



**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Um estudo sobre a sua implantação em escola estadual
do estado de São Paulo

GÉSSICA TISSIANI SIEBRA DA CUNHA

SÃO PAULO

2019

GÉSSICA TISSIANI SIEBRA DA CUNHA

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Um estudo sobre a sua implantação em escola estadual
do Estado de São Paulo

São Paulo

2019

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Um estudo sobre a sua implantação em escola estadual
do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do (PPGE) da Universidade Nove de Julho, para obtenção do Título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais (LIPED)

São Paulo

2019

Cunha, Géssica Tissiani Siebra da.

Plano Nacional de Educa o em Direitos Humanos: um estudo sobre a sua implanta o em escola estadual do Estado de São Paulo. /

Géssica Tissiani Siebra da Cunha. 2019.

131f.

Disserta o (mestrado) – Universidade Nove de Julho- UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Cidadania. 2. Direitos Humanos. 3. Interculturalidade. 4. Multiculturalidade. 5. Democracia.

I. Gomes, Manuel Tavares.

II. Título

CDU 37

GÉSSICA TISSIANI SIEBRA DA CUNHA

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Um estudo sobre a sua implantação em escola estadual
do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Universidade Nove de
Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado
em Educação, para obtenção do título de Mestre em
Educação pela banca examinadora formada por:

São Paulo, 20 de março de 2019

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes- UNINOVE/SP

Examinador I: Prof. Dra. Celia Maria Haas – UNICID/SP

Examinador II: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE/SP

São Paulo

2019

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a mim mesma pela grande força de vontade e crença em meu próprio potencial, pois sem isso esse projeto não teria sido concluído.

A meus pais Dulce e Luiz, que me ensinaram que nossos valores individuais são construídos baseados em nossa estrutura de caráter e não de poder econômico, sendo possível a conquista de tudo o que for almejado, mesmo em meio aos contratempos criados pela sociedade hegemônica dotada do poder.

Ao Prof. Dr. Manuel Tavares, meu orientador e amigo, que tornou possível o meu querer e satisfação em adentrar no mundo da pesquisa, sempre acreditando, compreendendo, incentivando e potencializando minhas forças, que por conta das muitas dificuldades pessoais enfrentadas muitas vezes insistiram em querer me fazer desistir.

Aos meus amigos Vanda, que muito me auxiliou durante o período da construção do trabalho, sempre me aconselhando e me motivando; Carlos, que, como um pai, sempre foi muito companheiro, se tornando essencial nesse período de conhecimento na pós-graduação; e ao Dr. Ronilson, que me permitiu acreditar que isso seria possível desde o início, quando ainda estava como Capitão da Polícia Militar do Estado de São Paulo, me fornecendo gentilmente parte do seu material bibliográfico pessoal para a utilização nesse trabalho.

Meu agradecimento à Universidade Nove de Julho, por ter tornado realidade não só o meu, mas o sonho de muitos, por meio de uma atitude admirável a ser seguida no país: a inclusão democrática e contra hegemônica de cidadãos no programa de pós-graduação. Sem essa iniciativa, este percurso acadêmico não teria sido possível.

“O que discrimina os povos entre desenvolvidos e subdesenvolvidos é sobretudo esta relação muito desigual: uns poucos são os “donos” do conhecimento, outros tantos- a grande maioria- o reproduzem.”

RESUMO

O objeto da presente pesquisa é a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Pretendemos saber como o referido Plano está sendo implantado numa Escola Estadual do Estado de São Paulo. O objetivo é analisar as práticas de implantação do PNEDH na referida escola, considerando os princípios e conteúdo desse documento. Tomamos como categorias centrais da pesquisa: Direitos Humanos, Cidadania, Multiculturalidade, Interculturalidade e Democracia. A abordagem metodológica utilizada é de cunho bibliográfico e qualitativo com uso de revisão de literatura voltada para a temática de direitos humanos, elencadas a partir de artigos científicos, teses, dissertações, livros e documentos oficiais da esfera nacional e internacional. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista. O *locus* da pesquisa é uma escola estadual da cidade de Osasco, localizada na região metropolitana de São Paulo. O trabalho é estruturado em três capítulos, estando dividido respectivamente em: Percursos Teóricos da Pesquisa, Percursos Metodológicos e Análise de Dados. Para analisar os resultados da pesquisa, foi utilizada a análise de discurso das entrevistas, o que permitiu a verificação de que a implantação do PNEDH ainda é ineficaz, bem como são desconhecidos as suas estruturas e eixos. Não há, na prática, programas eficientes ou propostas voltadas para a efetivação concreta desse Plano na escola.

Palavras-chave: Cidadania. Democracia. Direitos Humanos. Interculturalidade. Multiculturalidade.

ABSTRACT

The present research focuses the implementation of the Human Rights Education National Plan (PNEDH) in a public school from the state of São Paulo, which we intend to know how this program is being carried out. The analysis of PNEDH and implementation practices at this educational institution, according to the principles and contents of this document correspond to the objective of the study. Human Rights, Citizenship, Multiculturalism, Intercultural Matters and Democracy are the main categories of the research. The methodological approach was qualitative with its literature review brought together national and international bibliography Human Rights themes, organized from scientific articles, theses, dissertations, books and official documents. The text is structured in three chapters, as the following sequence: Research Theoretical Paths, Methodological Paths and Data Analysis. Interviews were the chosen tools and they were applied at a public school in Osasco, a city in the neighborhood of São Paulo. From speech analysis, it was showed that the implementation of PNEDH is still ineffective and its structure is also unknown. There are not, even efficient programs or proposals aiming the accomplishment of this Plan at school.

Key-words: Citizenship. Democracy. Human Rights. Intercultural Matters. Multiculturalism.

