídica, a igualdade material.

A inclusão deve ser construída a partir da manifestação do princípio da igualdade material, ou seja, requer que o espaço escolar, seus docentes e discentes estejam preparados para aprenderem, socializarem e respeitarem as condições peculiares de cada um dos sujeitos incluídos. Assim, não basta estar com as portas abertas para receber qualquer criança, pois estar-se-ia nessas condições ampliando as diferenças e, muitas vezes, promovendo as desigualdades. Ou seja, as políticas inclusivas se fazem na tensão entre a igualdade formal, aquela estabelecida a partir da elaboração de dispositivos legais que permitem a construção de políticas públicas e recursos, e a igualdade material, aquela que se faz a partir da verificação das condições materiais, históricas e simbólicas dos grupos que são alvo da inclusão.

Como argumenta Santos e Felipe (2019), a igualdade formal, muitas vezes, ao ignorar as desigualdades do passado e as condições materiais dos indivíduos no presente, mantém as injustiças, enquanto a igualdade material, ao tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades, estabelece um processo de reparação das injustiças históricas. Esse procedimento é o que Segalla e Marta (2013, p. 38) denominam discriminação positiva juridicamente admissível, pois, "consiste justamente em conferir um tratamento diferenciado às minorias e grupos vulneráveis com vistas ao equilíbrio das relações e à inclusão social".

Ao buscar responder de forma objetiva quem são os sujeitos da educação inclusiva, precisamos ficar atentos às observações de Rodrigues (2006, p. 5), que argumenta que "quando dizemos que a EI [Educação Inclusiva] se dirige aos alunos diferentes [...]. Sabemos

que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem". Dessa forma, é necessário compreender que, mesmo considerando que o ensino e a aprendizagem se façam de maneiras diversas e eles mudem de docente para docente, de discente para discente, há grupos sociais que, por inúmeras questões, não têm as mesmas oportunidades de aprendizagem do que outros; é necessário que a escola, por meio de suas práticas, possibilite que esses alunos tenham sucesso escolar considerando as suas singularidades.

Com base na argumentação acima e nos dispositivos que temos na legislação educacional brasileira, as pessoas com necessidades especiais certamente são sujeitos da educação inclusiva, mas esse conceito pode ser utilizado ao pensar na educação de todos os indivíduos que fazem parte dos grupos que historicamente e socialmente foram marginalizados nos processos escolares e no ensino e aprendizagem oferecidos a eles. O que fazer para que a educação inclusiva cumpra o seu papel e, conseqüentemente, efetive os direitos humanos de seus sujeitos? Trazemos, no presente capítulo, alguns aspectos que, a nosso ver, são necessários para a discussão rumo a uma educação inclusiva.

O DIÁLOGO COMO FIO CONDUTOR DAS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Um dos aspectos dos quais não podemos abrir mão se nosso objetivo for uma inclusão que realmente se preocupe com a qualidade de ensino e de aprendizagem de nossos

estudantes, para além da (apenas) presença nos espaços escolares, é a valorização do diálogo em diferentes aspectos, com variados objetivos. Afinal de contas, entendemos que incluir é um ato de considerar os outros de fato, ou seja, incluir já deveria se configurar como um convite a ouvir os sujeitos que antes, em outros momentos ou contextos, eram silenciados. Afinal de contas, é possível pensar em ensino e aprendizagem sem diálogo?

Quando pensamos no potencial do diálogo, estamos falando de maneira ampla, quer seja como possibilidade de interação pedagógica entre os diferentes estudantes e entre estudantes e professores (ou mesmo os demais agentes escolares); como um fértil campo de investigações científicas educacionais (ouvir os sujeitos como fonte de informações para a pesquisa); como instrumento de avaliação e de melhor conhecimento dos sujeitos da inclusão; como ferramenta para a formação docente etc. Vejamos alguns exemplos.

Borges e Nogueira (2016) realizaram investigação com intérpretes de Libras e, dentre as discussões oriundas de entrevistas com quatro desses sujeitos, alertaram para o fato de que os intérpretes, que vivem numa região de fronteira entre duas culturas (surda e ouvinte) e, por isso, poderiam ser consultados acerca de diversos aspectos, não são considerados em questões pedagógicas, não havendo espaço dialógico entre eles e professores, ou mesmo os demais estudantes ouvintes. Borges (2013), em outra pesquisa, agora com surdos inclusos, também denunciou o fato de que não há interação dialógica tanto entre os intérpretes e professores, quanto entre estudantes ouvintes e surdos, bem como estudantes surdos e os próprios professores, o que compromete o ensino e a aprendizagem desses estudantes.

Silva, Silva e Silva (2014) analisaram as narrativas de surdos que passaram por uma escolarização inclusiva com vistas a investigar o que esses sujeitos pensavam acerca das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes. Dentre aspectos positivos e negativos, expectativas frustradas ou não, as autoras destacaram a centralidade da Libras para a aprendizagem, a importância dos recursos imagéticos, bem como do papel de professores surdos em momentos de atendimentos especializados. Na mesma linha de ouvir os próprios sujeitos da inclusão, Borges e Pereira (2018) realizaram um estudo de caso com um deficiente visual, o qual também foi convidado a falar acerca do processo de escolarização inclusiva, trazendo diversos aspectos contributivos para se pensar tanto estratégias docentes quanto a formação inicial e continuada voltada para o atendimento desses sujeitos numa perspectiva inclusiva.

A falta de diálogo extrapola as relações “por trás da porta da sala de aula”, caracterizando também, por exemplo, as formações continuadas. Roldão (2009) destaca o que ela denomina de “princípio da segmentação e do trabalho individual dos docentes” (p. 15). Em outras palavras, não há diálogo tanto entre as diferentes disciplinas, quanto entre professores. Ainda que existam instâncias colegiadas dentro dos estabelecimentos de ensino, a autora entende que essas são mal aproveitadas quanto aos objetivos pedagógico-curriculares, ficando restrita às questões administrativas, mais técnicas. Roldão conclui que, enquanto esses aspectos não forem discutidos e resolvidos, a escola continuará indiferente às diferenças. Outro diálogo que também precisa ser fortalecido é o das instituições de formação inicial, com seus conhecimentos acadêmicos, com as da educação básica, com os

conhecimentos profissionais. Nesse sentido, entendemos que, ambas, podem contribuir com diferentes aspectos com vistas à discussão do como se aproximar os discursos legais/midiáticos/cotidianos das práticas reais de sala de aula, tornando essas tão inclusivas quanto os discursos.

Porém, antes de abrimo-nos ao diálogo, ao outro, temos que ter clareza da responsabilidade de que dialogar é um ato de exposição, mas, por outro lado, de autoconhecimento, o que exige uma posição de humildade e também de altruísmo. Para além disso, a profissão do professor depende das relações humanas para o seu sucesso, e se não houver diálogo, ousamos dizer que não há sucesso possível dentro dos objetivos dessa profissão. Enfim, nós, professores, precisamos pensar na riqueza do diálogo como potencial para a inclusão e abrir espaço para ouvir nossos estudantes, especialmente aqueles que nunca foram minimamente considerados no espaço escolar, em busca de identificar possibilidades de melhorias na ação docente; compartilhar saberes com outros educadores, falando acerca de experiências bem ou mal sucedidas e, partir daí, traçar formações colaborativas/cooperativas/compartilhadas; dialogar com as famílias; promover diálogos entre as instâncias produtoras de saberes acadêmicos (universidades) e profissionais (escolas) etc.

A APRENDIZAGEM COMO OBJETIVO MAIOR E POTENCIALMENTE INCLUSIVA

A ideia de inclusão, mais fortemente a partir da década de 1990 com a Declaração de Salamanca (em 1994), tornou-se um discurso cada vez mais presente no cotidiano de todos os espaços, com destaque para o escolar.

Rodrigues (2006) entende que foram criadas ideias malfeitas acerca da inclusão educacional, as quais precisam ser desnudadas, caso queiramos aproximar o que hoje são discursos das práticas escolares. O discurso de valorização da inclusão fez-se, então, politicamente correto (RODRIGUES, 2006), refletido rapidamente nas legislações e mais fortemente propagado pelas mídias. Ocorre que, para cada espaço que pensamos em incluir os sujeitos, não podemos perder de vistas qual(is) o(s) objetivo(s) daquele espaço. Por exemplo: incluir os sujeitos nos esportes, justificar-se-ia pelo fato (dentre outros) de que todos precisam de saúde, que advém das práticas esportivas; já nas empresas, podemos justificar pela questão da necessidade humana de que todo cidadão tem o direito ao trabalho remunerado. E a escola, qual o(s) objetivo(s)?

O que estamos advogando aqui é pelo fato de que, quando sujeitos que antes não faziam parte do cotidiano desses espaços, passam a ocupá-los, devemos defender o direito de que os objetivos daqueles espaços sejam mantidos também para esses sujeitos, e não somente o direito de ocupação física, a tolerância de sua presença. Em outras palavras, por exemplo, os objetivos da escola devem ser os mesmos tanto para ouvintes quanto para surdos, para ciganos ou não ciganos, cegos ou videntes, cisgêneros ou transgêneros etc. No caso particular da escola, sabemos que essa, como um sistema complexo, de relações humanas, de manifestações das culturas locais, de conflitos de todas as ordens, acaba por assumir, implícita ou explicitamente, diversos objetivos, contudo, queremos levantar aqui a defesa da manutenção do principal objetivo, a nosso ver, desse espaço, o qual deve ser defendido para TODOS: o de aprender novos conhecimentos

com respeito às necessidades mínimas de cada um, principalmente aquelas em que, sem elas, se impede qualquer aprendizagem (como intérpretes de Libras, sistema de escrita braile, espaços acessíveis etc.). E quando falamos em educação inclusiva, somos totalmente favoráveis às contribuições de Rodrigues (2006), cujo autor nos alerta que “promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências” (p. 8).

Ao nomearmos o presente subtítulo, justificamos que a aprendizagem seria potencialmente promotora da inclusão para outros espaços, o que é válido para todos os sujeitos. Ou seja, a educação inclui direta e indiretamente em outros espaços (de trabalho, de esportes, de convívio social diverso etc.) por preparar os cidadãos na medida em que possibilita a discussão de temas variados e necessários à promoção da cidadania, à alfabetização em língua, científica, matemática etc. Se para todos os sujeitos, passar por um processo de escolarização é fundamental como condição de ocupação de espaços, para pessoas com necessidades especiais de ordem patológica, ou sujeitos excluídos historicamente das escolas a escolarização, ousamos dizer, é condição primeira, fundante.

É comum uma visão assistencialista dirigida a sujeitos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar, a qual interfere no tratamento a ser dado por essas pessoas, nas relações de interação, mas, o que vemos mais grave, também na seleção dos conteúdos ministrados. Com exceções para sujeitos que não conseguem desenvolver determinados tipos de habilidades (discussão essa que não vamos promover aqui), temos que nos distanciar da escola que forma numa visão tecnicista (semelhante à formação profissional) um

determinado grupo e acadêmica outro grupo, ou seja, o discurso de que, para sujeitos cegos, por exemplo, bastam alguns poucos temas escolares já que se acredita mais no insucesso do que no sucesso desses estudantes em suas vidas futuras. Com isso, prepara-se para algumas poucas áreas em que ele “poderá” atuar, limitando-se seu campo de atuação, sempre focando nas impossibilidades e não nas possibilidades.

Nesse sentido, a escola não seria potencialmente inclusiva, mas limitadora. A escola que defendemos como inclusiva deve desenvolver

“[...] políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Destacamos, com isso, o fato de que a heterogeneidade, e não a homogeneidade, é a realidade maior da sociedade em seus mais variados espaços. E, da mesma forma que a inclusão escolar é potencialmente promotora da inclusão em outros espaços, também a promoção da diversidade na escola gerará um movimento natural de valorização da diversidade em todos os espaços. Isso, porém, sem esquecer, novamente, os objetivos do ambiente escolar e a defesa de que eles sejam os mesmos para TODOS.

A NECESSIDADE DE DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Dialogando um pouco mais com as ideias (mal) feitas acerca da educação inclusiva que

foram trazidas à luz da discussão por Rodrigues (2006), uma das grandes angústias que circulam os discursos cotidianos, especialmente o discurso docente, gira em torno do fato de que, com a inclusão e a valorização dos “diferentes” convivendo no espaço escolar (ainda que esteja claro para nós que a diferença seja uma condição humana, e não uma característica), ficaria imposta uma tarefa humanamente impossível: pensar em estratégias docentes diferentes para cada um dos sujeitos. Rodrigues (2006), com quem concordamos, traz então uma alternativa viável diante do cenário em que nossas escolas estão instauradas: o da diversificação metodológica.

A primeira questão a ser levantada diz respeito ao fato de que não podemos pensar em uma escola inclusiva que não disponibilize recursos materiais pedagógicos. Afinal de contas, se quisermos que a escola inclusiva seja uma opção viável às escolas especiais, como nos lembra Rodrigues (2006), essas não devem tomar os recursos como secundários, esperando somente da ação docente uma tarefa quase impossível. Afinal de contas, recursos são fundamentais para todos os estudantes, com maiores ou menores graus de necessidade para determinadas disciplinas e/ou temáticas, com necessidades educativas especiais ou não. Dito isso, um primeiro pressuposto para potencializar a diversificação metodológica é a valorização dos recursos pedagógicos, ou mesmo espaços como os laboratórios de ensino (de ciências, de matemática, de artes etc.).