RESÚMEN

El objeto de la presente investigación es la implantación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH). Se pretende conocer cómo se conduce la implantación del Plan en una escuela pública del estado de São Paulo. Nuestro objetivo es realizar un análisis de las prácticas de implantación del PNEDH en dicha escuela, considerando los principios y el contenido de ese documento. Son categorías centrales de la investigación: Derechos Humanos, Ciudadanía, Multiculturalidad, Interculturalidad y Democracia. La metodología elegida se basa en un amplio labor bibliográfico y cualitativo que se orienta por la revisión de las producciones alrededor del tema de los derechos humanos inseridas en artículos científicos, tesis, libros y documentos oficiales a niveles nacional e internacional. Hemos utilizado la entrevista como recurso fundamental. Especialmente atentos a una escuela pública ubicada en la ciudad de Osasco, en la región metropolitana de São Paulo, nuestro trabajo investigativo se estructura en tres capítulos que poseen las siguientes divisiones: Recorridos teóricos de la investigación; Recorridos Metodológicos y Análisis de datos. Para que se llevara a cabo la comprensión de los resultados de la investigación, se ha utilizado el análisis del discurso de las entrevistas, permitiéndonos identificar que la implantación del PNEDH todavía sigue ineficaz, igual que sus estructuras y ejes son desconocidos. No hay, en la práctica, programas eficientes o propuestas destinadas al cumplimiento efectivo de este Plan en la escuela.

Palabras clave: Ciudadanía. Democracia. Derechos Humanos. Interculturalidad. Multiculturalidad.

LISTA DE SIGLAS

ADP- Ação Democrática Parlamentar

CDH- Comissão de Direitos Humanos

CF- Constituição Federal

CNEDH- Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos

CRUSP- Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo

DH- Direitos Humanos

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECOSOC- Conselho Econômico e Social

EDH- Educação em Direitos Humanos

EUA- Estados Unidos da América

JK- Presidente Juscelino Kubitschek

LDB- Leis de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB- Professor da Educação Básica

PIB- Produto Interno Bruto

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP- Projeto Político Pedagógico

S- Sujeito

SEDH/PR- Secretaria Especial de Direitos Humanos

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| | |
| CAPÍTULO I – Percursos Teóricos da Pesquisa..... | 17 |
| 1.1. Revisão da literatura e estado da arte..... | 17 |
| 1.2. Construção e problematização do objeto de pesquisa: Indissociabilidade Direitos Humanos, Democracia e Cidadania | 20 |
| 1.3. História dos Direitos Humanos..... | 28 |
| 1.4. Direitos Humanos e suas gerações | 35 |
| 1.5. II Guerra Mundial e o papel das grandes potências na divisão do mundo: Conferência de Yalta..... | 36 |
| 1.6. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) | 38 |
| 1.7. Contribuição jurídico-legal..... | 40 |
| 1.8. O Brasil e o afastamento dos direitos humanos..... | 48 |
| 1.9. O retorno dos direitos humanos no Brasil-1988..... | 51 |
| 1.10. Direitos Humanos na Educação..... | 53 |
| 2.0. Referencial Teórico..... | 55 |
| 2.1. Direitos Humanos sob uma concepção multicultural e intercultural..... | 56 |
| | |
| CAPÍTULO II – Percursos Metodológicos da Pesquisa..... | 73 |
| 2.1. Tipos de metodologia..... | 73 |
| 2.2. Instrumentos Metodológicos..... | 77 |
| 2.3. Sujeitos de pesquisa e critérios de escolha..... | 78 |
| 2.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa..... | 79 |
| 2.5. Locus da pesquisa..... | 79 |
| 2.6. Técnica de Análise do Discurso..... | 84 |
| | |
| CAPÍTULO III – Análise e interpretação de dados..... | 85 |
| 3.1. Análise documental..... | 85 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| | |

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 98 |
| | |
| APÊNDICE..... | 107 |
| Apêndice A | 107 |
| Apêndice B..... | 110 |
| Apêndice C..... | 111 |
| | |
| ANEXOS..... | 113 |

MEMORIAL

Em 1989, iniciei a minha trajetória na área educacional. Por fazer parte de uma família humilde, segui por longos onze anos de estudo na rede pública de ensino paulista.

No ano de 2000, após a conclusão do Ensino Médio, iniciei minha carreira profissional em um banco multinacional, para exercer meu papel de cidadã, além de obter com essa atividade profissional, a possibilidade de custeio financeiro para o curso superior.

Em 2001, iniciei a graduação em Letras, mas infelizmente, por contratemplos e dificuldades financeiras, tive de interromper o curso superior, dando início ao curso técnico em Radiologia Médica, o que me daria profissionalmente melhores subsídios, para futuramente dar continuidade ao curso de graduação.

Após o término do curso técnico, em 2004, resolvi prestar concursos públicos, pois, teria estabilidade e isso aumentaria minhas chances de concluir a tão desejada faculdade.

Mediante várias tentativas, e em diversas áreas e cargos, no ano de 2006, fui considerada apta a assumir três cargos públicos diferentes. Dentre eles, optei por ingressar nas fileiras da Corporação da Polícia Militar do Estado de São Paulo, numa escolha audaciosa e em meio a uma situação crítica enfrentada nesse período pela segurança pública paulista, por conta dos inúmeros ataques de facções criminosas.

Após a conclusão da Escola Superior de Soldados, em 2007, vi a possibilidade de retomar os estudos e voltei a frequentar o curso superior em Letras, na Universidade Paulista. Adquiri a estabilidade desejada, o rendimento financeiro suficiente para custear os estudos, porém, o regime profissional não permitia nem me disponibilizava tempo para poder dar continuidade aos estudos como ambicionava e, por isso, um curso com duração de três anos se tornou algo que ultrapassou quatro, pois quando eu estava para finalizar um semestre, o meu horário de escala diária de trabalho era alterado, e a incompatibilidade de horário e a falta de apoio e compreensão por parte de meus superiores hierárquicos eram constantes.

Mas não desisti. Esses percalços só me fizeram persistir e seguir, eu iria ser a primeira filha, neta, sobrinha, prima e irmã de uma grande família a concluir um curso superior, e assim se concretizou. Abdiquei de promoções e graduações internas na corporação militar para realizar meu desejo.

No ano de 2011, fui diplomada em Letras na Universidade Paulista e em 2014 conclui a graduação em Pedagogia na Universidade Nove de Julho. No ano de 2015 e também de 2016 prestei provas e apresentei projetos de pesquisa para concorrer a vaga no programa de pós-graduação da Universidade Nove de Julho.

Após duas tentativas, no ano de 2017 ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Nove de Julho, na linha de pesquisa de políticas educacionais.

Toda essa trajetória de vida me levou a acreditar que, se o respeito aos Direitos Humanos, que prezam pela igualdade dos seres humanos, independentemente de sua raça, cor, profissão ou poder econômico, tivesse efetivamente sido posto em prática, poderia ter facilitado não só a minha história, mas a de todos aqueles que têm como objetivo fazer valer os seus direitos constituídos legalmente. Sendo um deles, naturalmente, o direito ao acesso democrático a uma educação superior de qualidade.

É desleal a defesa da meritocracia na medida em que a influência do pensamento hegemônico da classe dominante nos faz crer que permanecemos desprovidos de direitos. O canal viável para uma considerável mudança nesse paradigma é a Educação em Direitos Humanos, pois é ela que torna possível a transformação do indivíduo em ser dotado de saberes e conhecimentos, para além de seus deveres, e autônomo em seu próprio direito de pensar!

INTRODUÇÃO

A partir da emancipação dos direitos civis no séc. XVIII – Século das Luzes - a questão da cidadania teve um importante processo de desenvolvimento e ampliação, com a institucionalização da liberdade de circulação, de religião, de pensamento, pessoal e econômico, rompendo com o feudalismo medieval e focado na participação na sociedade.

Os direitos humanos são uma construção histórica que foi se consolidando por meio da organização e luta dos povos excluídos da participação e dos bens coletivos, tornando-o, efetivamente, sujeitos de direitos, ou seja, indivíduos que participam do mundo e da sociedade em que vivem. É apenas com a colaboração dos membros da sociedade e do Estado que os direitos humanos fundamentais se consolidarão plenamente.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, ao cuidar do direito à educação, declarou expressamente a sua tríplice finalidade: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho; além de consagrar a universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, também destina, mesmo que indiretamente, ao Estado e ao cidadão a função de educar (dever) e de ser educado (direito) em cidadania e direitos. A educação é um direito social fundamentado no valor universal da dignidade humana. Nessa linha, as complexidades reveladas pela não efetivação de políticas educacionais, no especial âmbito da execução desse direito, podem trazer dificuldades, tanto de ordem teórica quanto prática, para o estabelecimento de uma atuação eficiente que alcance resultados positivos.

O direito à cidadania é positivado como um valor presente na vida de todos, de maneira real; entretanto, a maioria da população não tem conhecimento ou acesso a esse direito. Para muitos, a cidadania equivale à caridade e serve para suprir a sensação de peso na consciência daqueles que apoiam a meritocracia, ou seja, daqueles que defendem que o crescimento positivo de um ser depende, apenas, dele mesmo. Nesse tocante, a cidadania deve associar-se ao processo de conquista e expansão dos direitos do cidadão, tornando-o um indivíduo ao qual a Constituição confere direitos e garantias individuais, políticos, sociais, econômicos e culturais e lhe dando condições para seu efetivo exercício, além de meios processuais eficientes contra a violação do seu bem-estar ou fruição por parte do Poder Público.

Para a sociedade, há tempos que a escola não tem unicamente a responsabilidade de ensinar: devido ao pouco tempo que os pais dispõem para os seus filhos, incumbem à escola a função de também educar. O compartilhamento dos meios de comunicação, que reúnem um

considerável poder de persuasão, nem sempre vai ao encontro do bem-estar comum, nem cumprem a sua função pedagógica. Justamente por esse motivo é que cabe à escola e aos profissionais da educação assumir mais efetivamente o papel educativo, seja pelos conhecimentos que transmitem seja pelos valores que promovem. Compete à escola, na sua função educativa, contribuir para a construção, por parte das crianças e jovens, de um pensamento crítico que lhes permita problematizar e tomar posição sobre o conteúdo das mensagens emitidas pelos diversos meios de comunicação e pela própria escola. O processo de participação popular decorrente de um elevado grau de conscientização pode ter significado de peso na tomada de decisões individuais ou coletivas. Só pela educação o ser humano e os povos se emancipam e se libertam. Esse processo supõe, em primeiro lugar, o reconhecimento da subalternização social e da dominação exercida pelos grupos sociais economicamente privilegiados. Apesar da garantia constitucional da igualdade de direitos, aqueles que, historicamente, foram dominados, oprimidos e subalternizados, não foram conscientizados desses direitos e, por isso, não lutam pelo seu cumprimento.

Esta pesquisa tem por objeto de estudo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), orientados pela seguinte questão de pesquisa: Como é posto em prática pelos diversos agentes da comunidade escolar o PNEDH? O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o processo de operacionalização do PNEDH e o seu cumprimento nas escolas públicas do Estado de São Paulo, identificando suas contribuições para a construção da cidadania de acordo com os princípios constitucionais. Nesse sentido, esta pesquisa identifica as estratégias mais utilizadas por uma escola estadual do estado de São Paulo para pôr em prática o PNEDH.

O Plano foi instituído no ano de 2006 e estabelece metas a serem cumpridas; pode contribuir positivamente para o processo de construção da cidadania, na medida em que potencializa a escola como espaço de aprendizado de pessoas para o real exercício de seus direitos; também poderá resultar, a partir de uma dinâmica social mais ampla, em mudanças na cultura, com a construção e reconstrução de valores, e contribuir para uma maior consciência dos direitos humanos fundamentais e do direito à cidadania, para um melhor entendimento do funcionamento da realidade social e política, para a compreensão do mundo e para intervir, criticamente, na sua transformação. O direito à educação tem como consequência o direito de cidadania e este, por sua vez, exige a participação social, ou seja, o direito a ter voz na sociedade e nos diversos planos institucionais e de contribuir para a vida em sociedade e para as transformações sociais que, em cada momento histórico, são exigíveis.

A abordagem metodológica adotada é de caráter qualitativo, com recurso à análise documental do material oficial, nacional e internacional, relacionado à temática, e à análise bibliográfica com a leitura de artigos, teses, livros de autores encontrados na revisão da literatura, o que permitiu a construção do estado da arte, e problematizar e delimitar o objeto de pesquisa. Consideramos que os direitos humanos foram criados para ser uma prática e essa deverá ser a exigência dos cidadãos em relação aos direitos fundamentais e inalienáveis consignados na Magna Carta e nos tratados internacionais de que o Brasil é signatário.