Por outro lado, se um dos objetivos da escola é a formação para a ocupação de outros espaços e o direito à cidadania plena, podemos traçar um paralelo com o fato de que estratégias diversificadas de pensamento é o que se espera também em outros ambientes: o de

trabalho, das artes, familiares, enfim, dos mais variados tipos de relações. A valorização da diversificação metodológica passa, também, por outra valorização, quer seja, a da autonomia docente e discente, pois, acreditamos, que sujeitos autônomos deixam fluir suas necessidades individuais que, naturalmente, são diversas e mais adequadas às suas especificidades. Nesse sentido, valorizar as construções artísticas, matemáticas, linguísticas, físicas etc. de cada indivíduo também é uma possibilidade simultânea de valorização da diversificação de estratégias metodológicas e da autonomia docente e discente. Não estamos advogando, com isso, em favor de uma “anarquia” metodológica, mas primando justamente por um planejamento que prevê essa diversificação com antecedência, com considere-a.

Coutinho (2011), pensando na visão positiva de conceituar os surdos como os sujeitos que aprendem pela visão, e sabendo da importância da valorização de aspectos visuais, em detrimento da língua portuguesa (que eles não dominam), decidiu realizar investigação com a adaptação de enunciados de problemas matemáticos por meio do que ela denominou de esquemas. Baseando-se nessa autora, outras pesquisas, como Nogueira e Borges (2018), perceberam melhor desempenho dos surdos com esse tipo de adaptação. Mendonça e Silva (2015) entendem que a diversificação das estratégias metodológicas precisa ser valorizada num movimento que se inicie nas formações docentes, as quais precisam se dar de maneira colaborativa e com a valorização não somente dos aspectos acadêmicos, mas também, e partindo deles, dos profissionais.

Spinillo *et al* (2017) trabalharam com a formulação de problemas por professores da educação básica, mais especificamente da

estrutura multiplicativa, embasados na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud. De acordo com tal teoria, quando o docente lida somente com uma maneira de representar um conceito matemático (por exemplo, representar funções somente por meio de gráficos), não podemos garantir que haja a compreensão do conceito, mas, quiçá, da representação. Nesse sentido, a necessidade de diversificação de representações dos conceitos matemáticos é importante para todos os estudantes. Spinillo *et al* (2017) propuseram a formulação de problemas a professores em formação e verificaram que, embora a maioria tenha pensado corretamente nos enunciados, “os problemas eram simples e pouco variados” (p. 942). Tal fato lhes chamou a atenção, considerando que os docentes atuavam em anos escolares distintos, variando entre o primeiro e o nono ano do ensino fundamental, o que, teoricamente, para os autores, possibilitaria uma diversificação na complexidade dos problemas em sua elaboração.

A reflexão que queremos deixar para os leitores é a seguinte: para cada um dos exemplos e pensamentos que aqui lançamos, até que ponto a promoção da diversificação metodológica não é benéfica no sentido também adotado por nós para a inclusão, ou seja, com vistas a atingir a TODOS os estudantes? Afinal de contas, cremos fielmente na diferença para além dos aspectos físicos externos, mas nas maneiras de se pensar, de se raciocinar, de se comunicar de cada ser humano. Reafirmamos que, diversificar é condição *sine qua non* da valorização da diversidade e da efetivação dos direitos humanos destes grupos.

O QUE SE PODE CONCLUIR?

Entendemos que a escola passa, na atualidade, por um movimento de tensão que questiona alguns de seus valores mais arraigados, movimento esse causado em boa parte pelo discurso legal e midiático em favor da inclusão educacional. Isso, a nosso ver, é muito benéfico, considerando que estamos, acima de tudo, numa tentativa de transformar a escola num reflexo mais nítido, menos “embasado”, da sociedade: composta pela heterogeneidade, pela diversidade. Assim, queremos levantar a bandeira, ao final de nossas discussões, de que a heterogeneidade é muito mais profícua como ambiente de aprendizagem, em detrimento de espaços homogêneos (se bem que nunca acreditamos na existência da homogeneidade, mas, sim, na homogeneização forçada, no silenciamento dos sujeitos).

Quando rogamos por uma nova escola que se faça inclusiva, temos consciência de três aspectos: primeiro, a subjetividade do conceito de inclusão; segundo, que essa nova escola não poderá surgir do fechamento de outra, denominada “velha”, a atual, mas, acreditamos, na renovação contínua, ilimitada; terceiro, que as respostas e caminhos para se constituir essa escola inclusiva deverão se consolidar a partir do diálogo em suas mais variadas instâncias.

Do primeiro aspecto, entendemos que a subjetividade deve ser encarada pelo respeito aos contextos locais, ou seja, precisamos pensar nas escolas também localmente. Quem são os docentes e discentes que atuam conosco? Qual a infraestrutura disponível e necessária? Quais as necessidades educativas especiais mais recorrentes? Do segundo aspecto, cabe refletir que muitos dos sujeitos da inclusão sofrerão (ou já estão sofrendo) por conta de

estarem vivenciando um período de transformação mais conflituoso, sendo que esses sujeitos estão servindo-nos, infelizmente, como uma espécie de “limpa-trilhos” (parafraseando aqui nossa amiga e pesquisadora Clélia Maria Ignatius Nogueira, em conversas informais), abrindo espaços para outros que virão na sequência e que, esperamos, encontrem outro ambiente, mais adequado para suas necessidades. Do terceiro e último aspecto, entendemos que esse esteja relacionado com os demais: não acreditamos na promoção da

inclusão sem a valorização do diálogo, seja nos momentos de formação docente, em situações de ensino e aprendizagem, nas reestruturações curriculares, em pesquisas nas quais possamos ouvir os sujeitos da inclusão etc.

Enfim, a necessidade de uma nova escola se faz justamente pelo fato de entendermos que essa, historicamente, não privilegiou os diálogos, a diversidade, as diferenças. Somos otimistas que ela já esteja dando sinais de surgimento. Vida longa à escola inclusiva e que ela seja a regra, e não mais a exceção.



REFERÊNCIAS

- BORGES, Fábio Alexandre. **A educação inclusiva para surdos**: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá. 2013.
- BORGES, Fábio Alexandre.; NOGUEIRA, Clélia Ignácio. O ensino e a aprendizagem de Matemática para surdos inclusos: o que dizem intérpretes de Libras? **Educação Matemática em Revista-RS**, n.17, v.2, p. 121-134, 2016.
- BORGES, Fábio Alexandre; PEREIRA, Tiago. As aulas de Matemática na escolarização inclusiva de um sujeito cego: o caso Lucas. **Revista Cocar**, Belém, v.12, n.24, p. 193-221, Jul./Dez. 2018.
- COUTINHO, Maria Dolores. Resolução de problemas por meio de esquemas. *In*: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. **Anais...** Recife, 2011. Disponível em: <http://www.lematec.net.br/CDS/XIIICIAEM/artigos/1549.pdf>. Acesso: 11 abr. 2019.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 1, p 5-20, 2008.
- MENDONÇA, Fabiana L. de Rezende.; SILVA, Daniele N. Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.4, n. 157, p. 508-526, 2015.
- NOGUEIRA, Clélia Ignácio.; BORGES, Fábio Alexandre. Diferentes formas de apresentação de enunciados de problemas matemáticos: subsídios para inclusão de estudantes surdos. VII Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática. **Anais...** Foz do Iguaçu, p. 1-12, 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.
- RODRIGES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, David. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Turmas especiais**: boa prática ou guetização? – a visão dos investigadores. III Encontro PETI – OIT, 01 de julho de 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/35522182-Dar-a-v-lta-encontros-peti-oit-sobre-o-trabalho-infantil.html>. Acesso: 24 abr. 2019.
- SANTOS, Lucas Vinicius; FELIPE, Delton Aparecido. A Lei 10.639/2003 e os Direitos Humanos: Reafirmando a dignidade da população negra brasileira. *In*: FELIPE, Delton Aparecido. (org.) **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian, 2019, p. 75-94.

12. SEGALLA, Juliana I.S. da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à educação inclusiva**: um direito de todos. São Paulo: Verbatim, 2013.
13. SILVA, Carine Mendes; SILVA, Daniele N.Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.19, n.2, p. 261-271, abr./jun. 2014.
14. SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.
15. SPINILLO, Alina Galvão et al. Formulação de Problemas Matemáticos de Estrutura Multiplicativa por Professores do Ensino Fundamental. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.31, n.59, p. 928-946, dez. 2017.
16. UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



DICA DE CINEMA



DICA PEDAGÓGICA



HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO

Diretor Daniel Ribeiro

Gênero: Drama/Romance

Duração 1h36, 2014

Brasil.

O filme narra a vida de Leonardo, um adolescente cego, que precisa aprender a lidar com os novos desafios que os processos de sociabilidade que a idade lhe impõe na escola e em sua vida pessoal.

Você sabia que o princípio da inclusão não reside no fato de colocar alunos diferentes no mesmo espaço e sim possibilitar a esses discentes que tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento a partir de suas realidades sociais.



SAIBA +

Você sabia que o Plano Nacional de Educação (PNE) ou lei 13.005/14 estabelece como meta universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a

garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Link:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>



AQUELA LEITURA BOA

A cartilha *Direito à Educação: Perspectiva Inclusiva* problematiza os obstáculos que as escolas encontram para efetivação desse modelo educacional. Busca refletir sobre a carência de espaço de sociabilidade e como atingir uma educação significativa, além disso, apresenta uma série de leis que direcionam o encaminhamento dessa educação.



Link para acesso:

[http://www.oabRJ.org.br/arquivos/files/Cartilha_Direito_a_Educacao__Orientacoes_sob_a_Perspectiva_Inclusiva\(1\).pdf](http://www.oabRJ.org.br/arquivos/files/Cartilha_Direito_a_Educacao__Orientacoes_sob_a_Perspectiva_Inclusiva(1).pdf)



ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Propomos atividades em que os alunos e as alunas possam se colocar no lugar do outro e com isso desenvolver um senso de alteridade, e para isso acreditamos que a leitura de histórias

que tenham protagonistas com diferentes características sociais, biológicas, econômicas e culturais e com isso ajudar a construir a educação inclusiva.



5

Direitos humanos e diversidade no espaço escolar

Fabiane Freire França¹

Delton Aparecido Felipe²

PALAVRAS IMPORTANTES PARA NOSSA CONVERSA COMEÇAR BEM!

Diversidade: “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença (ABRAMOWICZ, 2006, p. 12).

Desigualdade: a desigualdade tem como base uma diferença que é atravessada por uma hierarquização de poder, em que determinada característica é tratada de forma valorativa e outra não, resultando em desigualdades estruturais que podem ser simbólicas e materiais (ALMEIDA, 2018).

Diferença: a diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; a diferença não é uma marca do sujeito, mas uma marca que o constitui socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão, ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ou ser inferiorizado nas instâncias sociais (COSTA, 2008)

¹ **Fabiane Freire França** é Professora Doutora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura/Gepedic da Universidade do Estado do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: prof.fabianefreire@gmail.com

² **Delton Aparecido Felipe** é Professor Doutor do Curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros/NEIAB da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. E-mail: ddelton@gmail.com

Identidade: “identidade é simplesmente aquilo que se é”, para entendermos as identidades sociais é necessário perceber a relação estabelecida entre aquilo que é e aquilo que não é (SILVA, 2007, p. 74).

INTRODUÇÃO

A organização do Estado Social Brasileiro, a partir da aprovação da Constituição de 1988, colocou em pauta discussões em torno da diversidade e assumiu em seus artigos que as diferenças são a base da formação da identidade e da cultura nacional, essa assunção fez com que o Estado elaborasse uma série de dispositivos jurídicos para proteção dos grupos que historicamente foram excluídos e/ou vulnerabilizados. Isso se deve ao fato de a Constituição ter como inspiração as formulações da Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948 ao estabelecer que uma das funções do Estado democrático é proteger a dignidade humana dos indivíduos sociais e não permitir que seus direitos sejam violados por ser quem são. Mas, o que significa proteção da dignidade humana?

Para Sarlet (2002, p. 2) “a dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca, inseparável de todo e qualquer ser humano, é característica que o define como tal”. O ser humano é titular de direitos que devem ser respeitados pelo Estado e por seus semelhantes independentemente de qualquer outra particularidade e coube ao governo criar uma estrutura de proteção e aprendizagem desses direitos; evitando assim que os indivíduos sociais sejam inferiorizados por suas diferenças biológicas, históricas e sociais.

Desde da aprovação da LDB 9394/1996, a escola foi uma das instituições selecionada

dentro da estrutura do Estado para a aprendizagem do respeito aos direitos que os diferentes sujeitos, independentemente de suas características, em especial a educação básica que foi estabelecida como obrigatória a todas as pessoas. No artigo 3º do referido documento, nos quatro primeiros pontos, que trata dos princípios da educação escolar, primam pela diversidade. O primeiro ponto estabelece que todos devem ter igualdade de condições e permanência na escola; o segundo ponto diz que a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o terceiro ponto prima pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e o quarto ponto trata do respeito à liberdade e ao apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Como percebemos nos pontos tratados acima, por mais que a escola brasileira tenha nascido para ser uma instituição normatizadora e padronizada, podemos afirmar que nos últimos anos, o Estado, pelo menos no campo legal, tem reconhecido que ela é por excelência um ambiente da diversidade, visto que os indivíduos que a coabitam têm diferentes origens, sexo, gênero, cor, religião e outras expressões culturais.