A consolidação dos Direitos Humanos é um percurso histórico e uma tarefa, não só dos diversos poderes institucionalizados mas também de todos os cidadãos que, permanentemente, lutam contra todas as formas de discriminação e colonização ainda dominantes nas sociedades que foram subjugadas pelo colonialismo. Os Direitos Humanos constituem uma plataforma emancipatória fundamental voltada para a proteção da dignidade humana, é um instrumento de mobilização para a proteção e defesa dos mais fracos, daqueles que continuam excluídos dos principais processos civilizatórios e dos direitos humanos fundamentais de que o acesso à educação e ao conhecimento faz parte.

Do ponto de vista político e administrativo, o colonialismo terminou com a independência dos povos colonizados. Consideramos, no entanto, que apesar disso, o colonialismo teve a sua continuidade, não só pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2007) como também pelos colonialismos internos e neocolonialismos que reproduziram e deram continuidade à exploração colonial. Por considerarmos que nas sociedades contemporâneas neoliberais e, especificamente, no Brasil, predomina uma colonialidade global, optamos por uma abordagem teórica que se embasa no paradigma pós-crítico e pós-colonial, representados neste trabalho pelas teorias desenvolvidas por autores como Boaventura Santos, A. Quijano, Stuart Hall e Catherine Walsh, cada qual com sua categoria.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, percorremos a história dos direitos humanos a partir do liberalismo, trazendo à luz as problemáticas que levaram à necessidade da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, em nível mundial, e argumentamos sobre a importância de seu cumprimento no Brasil após a ditadura militar. Além disso, fazemos uma incursão nas leis educacionais brasileiras voltadas aos direitos humanos.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica da pesquisa, justificando a escolha de uma abordagem qualitativa, o instrumento utilizado para a coleta de dados, os sujeitos de pesquisa, o lócus da pesquisa e a técnica de análise de dados.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Por intermédio da técnica de análise de discurso analisamos os discursos dos interlocutores que foram por nós entrevistados, incluindo em cada formação discursiva as unidades de discurso que consideramos pertinentes. Nas considerações finais tecemos alguns comentários sobre todo o percurso da pesquisa, seus limites e horizontes.

CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1. Revisão de literatura e estado da arte

A revisão da literatura é parte do planejamento para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, por possibilitar ampliar a qualidade das informações e dados que já foram produzidos sobre o objeto ou fenômeno a ser pesquisado.

Esse processo é primordial para o início da pesquisa, pois os dados obtidos nos permitem avaliar a relevância e pertinência do tema no contexto acadêmico, na medida em que identifica a quantidade de estudos publicados sobre essa temática, além de auxiliar na definição da questão de pesquisa à qual se pretende responder.

A partir da questão da pesquisa e após a análise do resultado da revisão da literatura é possível construir as categorias que se relacionam com o objeto de pesquisa e que não só constituem objeto de reflexão e problematização, como também constituem categorias analíticas para o trabalho de análise e interpretação dos dados empíricos coletados.

Para este trabalho foi realizada a revisão dos materiais e publicações científicas relacionadas diretamente à temática do PNEDH, houve ausência de descritores específicos para indexação de títulos voltados para a implantação do PNEDH. Utilizamos como descritores as seguintes palavras: plano nacional de educação em direitos humanos, educação em direitos humanos, escola e cidadania. As fontes de busca para esses descritores foram Scielo, Google Acadêmico e Clacso. Não foi encontrado nenhum artigo ou tese relacionado a implantação do PNEDH no estado de São Paulo, apenas materiais que se utilizam desse plano para justificar a necessidade de inclusão, ou educação em direitos humanos, como o das autoras Klein e D'Água (2015), que tiveram como foco uma pesquisa qualitativa voltada para a análise do Projeto Político Pedagógico e a ausência de práticas de educação em Direitos Humanos nesse documento nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Têm como parte de sua referência bibliográfica, além de leis internacionais e nacionais voltados a direitos humanos, o Projeto Político Pedagógico (PPP), autores como Sacristán e Gómez. As categorias encontradas foram gestão democrática e ambiente escolar, formação docente e avaliação.

Apesar de ser um material que fugiu do período 5 anos estipulado para a revisão de literatura, foi de grande valia considerar como parte da revisão Albuquerque (1990), com o tema voltado para a gestão democrática, como uma possível solução para a incursão da cidadania e autonomia do alunado no interior das escolas, por meio do artigo de abordagem

qualitativa, tem o PNEDH como forma de assegurar os direitos da manutenção dos educandos nesse palco educacional. Segundo a autora, essa possibilidade só se dará com políticas públicas criadas a partir da participação tanto do corpo docente quanto do discente, solidificando uma gestão democrática e participativa para o alcance da qualidade na educação. Cita em sua referência bibliográfica, entre outros, mas de maior significância e que se aproxima mais do tema proposto a ser pesquisado, os autores Apple e Beane, que utilizam as seguintes categorias: políticas públicas educacionais e gestão democrática.

Por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, Pereira, Santos (2017) reuniram num artigo pesquisas voltada para a aplicação da temática de direitos humanos no nível do ensino básico nas escolas públicas. Segundo os autores, há grande defasagem na abordagem desse tema nessa modalidade de ensino, tanto quanto de materiais publicados a respeito da implantação dos direitos humanos nas escolas, o que é condizente, pois essa observação dos autores foi confirmada no momento da realização da revisão de literatura para este trabalho. Além de leis, planos de educação e resoluções, os autores citam em sua bibliografia algumas teses de doutorado voltadas para os Direitos Humanos, como a da autora Flávia Schilling, que utiliza as categorias: políticas públicas, material didático e formação docente em DH na sua tese de doutorado em educação.

Foi por intermédio de um mapeamento situacional que as autoras Feo e Stangherlim (2016) concluíram, em pesquisa de abordagem qualitativa, o possível motivo da falta de implantação dos direitos humanos nas escolas federais, estaduais e municipais de São Paulo. Dessa pesquisa, o que pode ser observado é que não há programas voltados para a interação da escola com a comunidade, o que impede o cumprimento do PNEDH. Foi citado na referência bibliográfica, entre leis, decretos e resoluções, o autor Viola Sólón, E. A., que fala sobre as políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. As autoras fizeram uso das seguintes categorias: educação básica, educação superior, educação não formal, formação e capacitação profissional, avaliação, educação e mídia.