Outro documento que podemos constatar a diversidade como elemento norteador das práticas pedagógicas são os Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados em 1997. Os parâmetros instituíram que a pluralidade cultural, formadora do Brasil, deve ser tratada como um tema transversal, ou seja, em todas as disciplinas e escolas e ainda instituiu que a pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Sendo assim, trabalhar com a pluralidade cultural em

sala de aula deve levar os alunos e alunas a perceberem as desigualdades e às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (BRASIL, 1997).

No referido documento ainda encontramos argumentações de como o reconhecimento da diversidade contribui para a formação de alunos e alunas, pois as crianças no espaço escolar convivem obrigatoriamente com a diferença e a igualdade, e conviver com elas faz com que aprendam as singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, que podem ser percebidas com maior nitidez. No entanto, para que a diversidade seja valorizada é necessário que a escola ofereça condições para que os e as discentes compreendam porque historicamente a diferença em nosso projeto de nação foi silenciada, constrangida e inferiorizada, assim como a importância da valorização da diversidade para que as pessoas tenham os seus direitos respeitados. Ditas essas palavras, nos resta conversar e refletir: afinal, como fazer isso?

A DIVERSIDADE COMO MOBILIZADORA DE POLÍTICAS DE REPARAÇÃO, RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO

Uma das primeiras coisas que devemos fazer em nossas práticas educativas é reconhecer que a história nacional, e não só ela, é marcada pela eliminação simbólica e/ou física daquele que foi classificado como diferente, ou como algumas teorias nominam como o “outro”. Os processos de negação ou inferiorização daqueles que não estão dentro de um padrão ocorre no plano das representações e do imaginário social quando estabelecemos: o que é certo ou errado; o que é ser bonito; o que é ser mulher ou homem; o que ser negro ou

branco e o que é ser brasileiro ou brasileira. Todas essas definições historicamente foram atravessadas por hierarquização de poder que geram desigualdades.

A professora e pesquisadora Anete Abramowicz (2006), ao discutir como a diversidade é tratada no Brasil, apresenta uma situação, no mínimo, inusitada, se por um lado aprendemos no decorrer de nossas vidas que somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação, o que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados, por outro lado, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas discriminatórias, em relação às mulheres, à população LGBTQ⁺; aos povos indígenas, à população negra e todas aquelas pessoas que dentro do imaginário social são vistas com alguma característica marcada socialmente como inferior.

Apesar da diversidade significar variedade, diferença e multiplicidade, quando analisamos a realidade social, verificamos que, praticamente qualquer marca de diferença se estabeleceu historicamente como uma forma de exclusão. O apesar de toda a tentativa de valorização da diversidade no espaço escolar, ainda faz com que ser diferente, muitas vezes, signifique ser excluído e/ou ser inferiorizado nos conteúdos curriculares e nas práticas educativas. É nesse momento que precisamos admitir que a diferença, em sua base, não é sinônimo de desigualdade, mas socialmente, pelas hierarquizações de poder assumidas, pode ser geradora de desigualdades. Vale lembrar que a diferença não é uma marca do sujeito, mas uma marca que o constitui na sociedade.

Reconhecer que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade

1 Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, queers (que englobam outras minorias sexuais e de gênero).

cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de pessoas em nossa sociedade por causa da cor da pele, do sexo, do gênero, do local de origem entre outros. É preciso adotar medidas de reparação e de valorização desses sujeitos que historicamente tiveram os seus direitos negados ou diminuídos porque suas características não foram consideradas dentro de um projeto normatizador e, portanto, tornaram-se alvo de preconceito.

O preconceito, como elemento vulnerabilizador dos sujeitos sociais, fez com que o Estado brasileiro, inspirado nas formulações da Declaração dos Direitos Humanos, estabelecesse, no artigo 3º parágrafo IV, objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, tais como promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Desde então foram elaborados dispositivos que criminalizam alguns tipos de preconceitos, pois podemos encontrar alguns deles dentro do próprio texto constitucional como no seu art. 5º inciso XLII, que determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito de reclusão nos termos da lei” e no art. 7º- XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (BRASIL, 1988).

Na Constituição também foram estabelecidos artigos para reparar e proteger os grupos e as culturas que historicamente foram marginalizados por causa de suas características, o art. 215. § 1º- afirma que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório

nacional. Temos também o art. 216. § 5º – que estabelece que todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos ficam tombados, e no art. 68, como uma política de reparação estabelece que os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras tenham reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos.

Destacamos ainda o direito da população indígena, enquanto minoria étnica do Brasil, com base também na Constituição Brasileira que trata do reconhecimento da diversidade étnico-cultural ao considerar o art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, bem como o art. 231 ao mencionar que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Ao nosso ver, criminalizar os preconceitos e estabelecer políticas de reparação e mesmo de proteção não são ações suficientes, apesar de necessárias. É preciso construir uma agenda educativa de valorização da diversidade, para tanto, é necessário questionar as certezas que foram socialmente construídas, desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentidos. Somos obrigados/as a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido na sociedade como um todo (CANDA, 2005).

Falar sobre diversidade não pode ser somente um exercício de perceber a diferença e

tolerar o diferente. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é produzida e quais são os jogos de poder estabelecidos por ela. Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (2000), a diversidade biológica pode ser um produto da natureza, mas o mesmo não se pode dizer sobre a diversidade cultural, pois, de acordo com autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, ela é um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece o “outro” como diferente do “eu” e o “eu” diferente do “outro” como uma forma de exclusão e marginalização.

Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem o compromisso e a responsabilidade de ir além das benevolentes declarações para com a diferença. Esta ação coloca em seu centro uma teoria que permite não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída e quais são os seus efeitos materiais. Como alerta-nos Costa (2008), identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra. Elas são produzidas na trama da linguagem, a identidade e a diferença são construídas dentro de um discurso, por isso precisamos compreendê-las como são produzidas em locais históricos e institucionais por meio do discurso.

Ao tratarmos das hierarquizações de sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia entre outras, é necessário que os professores e as professoras percebam em sua ação pedagógica que elas são/foram socialmente construídas e utilizadas para marginalizar aquele que recebeu o rótulo de diferente e teve suas características negadas, inferiorizadas, estereotipadas e desvalorizadas.

Com isso foi legitimado que essa pessoa ou grupo diferente do padrão não tenha sua dignidade humana respeitada e, conseqüentemente, não possa exercer na prática sua liberdade, igualdade e solidariedade, como preconizam as formulações do Direito Moderno.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A DIVERSIDADE: PENSANDO OS CONCEITOS DE SEXO, GÊNERO, RAÇA E ETNIA

A ação pedagógica pautada na diversidade deve ser trabalhada na perspectiva da valorização de todas as identidades sociais e compreensão de que valorização da diferença possa empoderar os indivíduos, bem como as comunidades de modo a possibilitar a mudança social rumo à implementação de todos os direitos humanos. Isso nos permite assinalar que os direitos humanos são para todos os humanos e o espaço da escola deve ter um posicionamento político, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente a determinados grupos sociais, já anunciados.

Ao considerar que o campo da diversidade é multifacetado e envolve uma multiplicidade de características e sujeitos, nesse momento, indicaremos algumas ações para o exercício de colocar em prática a diversidade de gênero, sexo, raça e etnia. Fundamental chamarmos atenção para a reflexão de que essas características podem se interseccionar e potencializar as desigualdades simbólicas e materiais, por exemplo, as mulheres devido ao seu sexo e gênero socialmente passam por inúmeras discriminações, se comparadas aos homens. No entanto, se analisarmos a situação das mulheres negras em relação às mulheres brancas, as primeiras são ainda mais marginalizadas por

suas características étnico-raciais.

Quando analisamos o conceito de gênero, precisamos ter em mente que ele é uma categoria de análise para marcar as diferenças culturais entre homens e mulheres e demarcar que essas não são apenas de ordem física e biológica, ao traçar o princípio de feminilidade e masculinidade, que pode ou não estar no corpo do homem ou mulher. Como não existe natureza humana da cultura, a diferença sexual e anatômica não pode mais ser pensada isolada das construções socioculturais em que estão imersas (LOURO, 1997).

O que nos leva a problematizar o conceito de sexo ao longo da história foi utilizado como marcador social para atribuir direitos a homens e mulheres, por exemplo, em vários países do mundo ocidental a maioria das mulheres só pode votar nas primeiras décadas do século XX, enquanto os homens conquistaram desde o século XIX. Cabe ressaltar que o direito de voto também foi perpassado pela questão de classe, ou seja, os homens só poderiam votar se tivessem um determinado poder aquisitivo. Em suma, quando se trata dos conceitos de gênero e sexo, podemos afirmar que o sexo é atribuído ao biológico enquanto gênero é uma construção social e histórica.

Outros conceitos que merecem atenção no trabalho pedagógico com a diversidade nas escolas brasileiras são os conceitos de raça e etnia, pois eles nos ajudam a explicar as desigualdades sociais historicamente vivenciadas pela população negra e pelos povos indígenas. Sabemos que o conceito de raça na atualidade, quando aplicado à humanidade, causa inúmeras polêmicas, porque no campo da biologia temos a comprovação de que não há diferenças genéticas suficientes para caracterizar os seres humanos em raças diferentes, como ocorrido

no século XIX, quando a população negra e os povos indígenas foram considerados biologicamente inferiores à população europeia.

Apesar de na atualidade a comunidade científica não aceitar mais o conceito de raça, em seu aspecto biológico, aplicado a humanos, não podemos abrir mão desse conceito nas práticas escolares, pois ele nos ajuda explicar porque as pessoas negras e indígenas foram inferiorizadas no Brasil por causa de seu pertencimento étnico-racial/cor em diversas instituições sociais no Brasil. Na década de 1970, o movimento negro e os teóricos que se debruçaram nos estudos das relações étnico-raciais ressignificaram o conceito de raça como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos, negros e indígenas. Dessa forma, o conceito de raça que colabora com a discussão para a diversidade deve ser entendido como um conceito social, histórico e cultural que foi utilizado para diferenciar as pessoas mediante cor de pele, tipo de cabelo, entre outras (FELIPE, 2014).

O conceito de raça ao ser usado com conotação política de valorização da diversidade pode ser utilizado para que as populações negra e indígena percebam as suas características como positivas, além de problematizar teorias raciais que foram formuladas no século XIX, para inferiorizar determinados grupos e até hoje permeia o imaginário popular. Já o conceito de etnia, geralmente, é utilizado para caracterizar a cultura de um grupo e marcar como os diversos sujeitos sociais podem diferir seus valores, visão de mundo e concepções na comunidade que vivem (BRASIL, 2004).

A partir dos conceitos mencionados, ao analisar a educação escolar e suas práticas pedagógicas, historicamente percebemos que as mulheres, a população negra e os povos

indígenas foram e são inferiorizados ou estereotipados no currículo, nos livros didáticos e, muitas vezes, nos posicionamentos homogeneizantes de docentes em sala de aula. Sousa e Fonseca (2010), ao analisar as representações sobre homens e mulheres na matemática, demonstram que os livros didáticos dessa disciplina escolar geralmente têm uma subrepresentação das mulheres e quando o princípio matemático utilizado é mais complexo a ilustração utilizada é de um menino, reforçando a ideia de que meninos são melhores em matemática do que meninas.

A base desse raciocínio está tanto no discurso aristotélico da Antiguidade, de que a falta de calor nas mulheres impedia que seus órgãos genitais se exteriorizassem e, por isso, eram imperfeitas, homens “inacabados”, bem como no princípio biologizante e médico, também do século XIX, que vinculava às mulheres características negativas como um senso moral deficiente para justificar a posição de superioridade dos homens (FRANÇA, 2014). Tais discursos legitimaram o lugar de homens no espaço público, com mais direitos que as mulheres, homens considerados seres mais racionais, logo são melhores, em áreas exatas, administrativas entre outras e as mulheres são mais emocionais, sendo permitido a elas ocuparem os espaços das artes, literatura, entre outras de menor *status* social.

Em uma perspectiva histórica, podemos afirmar que o conceito de gênero atribuído a meninos e meninas foi produzido no interior das relações sociais e faz parte do nosso cotidiano, por isso, aprendemos a repeti-los e naturalizamos. Como nos relata Vieira e Maciel (2008), esse simples substantivo comum que varia quanto ao gênero, mas não só de acordo com a gramática da língua portuguesa, os

seres humanos são classificados como pertencentes a determinado sexo e aprendemos associar a esses sexos a postura de gênero, o que nos faz pressupor que algumas características e comportamentos precisam existir como, por exemplo, meninas devem ser sensíveis e compreensivas, meninos não podem chorar e devem ser fortes, meninas usam rosa e meninos usam azul, bonecas são brinquedos de meninas, dentre outras práticas. Em vista disso, sexo e gênero ao serem trabalhados em sala de aula, na dimensão de valorização da diversidade, devem questionar comportamentos pré-estabelecidos e com isso desconstruir os estereótipos, pois a permanência desses é o que faz com que mulheres tenham seus direitos menos valorizados do que os homens como, por exemplo, o fato de mulheres ganharem menos no mercado de trabalho, às vezes, ocupando a mesma função de homens.

De modo semelhante é preciso repensar as intersecções de gênero, raça e etnia. A pesquisadora negra, Silva (2005, p. 138), em seu texto relata uma atividade proposta em livro didático com base na história de um menino que queria mudar de cor. No decorrer do texto aparecem as seguintes frases: “a ideia me surgiu quando minha mãe pegou preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo”; “[...] eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele”. Na atividade proposta para os alunos e alunas, percebe-se que o livro busca problematizar o que é ser negro no Brasil, pois entre os vários questionamentos que são feitos, podemos indagar os alunos e as alunas: por que acham que o menino fez isso?

Para fazer uma discussão que colabora com

a diversidade, com base na proposta acima, temos que analisar como ser negro no Brasil historicamente perpassou pela negação do direito a personalidade e a memória, o que faz com que o protagonista da história esfregue sua pele para mudar a sua cor. Essa persistência na negação de uma personalidade e memória valorativa que coloca a população negra em situação de inferioridade, faz com que o menino da história e inúmeras pessoas negras no Brasil passem por uma política de rejeição de suas características físicas e muitas vezes seu pertencimento étnico-racial. O que nos leva a concluir que na educação escolar não temos como pensar em uma dignidade humana de determinados grupos, que é o princípio fundamental dos direitos humanos, se não entendermos os processos históricos de rejeição e inferiorização de suas características e de diferenças que foram transformadas em desigualdades.

O QUE SE PODE CONCLUIR?

Para fechar essa conversa, acreditamos que questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente, assumir a diferença como mobilizadora da diversidade nos obriga a entender que o múltiplo, o plural, o diverso constitui a sociedade como um todo. Falar sobre diversidade não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, mas explicar como essa diferença é produzida enquanto sinônimo de desigualdade no jogo de poder. Na educação escolar, trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa uma ação pedagógica que vai além do reconhecimento de que os alunos e alunas sentados/as nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes, por terem suas características individuais e físicas pertencentes a um grupo social, mas é preciso efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças e, conseqüentemente, práticas educativas para os direitos humanos.



REFERÊNCIAS

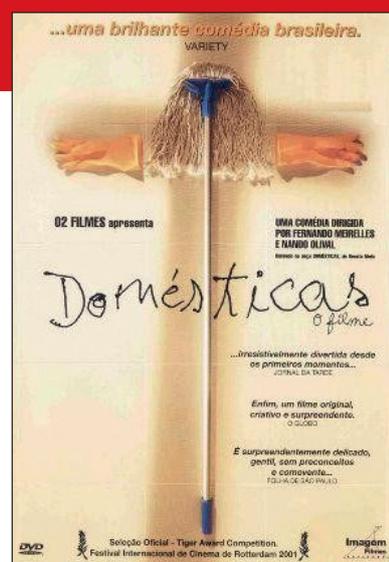
1. ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
2. ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Justificando, 2018. Col. Feminismos Plurais.
3. BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.
4. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
5. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.
6. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF, 1997, v. 10.
7. CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
8. COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

9. COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In **Trajatórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
10. FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.
11. FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.
12. HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
13. LOURO. Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes 1997.
14. SANTOS, Gislene A. dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo/ Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
15. SARLET, Wolfgang Ingo. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.
16. SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no Livro Didático**. Salvador: Ed. UFBA, 2005.
17. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
18. SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes; 2000.
19. SOUZA, Maria Celeste R. F. de; FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Col. Tendências em Educação Matemática, 22).
20. PINTO, Ziraldo Alves. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
21. ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 1996.
22. VIEIRA, Renata; MACIEL, Lizete Bomura. Menino brinca de boneca? Contribuição da teoria histórico-cultural para se pensar o preconceito em sala de aula. In: **Trajatórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.



DICA DE CINEMA

O filme **Domésticas** narra a história de cinco domésticas brasileiras que percebem a sua realidade de forma diferente e buscam um futuro melhor. A película nos permite perceber que mesmo a luta por direitos, por dignidade e por valorização dessas mulheres, que geralmente ficam a margem da igualdade jurídica ou têm imensa dificuldade de fazer os seus direitos se efetivarem, precisam que o Estado faça isso por elas.



DOMÉSTICAS

Diretor Fernando Meirelles e Nando Olival

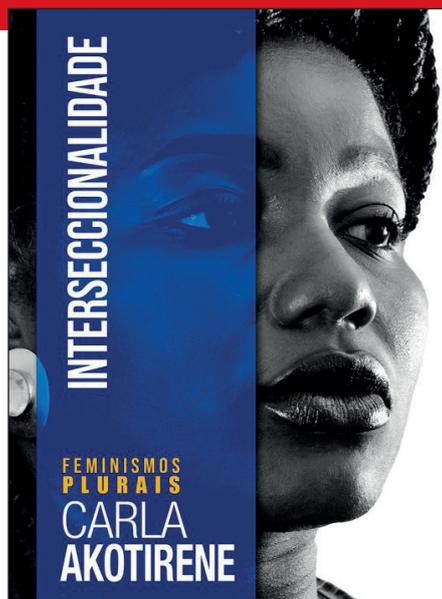
Gênero: drama/comédia

Duração 1h30, 2001, Brasil.



DICA PEDAGÓGICA

Para trabalhar com a diversidade em sala de aula é preciso que os/as docentes levem em consideração a interseccionalidade dos marcadores sociais dos processos de opressão e/ou de privilégios. Ou seja, um indivíduo pode ter em seu corpo marcas de opressões e privilégios, por exemplo, o homem negro que em relação a mulher tem privilégios por causa de seu sexo/gênero, mas em relação aos homens brancos registra elementos de desigualdades por causa de seu pertencimento étnico-racial. Há também a possibilidade de o mesmo sujeito carregar em si opressões que se inter cruzam, por exemplo, as mulheres negras periféricas que carregam em si questões de sexo/gênero, etnia/raça/cor e classe social.



Para conhecer melhor o conceito de interseccionalidade, recomendamos:

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2018.



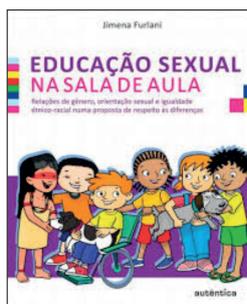
SAIBA +

Você sabia que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei 8069/1990 ao tratar as crianças como sujeitos de direitos, já sugere em seu texto a necessidade de proteção dessas independente de suas características? Destacamos o princípio de conceito de diversidade nesse documento que é tão importante para a educação escolar.

Em direção similar, a lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, institui o Estatuto do Idoso, assinala o papel da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público de assegurar ao idoso a efetivação do direito à vida e prevê punições a quem violar a lei, com intuito de propiciar melhor qualidade de vida a este grupo, o que representa outro princípio da diversidade.



AQUELA LEITURA BOA



Este livro apresenta princípios políticos voltados a uma educação de respeito às diferenças e de positividade das muitas identidades assumidas, hoje, pelos sujeitos sociais, decorrentes de sua sexualidade, seu gênero, de sua inserção étnico-racial, de sua aparência física etc.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

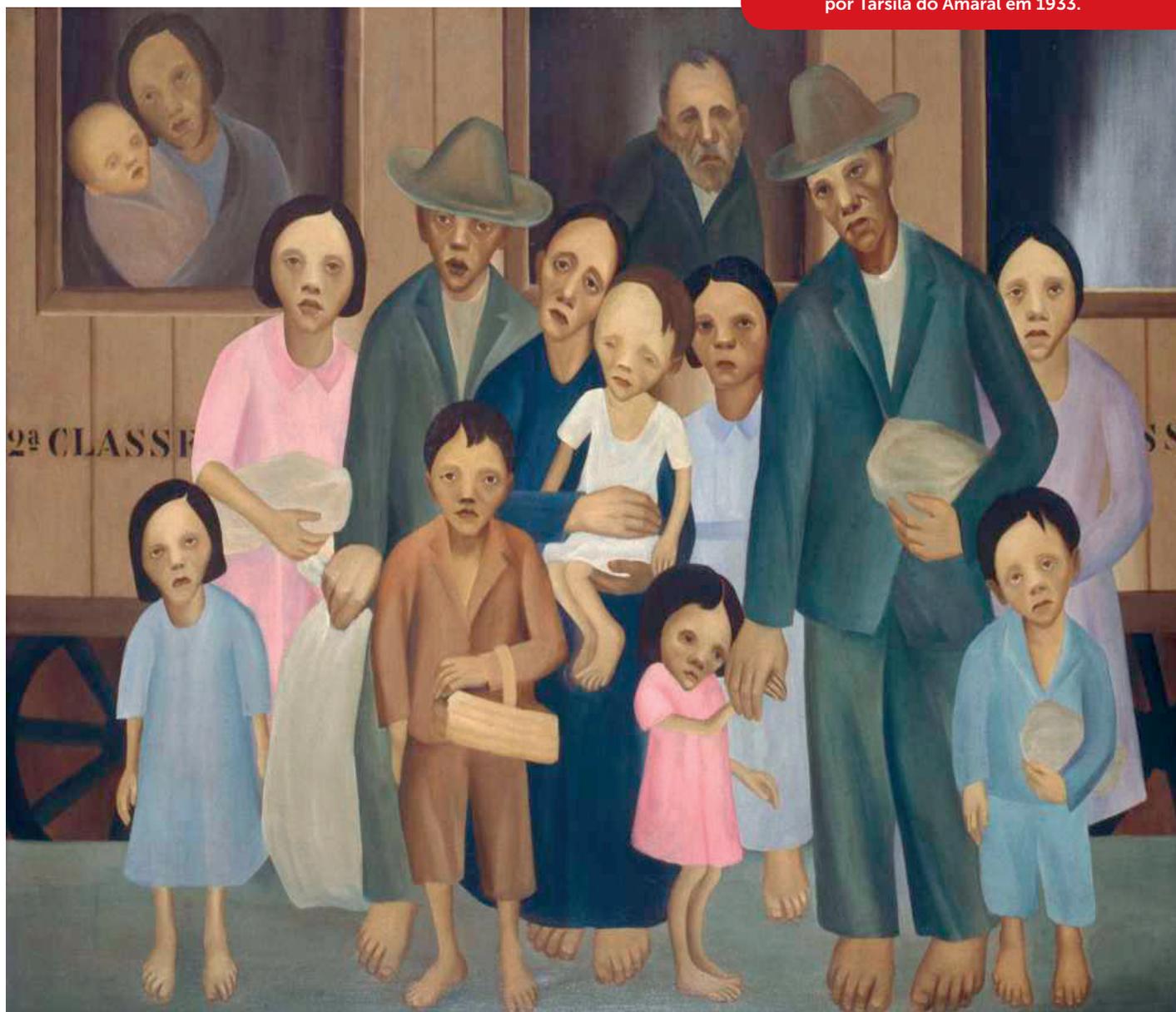


ATIVIDADE PEDAGÓGICA

As atividades sugeridas envolvem momentos de contação de histórias para os alunos e alunas, com os livros “Ceci tem pipi?”, “Faca sem ponta, galinha sem pé”, “Menina bonita do laço de fita”, “O menino marrom”. A partir da contação de histórias, podem ser registradas as opiniões das crianças sobre o que consideram importante na questão das

diversidades corporais, da diversidade sexual e de gênero, da diversidade étnico-racial e como elas são construídas. Lembramos que as escolhas das literaturas devem considerar a idade dos discentes na proposta acima. Nesse prisma, pensamos em crianças dos últimos anos da educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

SEGUNDA CLASSE: Quadro pintado por Tarsila do Amaral em 1933.



6

Direitos humanos e as relações étnico-raciais no espaço escolar

Liége Torresan Moreira¹

Delton Aparecido Felipe²

PALAVRAS IMPORTANTES PARA NOSSA CONVERSA COMEÇAR BEM!

Raça/cor: no Brasil, o termo é admitido como uma categoria social, cultural e histórica e não uma categoria biológica, a raça se organizou a partir de um sistema que utiliza das características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo entre outros, como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (FELIPE, 2014).

Etnia: em geral, é definido como um grupo que possui algum grau de coerência, solidariedade, origens e interesses comuns. Um grupo étnico é mais do que um ajuntamento de pessoas, que deve ser agregado seu pertencimento histórico e cultural (CASHMORE, 2000).

Relações étnico-raciais: é a construção social forjada nas tensas relações entre a população branca, povos indígenas e a população negra, muitas vezes simuladas como harmônicas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado (BRASIL, 2004).

¹ **Liége Torresan Moreira** é Professora Mestre em Ciências Sociais e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros/NEIAB da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. Email: liegetorresan@gmail.com

² **Delton Aparecido Felipe** é Professor Doutor do Curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros/NEIAB da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. E-mail: ddelton@gmail.com

População negra: o conceito de população negra pode ser analisada nos estudos sobre relações a partir de três dimensões: primeiro “significa a circunstância de se pertencer a grandes coletividades africanas e afrodescendentes”; segundo para “referir à consciência de pertencer a essa coletividade e a atitude de reivindicar-se como tal”; e terceiro para a estética projetada pela sua corporeidade, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outros” (LOPES, 2004, p. 472).

Povos indígenas: o conceito de povos indígenas se refere aos diversos grupos originários de terras e seus descendentes que buscam a preservação de determinado modo de viver, o que significa formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva. Os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado, são povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil (LUCIANO, 2006).