O artigo das autoras Morgado e Araújo (2013) sobre o direito garantido de igualdade entre os seres humanos perante a lei, a partir do princípio de que “todos os homens nascem livres e com direitos iguais”. Baseia-se bastante no momento histórico de organização da Declaração dos Direitos Humanos e na necessidade de compreensão desse importante documento para a melhoria da educação nacional. Suas categorias principais são políticas públicas educacionais, multiculturalismo, formação de docentes, inclusão.

É a partir das considerações sobre a ação, compreensão e projetos voltados para a escola em relação aos direitos humanos, mediante a tomada de decisão da gestão da

instituição escolar, que os autores Klein e Alvarenga (2015) artigo que aborda os temas de política e disposições de implementação dos DH na escola, direitos e participação dos estudantes, escola, família e comunidade, aprendizagem pautada pela EDH. Para esse artigo foram utilizadas categorias como ambiente escolar, formação e atuação docente em EDH, avaliação. Tratam da necessidade de valorizar a participação dos demais membros da comunidade escolar na, tomada, de decisão que a cada momento se impõe. O artigo enfatiza o contexto histórico da ditadura militar e a fase inicial da implantação dos direitos humanos no Brasil. Defendem a educação em direitos humanos como essencial para a promoção de valores éticos e humanistas, privilegiando a dignidade humana de modo a que haja reflexo na prática e contribuições para uma relação mais justa e mais humana entre os seres humanos. Como parte da bibliografia, os autores citam leis, estatutos e documentos internacionais voltados para os Direitos Humanos.

A partir da revisão de literatura pode ser observado que, apesar de todos os autores terem como temática a educação em direitos humanos, cada artigo tomou como foco de pesquisa tipos diferentes de explanação sobre o assunto. O consenso entre todos eles é a falha e defasagem de medidas de implantação e fiscalização para a efetivação e prática do que consta na Declaração dos Direitos Humanos.

A categoria “gestão escolar” foi apontada como parte essencial para que ocorra uma possível discussão dos direitos humanos no interior das escolas públicas, no entendimento de que o papel do gestor da escola, autoridade maior na administração institucional, pode ser o aprofundamento da democracia, que se desdobra em outra categoria: “gestão democrática”. Os autores destacam o PNEDH como uma possível forma de consolidação do exercício da cidadania na escola básica, justamente por ser voltado para os direitos humanos, sendo ainda apontado e defendido, por alguns desses autores, como parte do desenvolvimento do conhecimento e estruturação do indivíduo nessa modalidade de ensino.

Sendo assim, todos os autores estudados até o presente momento entendem que a educação em direitos humanos na escola é de suma importância para a construção da cidadania, sendo a responsável por possíveis mudanças de paradigmas e de contextos hegemônicos ainda presentes nas instituições de ensino brasileiras que vão contra a concepção da educação libertadora.

Todos os trabalhos e pesquisas encontrados na revisão da literatura a respeito da educação em direitos humanos ou do PNEDH valorizam a importância da implantação desse referido Plano. No decorrer das revisões foi encontrada uma grande variedade de artigos; entretanto, além do fato de todos os textos pesquisados terem como temática de abrangência

os direitos humanos, fazem uso do PNEDH apenas como um meio de efetivação do cumprimento destes direitos. Porém, não foram encontrados trabalhos e estudos que falem especificamente sobre como se dá a aplicação desse Plano Nacional nas escolas estaduais no estado de São Paulo, o que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, que visa acrescentar algo de significativo que sirva de base para futuros trabalhos de pesquisa voltados ao tema.

Diante do exposto e considerando o que foi constatado no material bibliográfico, cabe-nos a remanescente certeza de que não devemos permanecer inertes a constantes pesquisas e intermediando possíveis soluções para essa problemática. Foi a partir destas considerações que construímos e problematizamos o objeto de pesquisa.

1.2. Construção e problematização do objeto de pesquisa: Indissociabilidade Direitos Humanos, Democracia e Cidadania

Em 2006, o governo federal criou o PNEDH, a ser instituído nacionalmente nas esferas federal, estadual e municipal, sendo esse documento composto de ações a serem desenvolvidas e objetivos a cumprir no que tange à implantação da cultura dos direitos humanos nas escolas públicas. Como referimos anteriormente, consiste em analisar o processo de operacionalização do PNEDH e o seu cumprimento nas escolas públicas do estado de São Paulo como base fundamental para a formação/construção da cidadania. Nosso *locus* de pesquisa foi a escola Estadual Doutor Antônio Braz Gambarini, localizada na região periférica da cidade de Osasco, Grande São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevista, realizada com o corpo docente, portanto foi uma pesquisa qualitativa.

Como as atuais transformações ocorridas na sociedade são decorrentes do fenômeno da globalização e das políticas neoliberais, a educação se torna por um lado, um fator imprescindível para o desenvolvimento de uma formação crítica dos cidadãos e, por outro, como resposta às exigências da sociedade. Esse desenvolvimento é caracterizado pelas relações humanas, o que implica transformações nas relações sociais. A Educação funciona como uma estrutura intermediária tanto para o respeito à dignidade humana quanto para a construção da cidadania e a consolidação do Estado Democrático de Direito, isso porque o conhecimento que a escola proporciona é o instrumento que liga a realidade do ser humano a seu crescimento como cidadão. No entendimento de Santos (2001, p.65)

A educação, no entanto, não constitui a cidadania. Ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa

atuar no sindicato, no partido político etc., é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar.

A educação deve ser considerada como parte da humanização do sujeito, pois é ela que contribui para a construção de políticas que efetivam melhorias da condição humana, assegurando um ensino nacional de qualidade, promovendo tanto a redução das desigualdades quanto o crescimento da sociedade. É dever do Estado desenvolver condições para a promoção dos direitos e das garantias fundamentais dos cidadãos e, sobretudo, do acesso à educação para a promoção da construção cultural da democracia. Logo

A educação democrática assume assim uma enorme dimensão, que não se restringe a programas educacionais fragmentados, mas alcança a formação de um homem capaz de pensar e transformar o próprio mundo em que vive. Requer uma sociedade democratizada, requer políticas públicas de valorização do processo educacional, do profissional da educação, da permanência do aluno na escola e da qualidade do ensino ministrado. (RUTKOSKI, 2006, p. 365)

O Capítulo III da Carta Magna versa sobre a prioridade que o Estado deve dar para a educação que, por sua vez, tem como objetivo a construção de um cidadão como agente transformador da sociedade. No art. 205 da Constituição Brasileira, consta que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2007, p. 93)

Da mesma forma, o art. 6º da CF refere que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (op. cit. p. 19). O Estado tem a obrigação de fazer cumprir os direitos sociais, promovendo a redução das desigualdades sociais.

A Educação é imposta como condição fundamental para o desenvolvimento do País, como cita no PNE (2011/2020), há necessidade de qualificação das instituições escolares para desempenhem sua missão educacional e pública na sociedade. O ensino superior tem uma considerável importância, principalmente no que se refere ao desenvolvimento humano e suas possíveis influências na construção de um Estado independente, profundamente democrático e desenvolvido. Entre seus objetivos, pode-se destacar a busca de “[...] estabelecer uma política

de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.” (BRASIL, 2007) Sendo assim, o PNE tem como objetivo o crescimento cultural da sociedade por meio da educação e a diminuição dos desequilíbrios regionais existentes hoje no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), em seu art.1º, refere que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Cita ainda que sua finalidade é buscar o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho, que se torna mais concorrido com o passar do tempo.

No mês de março do ano de 1990, muitos países se reuniram em Jomtien, na Tailândia, para assumir compromissos no cumprimento de metas voltadas às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, por meio de um documento chamado Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que reflete o comprometimento de todos os países signatários em trabalhar para a superação das desigualdades educacionais e sociais, tendo como alvo prioritário os excluídos:

[...] os pobres: os meninos e meninas de rua ou; trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990)

Depois de uma década da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 2000, foi promovido o Fórum Mundial sobre a Educação de Dakar, evento em que foi confirmado o compromisso desses países na efetivação da educação para todos até ao ano de 2015, acalorando no Brasil muitos debates que serviram

Para a educação, a perspectiva de incorporar os excluídos e de valorizar a sociodiversidade da sociedade brasileira traduziu-se em um esforço em várias direções, desde a concepção de políticas de ação afirmativas para o Ensino Superior, até então praticamente inexistentes, à adoção de medidas específicas para grupos étnicos-raciais e povos indígenas. (BRASIL, 2014, p. 13)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos salienta que "toda pessoa tem direito à educação", porém, muitas crianças e jovens não têm acesso a ela, sendo essencial a criação e a manutenção de políticas públicas que efetivem sua expansão a todos, pois a educação é essencial para o progresso social e individual, principalmente no que tange à promoção do desenvolvimento do país.

No mundo globalizado contemporâneo, em que ocorrem transformações muito rápidas, é fundamental um ensino de qualidade para que o indivíduo adquira a capacidade de fazer uma avaliação crítica da situação real da sociedade, tornando-se um agente transformador no ambiente em que vive. A partir da construção do seu conhecimento e de sua capacitação, poderá viver civilizadamente e realizar melhorias para seu futuro e o da sociedade brasileira. O direito à educação é de todos e, como tal, deve ser respeitado e garantido pelo Estado a todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor, sexo ou nacionalidade, e deve ser extinta qualquer forma de discriminação.

Face ao exposto, as nossas preocupações giram em torno do cumprimento dos direitos humanos nos termos do PNEDH nas escolas públicas de São Paulo, face à diversidade múltipla que hoje constitui a escola básica.

Em meio à construção e problematização do objeto de pesquisa, a questão a que pretendemos responder é a seguinte: Como é posto em prática o PNEDH em uma escola estadual do Estado de São Paulo? e partir dessa questão central, inferimos questões derivantes que poderão ser respondidas ao longo da pesquisa: Quais os resultados dos projetos voltados para os direitos humanos; e a influência desses projetos na construção do perfil do cidadão? As categorias que escolhemos foram as seguintes: Direitos Humanos, Multiculturalismo, Interculturalismo, Cidadania e Democracia.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como é realizada a implantação desse plano, a partir dos princípios constitucionais presentes nas diretrizes voltadas para os direitos humanos, tendo em vista a compreensão da sua relação com a comunidade na construção da cidadania, e perceber se a difusão dos direitos humanos na escola, possibilita a construção da autonomia, inserção social e a participação democrática ou, pelo contrário, protege e perpetua a sua tradição hegemônica.

É primordial que seja feita uma apreciação quanto à efetivação da educação em direitos humanos no estado de São Paulo, o que se faz necessário para a construção do sujeito partícipe na sociedade e autônomo em sua cidadania. O reconhecimento e o respeito ao outro e a aceitação do que é diferente, seja em relação a aspectos culturais, físicos, étnicos,

religiosos, políticos ou econômicos, está relacionado à questão dos Direitos Humanos, pois, significa defender os direitos próprios e individuais, além da defesa dos direitos sociais.

No que se refere aos direitos fundamentais e direitos humanos:

[...] os Direitos Fundamentais se aplicam para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional. (...) Direitos fundamentais possuem sentido mais preciso e restrito, na medida em que constituem o conjunto de direitos e liberdades institucionalmente reconhecidos e garantidos pelo direito positivo de determinado Estado. (SARLET, 2001, p. 33-34)

Apesar de direitos fundamentais e direitos humanos serem utilizados costumeiramente como sinônimos, possuem pequenas distinções, e apesar da distinção entre eles, reconhecer sua diferença não significa desconsiderar relação íntima que esses termos possuem entre si.

Referente à perspectiva histórica dos termos é preciso destacar que os direitos humanos foram construídos em meio a revolução francesa, período em que a economia de livre mercado criou um quadro imenso de injustiças sociais e essas desigualdades foram utilizadas como condição para a criação de direitos sociais. Assim, o Estado Social de Direito substituiu o Estado Liberal e fez a inclusão no sistema dos Direitos Fundamentais, não só das liberdades clássicas, mas também dos direitos econômicos, sociais e culturais:

Foi no campo das organizações internacionais, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, que o processo de positivação dos Direitos Humanos começou para algumas minorias, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, editada pela ONU, em 1948. (SILVA, 1998, p. 167)

As grandes atrocidades nazistas e o cenário pós-guerra foi o que estimulou reflexões sobre a condição deprimente a que é submetida uma pessoa quando diverge do grupo social dominante. Sendo assim, a perspectiva individualista das declarações liberais do século XVIII deram lugar às declarações voltadas aos direitos sociais, elevando o princípio da dignidade humana.