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Conversar sobre direitos humanos e as relações étnico-raciais na educação brasileira implica em verificar como a legislação educacional tem incluído tais discussões no cenário escolar. A aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/1996 sinaliza para a necessidade de abordagem das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. No art. 26, inciso IV está

expresso que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, s/p). Ao inserir esse pressuposto na principal legislação educacional do país abriu-se precedente para a formulação de diversos dispositivos jurídicos que visam discutir a realidade brasileira a partir do critério étnico-racial no espaço escolar. Podemos constatar isso ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que começaram a ser divulgados pelo governo federal a partir de 1997, trazendo a pluralidade cultural brasileira como um tema transversal que deve ser trabalhado nas diversas disciplinas escolares. No decorrer deste documento, o Estado brasileiro reconhece que os conteúdos e narrativas difundidos nas escolas sobre um Brasil sem diferença, do qual se fundamenta no discurso de um país formado originalmente pelas três raças: os indígenas, os europeus e os africanos que se misturaram originando o brasileiro como mencionado na LDB, negou as diferenças culturais e não admitiu processo de inferiorização dos povos indígenas e das populações africanas no decorrer da história.

O texto dos PCNs enfatiza que a concepção de que os grupos étnico-raciais que formam a identidade nacional se misturaram de forma harmônica, não reconhece que houve um processo de inferiorização dos grupos africanos e dos nativos em relação aos europeus por causa de sua raça/cor e/ou etnia (Brasil, 1998). Esta concepção silencia de um passado de marginalização parte dos grupos que formam o povo brasileiro, encobre a persistência de realidade desigualdades sociais, atualidade causada pelo racismo estrutural e que muitas vezes, são reproduzidas no ambiente escolar

por meio de conteúdo, temas, práticas pedagógicas discriminatórias.

Em busca de combater as marginalizações materiais e simbólicas vivenciada por parte significativa da população brasileira por causa de sua cor/raça e etnia é que em 09 de janeiro de 2003 foi outorgada a lei 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica” e em 10 de março de 2008 a lei 11.645 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

As leis mencionadas prezam pela inclusão no currículo escolar aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, discutindo a participação nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 impuseram uma série de desafios para a educação brasileira, desde pensar as relações de poder que perpassam a organização dos conteúdos no currículo escolar, a necessidade de uma maior atenção nos cursos de formação inicial e continuada que considere as relações raciais e a organização de materiais didáticos-pedagógicos e que auxiliem os docentes na efetivação das referidas leis em sala de aula. As duas leis abarcam uma série de questões fundamentais, nos levam a pensar a formação da sociedade brasileira, questões que vão além da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento da população negra e

dos povos indígenas como sujeitos históricos que lutaram e lutam diariamente por uma vida com dignidade, o que se torna fundamental a conversa sobre as desigualdades sociais históricas causadas pelo pertencimento étnico-racial no Brasil da população negra e dos povos indígenas, uma pauta essencial para a efetivação dos direitos humanos desses grupos.

Apesar dos avanços significativos que tivemos nos últimos anos nas discussões das temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/2008, temos que admitir que a efetivação desses direitos ainda passam por inúmeros obstáculos, o que faz com que os povos indígenas e a população negra ainda passem por dificuldades de ter acesso à igualdade material, por mais que a igualdade formal tenha sido garantida juridicamente. A professora e pesquisadora negra Nilma Lino Gomes (2013), ao verificar o processo de implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, verificou que as escolas, no momento de lecionar os conteúdos programáticos da lei 10.639 se orientam por representações estereotipadas do continente africano, bem como da população afro-brasileira, enquanto outras reservam as últimas semanas do mês de novembro para trabalhar com tais conteúdos e, ambas, fomentam e reafirmam representações equivocadas, quando não estereotipadas da população africana, que acabam por reforçar o racismo em nosso país.

O professor e pesquisador indígena Gersm José dos Santos Luciano, da etnia Baniwa, afirma que a lei 11.645/2008 tem estimulado o debate e a preocupação com a temática indígena em sala de aula, a referida lei potencializou o interesse das escolas em trabalhar com questões que envolvem as histórias e culturas dos povos originários e dos povos de origem

africana. No entanto, ainda se tem uma série de dificuldades de se efetivar nas práticas escolares, visto que os/as docentes indígenas ou mesmo não indígenas interessados na questão ainda são poucos e enfrentam dificuldades como a organização ainda eurocentrada do currículo e conteúdos, além da falta de material didático-pedagógico adequado.

Ao se referir à elaboração dos materiais didáticos, Luciano (2016) argumenta que há poucos pesquisadores e professores indígenas com experiência acumulada de produção de livros e materiais didáticos voltados para esse público das escolas não indígenas e a pouca experiência existente no campo da produção literária indigenista está focada em produção de material didático para a alfabetização de crianças indígenas por meio das famosas “cartilhas bilíngues”.

Apesar dos relatos Gomes (2013) e por Luciano (2016) que demonstram a dificuldade da efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, podemos considerar que elas são fundamentais para que homens e mulheres negros e os homens e mulheres indígenas tenham acesso à sua história, à sua ancestralidade e acima de tudo ao reconhecimento que as marginalizações históricas, por conta de seu pertencimento étnico-racial, dificultam o acesso aos bens materiais e a construção de uma vida digna, as discussões sobre as relações étnico-raciais/cor no Brasil são pautas indispensáveis para a efetivação dos direitos humanos dos grupos mencionados.

OS DIREITOS HUMANOS E A BUSCA POR IGUALDADE - MATERIAL DOS POVOS INDÍGENAS E DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Apesar das discussões sobre a implementação dos direitos humanos para os grupos que historicamente foram vulnerabilizados ganharem força na Europa e nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 nos Estados Unidos da América e parte da Europa. No Brasil estas discussões, devido aos aspectos históricos nacionais, se inseriam em nossa legislação somente com a Constituição Federal de 1998.

Ao considerar os direitos humanos como um conjunto de direitos imprescindíveis a uma vida digna em que todos os seres humanos incondicionalmente consigam efetivar os seus direitos em seu cotidiano, temos que admitir que o texto normativo da Constituição Brasileira de 1988 busca representar as mais variadas forças e interesses sociais, inclusive dos grupos étnico-racialmente vulneráveis, a população negra e os povos indígenas, que carregam em seus corpos e em suas histórias esse processo de fragilização social, o que dificulta o acesso à igualdade material (RAMOS, 2018).

A Constituição de 1988 traz em seu corpo inúmeros artigos e/ou incisos que reconhecem e busca reparar tanto a população negra como os povos indígenas dos processos de marginalizações históricas. Um dos dispositivos mais importantes dessa carta magna, se pensarmos nos critérios étnico-raciais, é o art.5º, inciso XLII ao estabelecer a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Nos termos da lei, ao inserir

este dispositivo no principal documento legislativo do país, o Estado admite que o racismo afeta parte de sua população, além de estabelecer proteção aos grupos que vivenciam essa prática em seu cotidiano.

Para além disso, o Estado também sinaliza para a construção de políticas de reparação tanto para a população negra como para os povos indígenas como, por exemplo, a garantia do direito à propriedade para parte da população negra quilombola, por meio do dispositivo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que afirma: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos”. A partir da Constituição de 1988 o termo quilombo passou a representar juridicamente, uma nova concepção. Se antes era visto de forma negativa – uma chaga, uma organização criminosa, algo que deveria ser combatido, o quilombo passou a ser visto como espaço de resistência e luta contra o sistema escravocrata que desumanizava a população negra.

No caso dos povos indígenas, há inúmeros artigos no decorrer da Constituição que refere especificamente aos seus direitos como, por exemplo, o artigo 210 que remete aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo o direito aos índios a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; o artigo 215 que especifica que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, e o artigo 231 afirmando que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos

originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A carta magna legislativa brasileira, ao focalizar os grupos historicamente marginalizados como a população negra e povos indígenas, ultrapassa o pressuposto da igualdade formal, ou seja, leva em consideração as desigualdades do passado e atua como transformador deste cenário no presente quando utiliza instrumentos de alteração práticos para promover igualdade material. Por isso, reafirma a importância da igualdade material que tem como princípio tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades. Esse princípio permite a elaboração de estratégias condições efetivas para o exercício da dignidade humana dos grupos étnico-racialmente marginalizados.

É importante lembrar que esse princípio de tratar os desiguais historicamente na medida de sua desigualdade, como já mencionamos anteriormente, adentrou a legislação educacional e da base jurídica para leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008, permitindo reconhecer no espaço escolar as desigualdades históricas como também elaborar uma educação que combata os efeitos sociais, políticos, econômicos e simbólicos do racismo vivenciado pela população negra e pelos povos indígenas.

Dessa forma, podemos pressupor que uma educação para as relações étnico-raciais é uma estratégia pedagógica que visa fundamentalmente o reconhecimento da diversidade racial de nosso país e como ela foi tratada de forma hierárquica e homogeneizante; ela nos oferece base para lidar com a multiplicidade de temas que envolvem as relações étnico-raciais. Nesta perspectiva, não podemos afirmar que temos

uma única história, cordial, o que temos são diversas histórias do Brasil e o currículo de história deve oferecer subsídios para pensarmos essas histórias em relação às dimensões de poder que elas envolvem.

QUESTÕES PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS.

A educação para relações étnico-raciais na perspectiva dos direitos humanos, demanda a compreensão de que proteger a dignidade humana de todas as pessoas devem ser o objetivo central de todo o Estado de Direito Social. Apesar de considerarmos o Estado como fundamental para o desenvolvimento dessa educação, ela deve ser assumida como responsabilidade de todos os sujeitos sociais, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Como argumenta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 16).

Ao considerarmos a escola como essencial para esse processo, entendemos que é necessário efetivar algumas ações no processo educativo de sala de aula, tais como:

- formar um perfil de docentes e de discentes que no exercício de relação apropriem dos saberes da população negra e dos povos indígenas, rompendo assim com uma prática pedagógica que prioriza conteúdos e temas eurocêtricos;
- promover a releitura da história africana,

desde o mundo africano existente no período pré-colonial e dos povos indígenas no Brasil como meio de reconhecimento e de valorização das matrizes formadoras da identidade nacional;

- construir uma abordagem pedagógica que considerem as reivindicações da população negra e dos povos indígenas como uma estratégia que questione as narrativas história da formação brasileira de uma de mistura racial harmônica e civilizatória;
- desconstruir gradativamente o conhecimento dos colonizadores europeus sobre os povos colonizados como os povos indígenas e a população negra como forma de combater as inúmeras generalizações, estereótipos e preconceitos cristalizados nessas narrativas colonizadoras;
- reconhecer que o racismo marginaliza mais da metade da população e é sustentado por estruturas de opressões e privilégios que vêm desde a colonização brasileira;
- viabilizar materiais didático-pedagógicos que questionam os preconceitos históricos que incidem sobre o corpo negro e indígena e privilegia o corpo branco, problematizando visão reducionistas e as imagens que reforçam o racismo no Brasil.

Ao efetivarmos as ações acima, acreditamos que colaboramos, em parte, para a efetivação dos direitos humanos da população negra e dos povos indígenas e a materialização da igualdade material para esses grupos. Pois a educação para as relações étnico-raciais tem como um de seus objetivos combater o

racismo vivenciado por parte da população de forma estrutural, ou seja, combater o racismo que está diretamente vinculado à formação social do nacional desde do Brasil Colonial.

Como argumenta Almeida (2018), o racismo estrutural se manifesta enquanto norma da sociedade brasileira, isto significa que o racismo compõe a regularidade de nossa sociedade, estando presente em todas suas esferas enquanto elemento regular que se desdobra em aspectos específicos da sociedade. Esse racismo é sustentado pelo racismo institucional, quando o Estado não faz nada para combatê-lo. Manifesta-se pela produção de desvantagens e privilégios a determinados grupos sociais em nossas instituições com base na raça; no caso do Brasil, a população negra e povos indígenas são os que têm os piores índices de saúde, segurança e educacionais.

Além das desigualdades materiais, ainda temos as desigualdades simbólicas, pois a população negra e os povos indígenas têm que conviver com a imagem estereotipada e preconceituosa de si, que causam danos psicológicos e morais, fragilizando o desenvolvimento de sua autoestima e construindo sentimento de inferioridade. Uma educação para relações étnico-raciais em perspectiva dos direitos humanos permite desnaturalizar e combater os preconceitos e as opressões para colaborar para uma sociedade justa, que permite oportunidades para se igualar aos historicamente desiguais.

O QUE SE PODE CONCLUIR?

Uma conversa séria sobre direitos humanos e as relações étnico-raciais busca reposicionar o legado da população negra e dos povos indígenas, além de problematizar como foi

formada a identidade nacional brasileira. A educação étnico-raciais passa necessariamente por uma nova postura que requer primeiro reconhecimento do problema da marginalização, estigma e violências que os grupos étnico-raciais sofreram, para então atuar numa reparação consciente que procura de fato minorar os problemas e, com isso, a valorização ocorrerá efetivamente.

Esse processo é complexo na medida em que o currículo de uma educação para as relações étnico-raciais em perspectiva dos direitos humanos atua no sentido de desnaturalizar concepções forjadas por um tipo de estrutura social marcada pelo colonialismo europeu e problematiza a história oficial que naturalizou o homem branco colonizador como sujeito, criador do seu destino e colocou todas as outras personagens como meros coadjuvantes. Os sentidos e significados criados nesse trajeto requer que compreendamos os conceitos já dados a partir de outros pontos de vista, assim como é preciso incorporar outros conceitos que não cabem nessa ordem normativa a qual, por sua vez, não contempla a multiplicidade social.



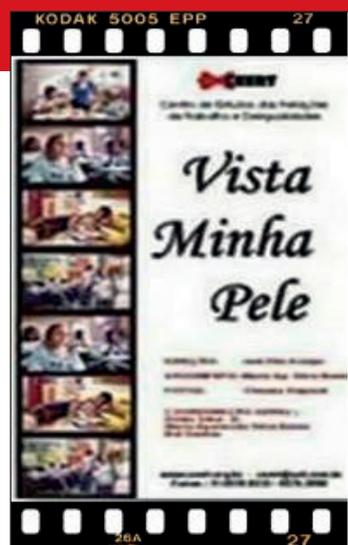
REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Justificando, 2018. (Col. Feminismos Plurais).
2. BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
3. BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 11 mar. 2008.
4. BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2003.
5. BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez.1996.
6. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF, 1997. v. 10.
7. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.
8. CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Summus, 2000.
9. FELIPE, Delton Aparecido. **Negritude em discurso:** a educação nas revistas *Veja* e *Época* (2003–2010). 2014. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.
10. GOMES, Nilma Lino. Panorama de Implementação da Lei nº10.639/2003: contribuições da pesquisa práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil:** reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. Brasília: Ipea, 2013.
11. LOPES, Neusa. **Enciclopédia Brasileira da diáspora africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.
12. LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.
13. LUCIANO, Gersem José dos Santos. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do Cogeime,** Ano 25, n. 49, jul./dez. 2016.
14. RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos.** São Paulo: Saraiva Educação, 2018.



DICA DE CINEMA

O filme “Vista minha pele” discute uma realidade diastópica em que há uma inversão das hierarquias sociais no Brasil colocando a população negra no lugar de privilégio e a população branca no lugar de oprimida. O documentário conta a história de uma menina branca e pobre, que passa por várias situações de opressões por causa de sua cor ao estudar em um colégio particular e de maioria negra.



VISTA MINHA PELE

Diretor: Joel Zito Araújo

Gênero: Ficcional educativo.

Duração: 24 min., 2003, Brasil.



DICA PEDAGÓGICA

Para colocar em prática a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 é fundamental discutir o que significa ser branco no Brasil. Isso significa dizer que é preciso compreender as representações sociais que historicamente se construíram a partir das relações de poder que estabelece privilégios e opressões. Dessa forma, as representações do que é ser negro, indígena e branco no Brasil serão contrapostas ao percebermos que raça existe apenas num movimento relacional entre esses grupos: SILVA. Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: Ed. UFBA, 2007.



SAIBA +

Você sabia que o racismo, enquanto fenômeno social se manifesta de diversas formas? Dentre elas encontramos as expressões do racismo estrutural, institucional, intersubjetivo e internalizado.

Mais informações: CARVALHO, Lílian Amorim. Os 15 anos da lei 10.639/2003: temas, conceitos e dilemas. In: FELIPE, Delton Aparecido (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Maringá: Mondrian, 2019.



AQUELA LEITURA BOA

FELIPE, Delton Aparecido (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Maringá: Mondrian, 2019.

O livro “Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira” fornece bases para a construção de uma educação antirracista. Para isso, o livro aborda os dilemas conceitos e desafios da aplicação da lei 10.639/03; como as desigualdades sociais no Brasil tem raça e cor; a importância da história da África para se pensar a população negra brasileira; as ações afirmativas como estratégia de reafirmação da dignidade humana da população negra; como pensar uma geração de renda para uma

população marginalizada do mercado de trabalho por causa de seu pertencimento étnico-racial; e por último como a escola ao ter consciência das desigualdades causadas por raça/cor pode colaborar com a construção de uma sociedade antirracista.



7

Direitos humano, gênero e sexualidade no espaço escolar

Gregory da Silva Balthazar¹

Carla Cristina Nacke Conradi²

PALAVRAS IMPORTANTES PARA NOSSA CONVERSA COMEÇAR BEM!¹

Identidade de gênero: consiste no **modo como o sujeito se identifica com o seu gênero, como ele/a quer** ser reconhecido/a pelo mundo (mulher, transexual, não-binário, mulher trans, homem trans, homem, travesti, queer).

Expressão de gênero: consiste no modo como o sujeito expressa o seu gênero para a sociedade, seja pelas roupas, da linguagem, de atitudes, gestos etc.

Orientação sexual: é como o sujeito se relaciona de maneira afetiva e/ou sexualmente com os outros (hétero, gay, bissexual, lésbico, pansexual, assexual, polisssexual etc.).

Excêntrico: sujeito que não se enquadra aos padrões socialmente normais, por ter atitudes consideradas estranhas e/ou incomuns.

¹ **Gregory da Silva Balthazar** é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Coordenador do Núcleo Diadorim de Estudos de Gênero. E-mail: gsbalthazar@gmail.com

² **Carla Cristina Nacke Conradi** é Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e de Estudos de Gênero - LAPEG. E-mail: anayhacon@gmail.com

¹ As definições das palavras escolhidas foram retiradas do Dicionário LGBT+: para você parar de passar vergonha na Web. Um bom material didático para se conhecer mais sobre o glossário relacionadas a gênero, o que a autora define como “explosão do universo LGBT”. REIS, Maira. E-book **Dicionário LGBT+**: para você parar de passar vergonha na Web. Maira Reis.com, 2018. Disponível: <<https://mairareis.com/tag/dicionario-lgbt/>>. Acesso: 30 abr. 2019.

O sujeito queer ao não se identificar com o binarismo de gênero, é interpretado como “estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro e extraordinário”.

Homofobia: Repulsa, aversão e preconceito contra pessoas homossexuais.

“VOCÊ SABE O ENDEREÇO DO INFERNO?": GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Para dar início a nossa conversa, e inspirando-nos na tarefa de contar filmes da personagem de Maria Margarita², gostaríamos de contar a história de “mano”, apelido do personagem de Francisco Miguez, no filme “As melhores coisas do mundo” da diretora brasileira Laís Bodanzky, de 2010. “Mano” é o protagonista e narrador da história, no filme, ele nos conta sobre sua vida na escola, suas primeiras experiências sexuais, suas relações com amigos/as e com a família; enfim, praticamente o cotidiano comum da vida de qualquer adolescente de classe média no Brasil.

Contudo, a separação dos pais de “mano” se constitui em um evento que transforma a banalidade da vida dos/as personagens do filme de Bodanzky, uma vez que o pai de “mano” reuniu ele e o irmão para contar que iria se separar, da mãe dos garotos, para morar com o namorado. Após a conversa, “mano” diz ao irmão: “se a galera da escola ficar sabendo do papai, a gente está fodido”. Com efeito, o medo e o desejo de fazer disso um segredo são os primeiros sentimentos a atingirem “mano”.

2 Se falamos em inspiração, é porque tomamos de empréstimo a ideia de “contar” um filme - tal como proposta pela escritora Hernán Rivera Letelier, em seu romance “A Contadora de Filmes” - como uma tarefa singela, mas, por isso mesmo, potente para traçarmos linhas de criação, invenção e transformação do pensamento que nos são sugeridas na relação que estabelecemos com as artes.

Porém, e apesar disso, a notícia vai parar no mural da escola, correndo de boca em boca e se espalhando na internet. “Mano” literalmente “quebra a cara”, pois a violência física é uma das muitas marcas de como o cotidiano escolar de “mano” se transforma radicalmente com a notícia de que seu pai é homossexual. Em um rompante com o pai, que insistia em ir buscá-lo na escola, “mano” diz aos berros: “você sabe o endereço do inferno? O inferno é aqui”.

O inferno ao qual mano se refere não é nada de extraordinário, mas esteve (e está) muito próximo de cada um de nós: é uma metonímia do que a escola representa para muitos meninos/as que vivem o gênero e/ou a sexualidade de forma afastada das normas regulatórias da nossa cultura. Nesse sentido, e ao tomarmos de empréstimo a fala de “mano” para o título do presente texto, objetivamos problematizar como a escola ainda insiste em nos educar a partir do horizonte normativo de gênero e sexualidade; mas, para além do campo das coerções das normas, objetivamos sugerir como educar para a diversidade de gênero e sexualidade se constitui em um gesto de resistência que busca transformar as diferentes práticas de violência que fazem da escola “o endereço do inferno” para muitos sujeitos que nela habitam.

Antes de adentrarmos essas questões, importa, para nós, pensarmos em como as propostas trabalhadas neste texto são, em absoluto, diferentes da ideia de *ideologia de gênero*, um *slogan* que tenta, a todo custo, distorcer as pesquisas e teorizações promovidas no campo dos estudos de gênero. Explicamos: o *slogan ideologia de gênero* é uma narrativa criada por setores ultraconservadores – sobretudo, mobilizada por fundamentalistas religiosos – para

criar um pânico moral na sociedade, utilizando-se de ideias falaciosas de “kit ou ditadura gay”, de que professores/as tentam inverter a sexualidade das crianças ou, mesmo, que defendemos a pedofilia (CÉSAR; DUARTE, 2017). Ora, tudo isso é uma grande mentira criada por estes setores ultraconservadores que se espraiam pela política brasileira; e cujo objetivo, em verdade, é impedir nossos esforços de construir uma educação comprometida, democraticamente, com o fim da violência de gênero e sexualidade.

Se nosso desejo é problematizar (e, por que não dizer, desconstruir?) o inferno que a escola pode se tornar, os/as defensores/as de projetos como o *escola sem partido* – que tem o *slogan ideologia de gênero* como locus principal de ataque – desejam *conservar* e manter uma escola que se constitui, para todos/as que destoam das normas de gênero e/ou sexualidade, um espaço de radical vulnerabilização pela violência, a injúria e, no limite, a morte.

Dito isso, a escola, como bem mostra o filme, sempre ensinou gênero e sexualidade. Sobre isso, Guacira Lopes Louro nos fala como

[...] a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexualidade, com padrões claramente estabelecidos, regulamentados e legislações capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/a e todos/as (1999, p. 40).

A escola esteve, portanto, historicamente preocupada em educar, disciplinar, normalizar

os indivíduos dentro de quadros do que nossa cultura concebe como *normal*. Se colocamos o conceito de *normal* em rasura, percebemos como nossa cultura marca com o signo da diferença, da anormalidade, da abjeção, todos os corpos que não ocupam o centro das normas: masculina, heterossexual, branca, cristã, classe média/alta.

Contudo, e como dito, não é ao indivíduo que as força coercitivas das normas se resumem, mas a um amplo conjunto de discursos, de verdades hegemônicas, que constituem o todo do tecido social: das nossas práticas culturais (artes visuais, cinema, mídia, literatura etc.) às nossas instituições (a escola, a igreja, a família, o sistema político etc). Assim, se estabelece que as mulheres são o segundo sexo (por, ainda na atualidade, receberem salários menores, sofrem violências dentro dos lares, têm menos participação representativa na política, a dificuldade de ocuparem vagas em setores ditos masculinos etc.) ou se entende que a comunidade LGBTs vive formas *alternativas* de vida (e, no limite, consideramos a ideia de alternativa como patológica).

A escola, o currículo escolar, sempre foi (e ainda é) partícipe no processo que nos ensina a dar sentido à vida, à nossa própria existência e à existência do outro a partir desta lógica que estabelece o *centro*, como marca da normalidade, e o *excêntrico*, como marca da diferença. É preciso compreender, portanto, que “toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura [...]; que a denominação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira” (LOURO, 2003, p. 46).

A diferença de gênero e sexualidade é, assim, atribuída de forma relacional com a ideia de um gênero e sexualidade *normal*. A diferença

é o *excêntrico*, o que está fora do centro, dito de outra maneira, o *anormal*, aquele/a que está fora da norma. Segundo a filósofa Judith Butler (2010), as normas são uma espécie discursiva de quadro, de molduras, sob as quais devemos nos adequar. Há, em nossa cultura, certa lógica esperada para nos tornarmos sujeitos normais: um corpo culturalmente concebido como fêmea ao nascer (sexo) deve, para a garantia das normas, se constituir como uma mulher (gênero); o que, conseqüentemente, deve compor uma forma de desejo ao sexo oposto (sexualidade).

Com efeito, e tal como defendido por projetos como a *escola sem partido*, a instituição escolar deve garantir em seu currículo – não apenas no currículo oficial das disciplinas, mas pensando no sentido mais amplo: o currículo como toda e qualquer prática sócio-cultural dentro e fora do espaço escolar (SILVA, 2011) – um processo de ensino-aprendizagem que conduza os corpos no caminho *normal* da cadeia sexo-gênero-sexualidade. Mais centralmente, é na forma como a arquitetura da escola é organizada (exemplo: banheiros de meninos e meninas), é nas práticas pedagógicas (exemplo: meninos jogam futebol e são atléticos do que dado ao estudo; meninas jogam vôlei e são mais estudiosas); é nas práticas avaliativas (exemplo: espera-se – logo, se ensina – que as meninas são mais quietas e organizadas com as atividades escolares; e que os meninos são mais agitados e mais indisciplinados com as atividades da escola) etc. Vejamos, por meio de alguns estudos, dois exemplos de forma mais cuidadosa: o gênero da avaliação e o gênero da docência.