Ao emergir a 2ª Guerra Mundial, após três lustros de massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da História, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos. (COMPARATO, 1998, p. 44)

A Constituição Federal de 1988 incluiu em seu repertório um título que trata em específico dos direitos e garantias fundamentais dos seres humanos. Nele, afirma-se que as garantias e direitos individuais são inalteráveis, por fazer parte de cláusulas pétreas, de acordo com o previsto no art. 60, § 4º. A partir dessa medida, o constituinte prezou pela proteção dos direitos humanos, limitando assim a atuação do poder constituinte derivado, a fim de impedir criar emendas que visem à modificação ou supressão de tais direitos do texto constitucional. (BONAVIDES, 2006)

A palavra cidadania nos remete a prática dos direitos e deveres de um indivíduo dentro de um Estado e seus direitos e deveres caminham sempre juntos, pois um cidadão provido de direitos pode implicar em uma obrigação partida de um outro cidadão e vice e versa. Portanto, a cidadania é o pleno exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais que estão estabelecidos na Constituição de um país, praticados por todos os indivíduos que compõem aquela nação, é justamente o conjunto de série de direitos e deveres que resultam na cidadania.

E elas variam de acordo com o que cada nação ou grupo social institui, no entanto, alguns tópicos tornaram-se universais a quase todos os seres humanos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o cumprimento dos direitos e deveres contribuem para uma sociedade mais equilibrada e justa.

Por meio de várias transformações ocorridas nos últimos séculos, os direitos humanos e a cidadania desempenharam um papel importante na sociedade, a cidadania ganhou espaço, e outro sentido após a Constituição Federativa de 1988 que fortaleceu a ideia de cidadãos como pessoas que ativamente contribuem para o desenvolvimento de um Estado Democrático de Direito.

Para esse processo democrático, a participação social é um dos requisitos necessários na criação da eficiência nas políticas públicas para a redução das desigualdades que existem no país.

De acordo com a Declaração Universal de 1948

A instrução (educação) será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Artigo XXVI, 2ª alínea)

Desde o ensino infantil até o ensino superior, a educação está interligada à cidadania, porque é nesses ambientes escolares que os estudantes tomam consciência do real valor de assumirem a cidadania. Desse modo, é trabalhada a questão de despertar o aluno para que se torne elemento participante das transformações sociais. É neste momento da escolarização, que a educação se torna um dos principais pilares para o desenvolvimento desse sujeito como cidadão. Sendo assim:

A educação para a cidadania e os programas educacionais voltados para esse fim pressupõem a crença na tolerância, a marca do bom senso, da razão e da civilidade que faz com que os homens possam se relacionar entre si. Pressupõem também a crença na possibilidade de formar este homem, ensinando a tolerância e a civilidade dentro do espaço e do tempo da escola. (SANTOS, 2001, p. 151)

A educação deve ser considerada como parte da humanização do sujeito, pois é ela que contribui para a construção de políticas que efetivam melhorias da educação e da condição humana, assegurando um ensino de qualidade, promovendo tanto a redução das desigualdades quanto o crescimento da sociedade.

Conforme o entendimento de Siqueira Júnior (2007), o termo cidadania, do latim *civitate*, provém de cidade, que significa aquele que tem ligação com a cidade. No período romano o vocábulo cidadania estava ligado à cidade e ao Estado, apesar de, nesse tempo, nem todos serem considerados cidadãos. Entre os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito, o texto constitucional cita, entre outros, no art. 1º, inc. II e III, dois fundamentos: a dignidade da pessoa humana e a cidadania.

Esses dois artigos são altamente significativos na sociedade, haja vista o fato de a dignidade humana estar relacionada ao indivíduo, enquanto a cidadania se refere ao social. Ao exercer a cidadania, o cidadão participa das atividades do Estado, no momento em que busca a melhoria na qualidade de vida da população.

O indivíduo coloca em prática a sua cidadania, no momento de sua interação social, exercendo seus direitos políticos, civis e sociais. É nesse sentido que Marshal (1967, apud SIQUEIRA) cita os elementos aos quais vincula o conceito de cidadania, assim como [...] (a) civil, composto das garantias e liberdades individuais; (b) político, capacidade de organizar partidos, votar e ser votado; (c) social, que são as condições mínimas necessárias para a vida digna, tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, da herança social. (2007, p. 243)

Conforme consta na Constituição Federal de 1988, “cidadania é ter direitos, os quais são reconhecidos a todos os cidadãos.” Por meio da consciência da garantia desses direitos, os cidadãos devem procurar se mobilizar, participar e concretizar a democracia:

Cidadania qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal (art. 5º, LXXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexas-se com o conceito de soberania popular (parágrafo único do art. 1º), com os direitos políticos (art. 14) e com o conceito de dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), com os objetivos da educação (art. 205), como base e meta essencial do regime democrático. (SILVA, 2007, p. 104-105)

O conceito de direitos humanos resultou de uma evolução do pensamento filosófico, jurídico e político da humanidade. A análise dessa evolução torna possível a visualização de outro tipo de posição que o homem alcançou, dentro da sociedade, através dos tempos.

A questão do engajamento do ensino e aprendizagem dos direitos humanos no sistema de ensino se desdobra em várias vertentes, de um lado, estão aqueles que acreditam que podem fazer a incorporação dos conteúdos, considerando a suficiência da inclusão dessa temática em partes das disciplinas existentes, ou, no máximo, de uma disciplina específica, para que sejam incorporadas com maior êxito pelos educandos; de outro, em desfavor dessa postura, existe uma concepção declaratória dos direitos humanos que os considera meramente um conjunto de informações cuja formulação é suficiente para assegurar sua real existência; por outro lado, se baseia na crítica feita aos sistemas educativos em relação ao enciclopedismo curricular, o conjunto de disciplinas e temas reforçando este enciclopedismo, o que torna ainda mais questionável a ação dentro das instituições de ensino.