Em um estudo sobre gênero e desempenho escolar, Maria Claudia Dall'Igna (2007) evidencia como, em um primeiro momento,

os/as professores/as que entrevistou afirmaram que não havia ou que não era possível determinar uma distinção no processo avaliativo entre meninas e meninos, o que, conseqüentemente, não se desdobrava em uma diferença no desempenho escolar. Contudo, e esmiuçando mais as falas dos/as professores/es, a autora constata que estes/as “invocam a existência de diferenças biológicas naturais, próprias de cada gênero, para justificar as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas” (DALL'IGNA, 2007, p. 251); isto é, os meninos teriam baixo desempenho por serem agitados demais e as meninas, em sua natural passividade, por uma apatia excessiva. Com efeito, o gênero é um organizador da prática docente: internalizando, em alunos e alunas, modos de ser e viver o gênero.

Outro exemplo dos modos como o gênero é parte estruturante da instituição escolar – e, conseqüentemente, a escola ensina, por ser generificada, modos normativos de ser sujeito de gênero – é a forma como a docência possui um gênero. Estudiosas em história da educação, como Guacira Lopes Louro (2017, p. 450), demonstram como o magistério foi, paulatinamente, feminizado, uma vez que, se “o destino principal da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava a extensão da maternidade”. Nesse sentido, a docência da educação básica ainda hoje – sobretudo, a educação infantil e dos anos iniciais – são vistos como uma profissão tipicamente destinada às mulheres, já que, ao estarem biologicamente destinadas a serem mães, possuíam qualidades necessárias ao cuidado das crianças: paciência, minuciosidade, afetividade, doação.

Por sua vez, a docência no ensino superior, como demonstra Bonnie Smith (2003), foi

historicamente concebida como uma profissão para os homens, de modo que, diferentemente das mulheres (destinadas a um campo da docência mais propenso à maternagem), os homens seriam biologicamente mais adequados à produção do saber e do conhecimento científico. Afinal, os homens sempre foram ligados à razão e à cultura e as mulheres aos sentimentos e à natureza. Longe de serem atributos naturais e fixos, analisamos o processo de generificação da docência para evidenciar que as formas como aprendemos a viver gênero e sexualidade são processos extremamente culturais.

Estaríamos, então, negando o corpo e a biologia? De modo algum. Quando falamos em processos culturais, referimo-nos como o corpo só tem sentido, para nós, por meio de um complexo processo educativo que nos ensina o que é, hoje, o corpo, o gênero e a sexualidade. Se no século XIX pensávamos que existia um sexo só, hoje pensamos em dois sexos. Se no século XX a distinção entre homens e mulheres era singularmente as genitais, hoje são as múltiplas formas de funcionamento do cérebro que determinam nossa existência de gênero e sexualidade. E, talvez, daqui 100 anos a explicação para nossas diferenças sejam absolutamente outras. Ou seja, o próprio conhecimento médico e biológico tem uma história, arcada e marcando concepções específicas de gênero e sexualidade (SANTOS, 2007).

Até o momento, de modo mais central, tratamos como a escola busca nos normalizar, garantindo a formação de sujeitos de um gênero normal. Porém, e de forma mais aguda, como isso se tece em relação à sexualidade? Retomemos, novamente, a história de “mano” e a violência que sofreu após a notícia da homossexualidade de seu pai se espalhar

pela escola. Importa, aqui, pensar como todo o processo de violência a que “mano” passa ao longo do filme é a ponta de um iceberg. Afinal, “mano” é um corpo que corresponde às normas de gênero e sexualidade. Se ele sofre com a violência, é porque seu pai é um corpo que se atreve a viver na fronteira das normas, ou melhor, a ter um desejo excêntrico.

Nesse sentido, é necessário pontuar como a violência é parte fundamental do currículo escolar. É por meio dela que os corpos excêntricos, os corpos anormais, são coercitivamente educados: sigam as regras, se adequem às normas, sejam normais! Um dos casos mais comuns é o do menino com traços femininos, este corpo culturalmente percebido como masculino e que, apesar disso, tem uma performance de gênero feminina. Ora, esse corpo sofre sanções de muitos níveis: desde não participar das aulas de educação física, por não gostar de “jogos de meninos”, à violência física e moral impetrada não só por colegas como, às vezes, por professores/as.

Se de um lado a norma tenta enquadrar esse corpo, impondo-lhe: “seja homem”, “homem não chora”, “homem não desmunheca”, “homem não rebola”. Por outro lado, o próprio corpo do menino efeminado, em sua *excentricidade*, em sua *anormalidade*, é um currículo dentro da escola (ZAGO, 2011). Por meio dele e com ele, os meninos – sobretudo, os meninos promotores de violência escolar por homofobia – aprendem o que não devem ser: a “mulherzinha”, a “bixinha”, o “gayzinho”. O corpo efeminado ensina como o terreno do feminino é proibido aos homens, uma vez que, quando se ultrapassa essa fronteira, torna-se o foco das coerções normativas que tentam assegurar um gênero e uma sexualidade percebidos como normais.

Resumidamente, o projeto *escola sem partido*, com as afirmações falsas sobre o slogan *ideologia de gênero*, busca assegurar essa educação que violenta, que cinge e que normaliza nossas formas de vida. Para eles, uma educação pautada nos direitos humanos (antimachista, anti-homofóbica e antirracista) é uma ameaça à hegemonia de suas formas de vida.

Assim, perguntamos a você: como professores/as, nosso dever é com as normas de gênero e sexualidade ou com nossos/as alunos/as? A resposta é determinante sobre qual educação você, nosso/a leitor/a, defende, acredita e pratica: uma educação comprometida, democraticamente, com o combate às violências de todas as ordens e com a construção de uma cultura de paz; ou com uma educação que retifique as desigualdades sociais, insistindo em práticas pedagógicas inelutavelmente implicadas com a violência homofóbica, sexista e machista.

O QUE SE PODE CONCLUIR?

A escola é uma instituição que tem por finalidade educar para a cidadania, igualdade e ampliação dos direitos dos sujeitos. Os estudos de gênero contribuem para a educação na medida em que oferecem proposições políticas implicadas por relações de poder que produzem outro olhar e possibilitam inúmeras articulações entre masculinidades e feminilidades.

Nosso desejo, é que o/a professor/a compreenda a urgência de construir uma pedagogia e um currículo radicalmente plural. Tratamos, portanto, de uma pedagogia e de um currículo voltados para a valorização das diferenças que habitam nossas salas de aula: “a diferença deixaria de estar lá fora, do outro

lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito” (LOURO, 2004, p. 48). Não defendemos um processo de homogeneização das diferenças, pois seria o mesmo que construir uma nova norma ou mesmo retificar as normas hegemônicas. É necessário e urgente que privilegiemos o dissenso dentro de nossas salas de aula. É indispensável, para uma educação democrática, que vejamos a escola como um espaço público por excelência: um espalho de sociabilidade, negociação e respeito radical entre diferentes pontos de vista e modos de ser (SEFFNER, 2016).

Assim, e com efeito, a escola, enquanto espaço público, não deve reafirmar os interesses privados, particulares, dos/as alunos/as, mas colocá-los em constante tensão e questionamento a partir do convívio democrático com outras formas de ser sujeito (de gênero, de sexualidade, de religião, de classe, de raça-etnia). É munido destes debates que convidamos você, leitor/a, a se juntar a nós nessa tarefa de enfrentamento das violências, assumindo, assim o compromisso com uma sociedade mais democrática, justa e solidária, constituindo assim uma prática docente inserida no campo da educação em direitos humanos, devidamente amparada em legislações educacionais brasileiras e em consensos internacionais.



REFERÊNCIAS

1. BODANZKY, Direção Laís. FILME: **As melhores coisas do mundo**. São Paulo: Gullane Filmes & Warner Bross, 2010 (105min).
2. BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.
3. CÉSAR, Maria Rita; DUARTE, André. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 141-155, 2017.
4. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. 2ª. ed. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2019.
5. DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 46. p. 241-267, dez. 2007.
6. LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo dos gregos à Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
7. LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 33-47.
8. _____. Currículo, gênero e sexualidade: o 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'. In: LOURO, Guacira et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.
9. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 443-481.
10. MAIO, Eliane. **O nome da Coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011.
11. REIS, Maira. **Dicionário LGBT+**: para você parar de passar vergonha na Web [E-book]. 2018. Disponível: <<https://mairareis.com/tag/dicionario-lgbt/>>. Acesso: 30 abr. 2019.
12. SANTOS, Luís Henrique. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paula et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Ed. FURG, 2007, p. 80-92.
13. SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência**: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, v. 20, p. 48-57, 2016.
14. SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
15. SMITH, Bonnie. **Gênero e história: homens, mulheres e a prática histórica**. Bauru: Edusc, 2003.
16. ZAGO, Luiz Felipe. As cinco zonas de intensidade – e outras mais: produzindo os gêneros e as sexualidades na sala de aula. In: ZAGO, Luiz Felipe; PENALVO; Claudia (Org.). **Tá difícil de falar de sexualidade na escola?** Porto Alegre: Somos, 2011, p. 38-47.

**DICA DE CINEMA**

MEU NOME É RAY
Direção Gaby Dellal
Estados Unidos
2015
92 min

Ray nasceu Ramona e, aos 16 anos, está pronto para seguir em frente no tratamento para mudança de sexo, o que inclui começar a tomar doses de testosterona. Felizmente para ele, a família apoia sua decisão e o acompanha nas consultas com o médico, tentando lidar com o impacto que isso causará na vida de todos. O problema é que, apesar do apoio

da mãe, Ray precisa também da assinatura do pai, que nunca foi uma figura presente em sua vida. A partir daí, a mãe de Ray começa uma saga para tentar conseguir a assinatura do ex-companheiro, com quem não quer ter mais contato algum. O filme retrata com maestria a questão das pessoas transgêneros.

**DICA PEDAGÓGICA**

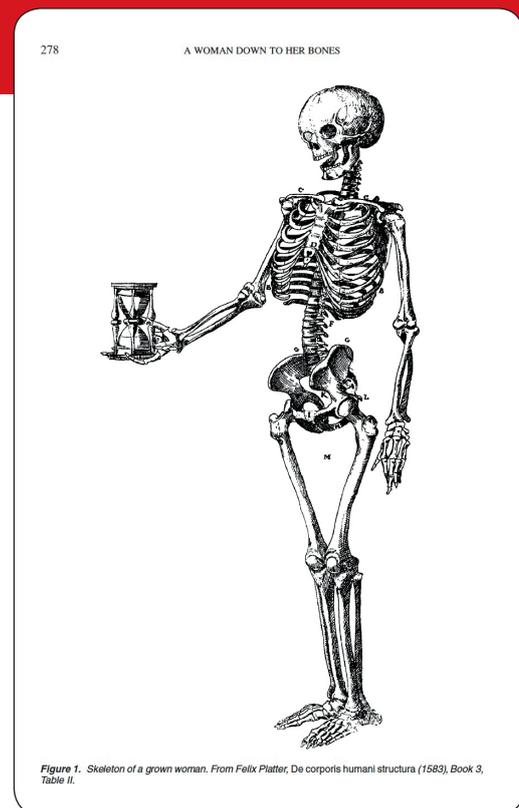
É importante que as professoras e professores entendam que a flexibilização de gênero é uma estratégia de visibilidade das mulheres no contexto social.



SAIBA +

A explicação da naturalização das diferenças de gênero foi construída, em grande medida, pela medicina na Europa no final do século XVIII, quando cientistas começaram a definir as principais diferenças entre homens e mulheres. Para a ciência, a mulher passa a ser objeto de estudo para evidenciar as diferenças entre os sexos e destacar a superioridade do corpo masculino.

Somente em 1759, a primeira figura de um esqueleto feminino aparece em um livro. Segundo Thomas Laqueur (2001, p. 23), não há dúvidas de que a criação de teorias sem embasamento sobre as diferenças entre os sexos influenciou o progresso científico, bem como as interpretações dos experimentos. Para o autor, o interesse em buscar evidências de dois sexos distintos (diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre o homem e a mulher) quando essas diferenças tiveram um sentido político, pois “o sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder”.



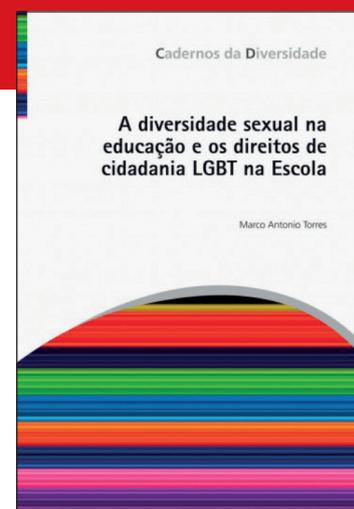
Stolberg, M. (2003). A Woman Down to Her Bones. *ISIS*, 94(2), 274–299. doi:10.1086/379387

Ainda hoje, estudos, entendidos como científicos, garantem explicar os diferentes comportamentos entre os sexos, produzindo a reafirmação de categorias binárias e estáveis que consolidam relações de poder entre elas: homem sobre mulher, heterossexual sobre homossexual.



AQUELA LEITURA BOA

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2016.





ATIVIDADE PEDAGÓGICA

O que fazer?

Inspirados na pesquisa acadêmica da professora Eliane Maio, apresentada no livro “O nome da Coisa”, propomos uma atividade pedagógica com o objetivo de visualizar o quanto a sexualidade é ainda encoberta, interdita, reprimida, negada e velada em qualquer instância, desde o cotidiano das famílias, amigos/as e espaço escolar. Para tanto, trabalharemos palavras de ordem sexual.

Como fazer?

O/a professor/a deve organizar a turma em grupos, depois escrever em cada folha de papel um dos seguintes termos: mulher, homem, pênis, vulva e homossexual. Espalhe as folhas pelo chão e solicite aos/as alunos/as que escrevam termos equivalentes que conheçam para cada palavra.

O que precisa para fazer?

Depois da atividade realizada, o/a professor/a deve solicitar que eles/as leiam em voz alta todas as palavras escritas, questionando como se sentiram em desenvolver tal atividade. Logo após, em círculo, um debate deve ser estabelecido em torno das seguintes questões: houve sentimentos de vergonha em escrever e/ou ler palavras populares ou consideradas vulgares? Em que momento utilizamos a linguagem popular para os termos sexuais? Neste

mesmo sentido, quando são utilizadas as palavras científicas? Por quê? De onde provêm essas palavras da linguagem popular? E por que usamos tais palavras? Quais suas conotações? (MAIO, 2011, p. 279).

No final do livro, Eliane Maio lança um convite aos/as professores/as: a luta por uma educação sexual escolar que busque desconstruir as verdades e os valores sobre os discursos da sexualidade. Para tanto, é no trabalho docente que isso é possível. A proposta apresentada trata-se de um exercício de trabalhar o traço altamente conservador e repressor sobre a sexualidade na escola. Nem mesmo os termos científicos ou populares estão presentes na educação infantil, quando a criança aprende sobre cada membro de seu corpo.

Ademais, ao relacionar e debater os diversos sinônimos para os termos sugeridos, desvela-se a interdição de conhecer questões referente à sexualidade, seja por uma educação familiar e/ou educação sexual escolar, evidenciando assim a repressão sexual. Por fim, incluímos na atividade um desafio a ser desvendado pelos/as sujeitos em sala de aula, perceber: a) por que são usados tantos sinônimos para as palavras sugeridas? b) “como a verbalização e a escrita das palavras relacionadas à sexualidade têm importância na questão sexual, na escola?” (MAIO, 2011, p. 27).

8

Educar para os direitos humanos

Márcio José Pereira¹

Delton Aparecido Felipe²

Para discutir as práticas educativas no espaço escolar que são atravessadas por uma perspectiva dos direitos humanos em suas múltiplas dimensões, é necessário compreendermos que esses direitos são pautados na ideia de que todas as pessoas devem ter sua dignidade protegida pelo Estado e por suas instituições. Os debates como o Estado deve fazer isso, são frutos das discussões políticas, históricas e filosóficas que tiveram suas bases elaboradas no século XVIII com a Declaração do Direito do Homem e do Cidadão de 1789, instituindo o princípio da igualdade jurídica para todas as pessoas.

Hoje, sabemos que mesmo no século XVIII a igualdade jurídica não abrangia a todos. Por exemplo, as mulheres em 1791 tiveram que elaborar a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, escrito por Olympe de Gouges, denunciando como o sistema de igualdade jurídica as deixava de lado e também a população negra que em situação de escravizada não foi incluída no Direito Moderno, como podemos ver na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, em que estabeleceu que ‘todos são iguais, desde que nasçam livre’.

¹ **Márcio José Pereira** é Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá (ProfHistória). Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Direitos Humanos e Política de Memória (UFPR/UEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura/GEPEDIC. E-mail: marciomjp25@gmail.com

² **Delton Aparecido Felipe** é Professor Doutor do Curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros/NEIAB da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. E-mail: ddelton@gmail.com

Dessa forma podemos afirmar que a interpretação dos princípios dos Direitos Humanos está diretamente vinculada às condições de uma determinada sociedade. No entanto, desde da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, esses direitos se pretendem como norteador de um mundo sem exclusões, garantindo a proteção a qualquer indivíduo ou grupo contra ações que atentem contra a dignidade humana. Todavia, os direitos humanos como um sistema de valores que busca proteger em especial os grupos que historicamente foram vulnerabilizados e/ou estão em situação de insegurança precisa ser efetivado em cada país a partir da elaboração de uma cultura para os direitos humanos, é a partir deste pressuposto que as escolas se tornam instituições fundamentais na aprendizagem dos direitos humanos para que o Estado consiga fazer a proteção dos mesmos.

No momento histórico em que vivemos, é imperativo que todos, mulheres, homens, jovens e crianças compreendam os seus direitos humanos e como eles se constituem e qual a sua importância para construção de um mundo que preze por justiça social, igualdade material e oportunidades para todos os indivíduos independente de seus marcadores sociais. Nesse sentido, as conversas que nortearam esse livro tiveram como intuito primordial colaborar com uma educação e uma aprendizagem para os direitos humanos. Compreender como a efetivação dos direitos humanos e de seus princípios afeta a vida das pessoas é uma estratégia viável para entendermos a importância e uma educação contra violência, uma educação para cidadania, uma educação para diversidade, uma educação para relações étnico-raciais e uma educação para a discussão de gênero e sexualidade no espaço escolar.

A educação para os direitos humanos e a sua aprendizagem têm de ser assumidas por todos os atores e interessados, seja na sociedade civil ou nos governos. Por meio de aprendizagem que garanta uma cultura dos direitos humanos baseada no respeito, proteção, valorização e promoção da igualdade material de todos sujeitos, considerando para isso sua história e realidade social. Tornar os direitos humanos acessíveis a todos para que as pessoas os conheçam e o exijam. Como mencionado por Mandela, é preciso “desenvolver uma nova cultura política baseada nos direitos humanos” para que ninguém mais seja excluído e tenha a sua humanidade inferiorizada, seja pelo motivo que for.

Ao tratar da importância da educação para os direitos humanos, em 02 de dezembro de 2011, a ONU adotou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 01 maio. 2019), que estabelece base para todas as vertentes da educação para os direitos humanos, assim como uma definição de educação para os direitos humanos, das quais mencionaremos três que norteiam todas as conversas que foram estabelecidas no decorrer do livro:

- a) a educação sobre direitos humanos que inclui a transmissão de conhecimentos e compreensão das normas e princípios de direitos humanos, os valores subjacentes aos mesmos e os mecanismos para a sua proteção;
- b) a educação por meio dos direitos humanos que inclui aprender e ensinar no respeito pelos direitos de educadores/as e alunos/as e outros sujeitos da comunidade escolar e fora dela;
- c) a educação para os direitos humanos que inclui o empoderamento de pessoas, de

forma a gozarem e exercerem os seus direitos e respeitarem e protegerem os direitos de outros.

Para além disso, a Declaração ainda estabelece cinco objetivos principais da educação para os direitos humanos e nos textos desse livro eles foram basilares para cada conversa, pois todos/as pesquisadores/as desse material acreditam que a escola é uma instituição fundamental para a efetivação desses objetivos, que são:

- a consciencialização;
- o desenvolvimento de uma cultura universal de direitos humanos;
- a realização de forma efetiva dos direitos humanos;
- a atribuição de oportunidades iguais para todos;
- a contribuição para a prevenção das violações dos direitos humanos.

Os Estados e os governos têm a responsabilidade primordial de promover e de assegurar a educação e a formação para os direitos humanos, para as quais devem elaborar planos de ação e programas que promovam a sua implementação, por meio de temas que conversem diretamente com a discussão sobre os direitos humanos. No Brasil, esses temas foram incluídos em diferentes legislações educacionais, por meio de políticas de reconhecimento, reparação e valorização dos grupos sociais comprometidos com a dignidade humana.

A escola tem um papel preponderante para o que denominamos de educação em/para os direitos humanos, ao mesmo tempo, cabe ressaltar que há outros espaços sociais para a efetivação desse debate, e entendemos o potencial da sociedade civil organizada, das famílias e de

outros órgãos/entidades que se articulam fora dos portões escolares. No entanto, como foi visto no decorrer das conversas contidas nesse livro ressaltamos a centralidade do ambiente escolar na educação, no debate, na potencialização, na conscientização e na socialização dos direitos humanos como prática formativa - a escola é o espaço de reflexão e mudança.

As conversas que compuseram esse material procuraram, cada interlocutor/a à sua maneira, construir pontes para que se efetive no espaço escolar uma dinâmica de valorização da dignidade humana, que não se constitua apenas em normas escritas em papéis que serão esquecidos ao passar do ano letivo, mas em práticas potentes de transformação. Não existe nesse pequeno corpo textual receitas prontas para o fim de todo preconceito, do racismo, das práticas que não promovem a inclusão, das violências físicas, simbólicas e institucionais, da intolerância cultural, religiosa e de gênero.

O que existe em cada uma dessas conversas é a esperança que esse material possa promover o reconhecimento, a reparação e a valorização de todos os grupos sociais que foram historicamente vulnerabilizados em nosso país, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas, que promova a equidade de gênero e promova os direitos humanos. Como diz a música:

“Medonho as vez o mundo é. [...] Risonho vou no contra pé. [...] Para dissipar esse tempo esquisito. Tava meio bambo, mas de coração [...] Num é crime acreditar, eu acredito!”
(EMICIDA, 2019).

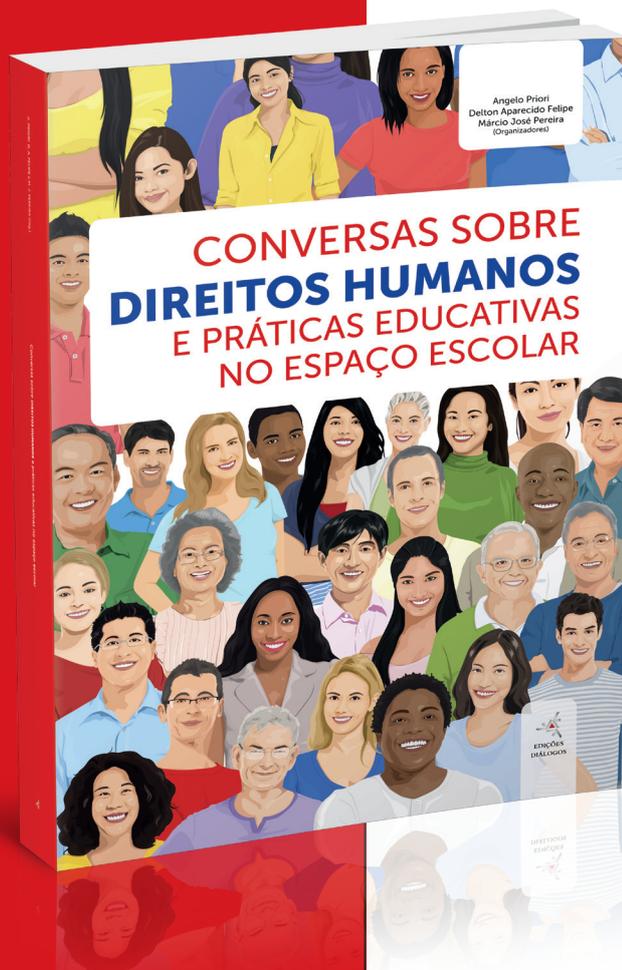


REFERÊNCIAS

1. EMICIDA. **Mil Coisas**. Emicida Featuring Drika Barbosa. Lab Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BwNJWSDiyeQ>. Acesso: 16 maio. 2019.
2. NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação em Formação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> Acesso: 01 maio. 2019.







Copyright © 2019 para os organizadores

Todos os direitos reservados. Autorizada a reprodução parcial ou total do livro, para fins didáticos, citando o livro ou o capítulo utilizado.

Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Produção Editorial

Sinergia Casa Editorial

Impressão

Gráfica Massoni

Formato: 21 x 29,7cm

Tipologia: Calibri, Cardo, Filson Pro, Minion Pro

Papel Miolo: Couchê Fosco 115 g/m²

Papel Capa: Couchê Fosco 210 g/m²

Número de Páginas: 102

Maio/2019

ISBN 978-85-88613-18-8 (e-book)



9 788588 613188 >

ISBN 978-85-88613-17-1 (impresso)



9 788588 613171 ▶



O livro que ora os leitores têm em mãos é um produto realizado pela equipe e pelos colaboradores do projeto de pesquisa intitulado **Violência na era dos direitos humanos: a questão da invisibilidade social de grupos vulneráveis**, com a participação de pesquisadores da UFPR, UEM, Unioeste, UFF, UFSC, UFAP, PUC/PR e USP, com apoio do CNPQ e da Fundação Araucária.

Entre as várias fases do projeto, uma é a de produzir material didático e paradidático sobre o tema dos direitos humanos. Este livro é o resultado desta ação.

O livro é composto por oito textos redigidos pensando em contribuir para o exercício de práticas educativas no espaço escolar.

Três deles abordam conceitos fundamentais para o entendimento do problema: violência, cidadania e diversidade. Como desdobramento destes conceitos, foram elaborados os outros três textos, que tratam especificamente das relações étnico-raciais, da questão de gênero e da sexualidade, e da inclusão no espaço escolar.

Os outros dois textos são as conversas iniciais e finais.

FINANCIAMENTO



ISBN 978-85-88613-18-8 (e-book)



9 788588 613188 >

ISBN 978-85-88613-17-1 (impresso)



9 788588 613171 ▶

REALIZAÇÃO