Não seria desacertado, afirmar que a educação, entre todas as atividades humanas, se destaca pelo seu caráter criador capaz de levar a pessoa a realizar suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais, sendo, conseqüentemente, o vetor pelo qual a pessoa humana, criança ou adulta, se desenvolve. (ANTIQUÉ, 2006)

A escola atual deve alcançar de maneira uniforme a todos os envolvidos, respeitando sempre a diversidade e rompendo com conceitos hegemônicos e monoculturais que historicamente organizam a ordem educativa brasileira. A educação em direitos humanos aplicada de maneira transparente não só enfraquecerá as interferências perturbadoras do colonialismo da classe dominante, como poderá oferecer ao indivíduo o conhecimento pleno dos direitos humanos, libertando-o das amarras da ignorância.

Queremos unicamente oferecer alguns elementos que possam contribuir para a reflexão conjunta, tendo como ponto de partida a convicção profunda de que a educação em direitos humanos está chamada a contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática no nosso país e em todo o continente latino-americano, que se depara com uma encruzilhada histórica marcada pela hegemonia de um projeto em que a lógica econômica na perspectiva neoliberal predomina, reforçando a exclusão e restringindo a cidadania. (CANDAUI, 2003, p.72)

O fato de aceitarmos o conceito dos direitos humanos abrange não somente a defesa dos próprios direitos, ou as necessidades individuais, mas também o comprometimento de defender os direitos que não dizem respeito somente a si, e que abrangem a todos os cidadãos, independentemente de sua cultura, etnia, orientação política e sexual, religião, situação econômica, política e etc. Com o exercício pleno do papel de cidadão na sociedade atual, o indivíduo tem a condição de participar efetivamente dos direitos que o amparam e da consolidação dos direitos humanos e fundamentais. Sendo assim, a Educação em Direitos Humanos assume um papel essencial no conhecimento e na construção de tais direitos.

Muitos foram os avanços, mas não se pode afirmar que sejam significativas e que atendam integralmente às demandas, pois vivenciamos ainda hoje, em pleno séc. XXI, cenas de tratamento retrógrado, desrespeitoso e de descumprimento dos direitos e garantias adquiridos. A população brasileira, em sua maioria, sequer tem conhecimento de seus direitos legais, o que implica que não sabem como reivindicar o cumprimento dos direitos fundamentais para que possam assumir, verdadeiramente, a cidadania.

Ao contrário do que é imposto, ser cidadão não se resume ao fato de ser provido do direito ao voto ou de ser votado. Ser cidadão é ser incluído, fazer valer seus direitos, ir e vir, fazer valer o cumprimento, pelo Estado, do direito à educação, à saúde, à moradia, à diferença, à liberdade de expressão, à segurança, entre outros.

1.3. História dos Direitos Humanos

Nos séculos XVII e XVIII, França e Inglaterra sofriam inúmeras transformações sociais e políticas lideradas pela burguesia em prol da limitação da autoridade dos reis, tais como Revolução Puritana, que culminou com a execução do Rei Carlos I, e a Revolução Gloriosa de 1688, que proclamou o Rei Guilherme III, depois deste ter aceitado a Declaração dos Direitos, limitando sua própria autoridade, aumentando o poder do parlamento e subordinando o poder executivo ao legislativo. Sobre esse período, teorizou Locke (2002, p.35):

A liberdade do indivíduo na sociedade não deve estar subordinada a qualquer poder legislativo que não aquele estabelecido pelo consentimento da comunidade, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição de qualquer lei, a não ser aquele promulgado por tal legislativo conforme o crédito que lhe foi confiado.

Na América do Sul houve sucesso na emancipação das colônias, a exemplo do que ocorreu na América do Norte em 1776, porém, no Brasil, os movimentos emancipatórios como a Inconfidência Mineira (1789) e Inconfidência Baiana (1798) foram reprimidos violentamente.

Somente com a Revolução Francesa em luta significativa contra todos os privilégios da nobreza, foi que os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade foram consignados como princípios e direitos para todos os cidadãos. Segundo Locke (2002, p. 35), a liberdade natural do homem nada mais é que não estar sujeito a qualquer poder terreno, e não submetido à vontade ou à autoridade legislativa do homem, tendo como única regra apenas a lei da natureza.

O Liberalismo, que enfatiza a liberdade do indivíduo perante as instituições tradicionais como a Igreja, e a sociedade e o Estado, nos séculos XVIII e XIX, apoiava-se no direito à propriedade privada defendendo a separação dos poderes entre Igreja e o poder político do Estado.

Quanto ao posicionamento político, o Liberalismo opõe-se ao absolutismo real, legitimando o poder não mais nas mãos dos reis e muito menos na herança ou na tradição, mas sim nas mãos dos cidadãos, contrariamente à Idade Média, cujas classes dominantes eram a nobreza e o clero e; as propriedades e o poder político eram passados para os sucessores familiares por meio de heranças.

Para Locke, a distinção entre o poder público e privado não pode ser definido de acordo com os quesitos e condições de nascimento do indivíduo, assim, o Estado cessa a sua intervenção e passa a estabelecer garantias da liberdade à propriedade e dos quesitos econômicos, não apenas quando se refere aos bens, mas sim a sua própria vida. Porém, o estabelecimento dessa liberdade por parte do Estado entra em contradição no momento em que a vemos ser colocada em prática, pois a acumulação de riqueza causa desequilíbrio social e cria classes desiguais, o Estado parece deixar claro que é o garantidor dos direitos individuais e coletivos de liberdade, do direito à vida, à existência e vivência sociais e não apenas àqueles que são detentores de riqueza e pertencem a grupos sociais privilegiados:

[...] se todos, tendo bens ou não, são considerados membros da sociedade civil, apenas os quem têm fortuna podem ter plena cidadania, por duas razões: apenas esses [os de fortuna] têm pleno interesse na preservação da propriedade, e apenas esses são integralmente capazes de vida racional-aquele compromisso voluntário para com a lei da razão-que é a base necessária para a plena participação na sociedade civil. (ARANHA; MARTINS, 1986, p.219)

Foi no Séc. XVIII, com o crescimento da população urbana e da classe burguesa e também da operária, que aumentava em demasia em decorrência da Revolução Industrial, que se passou a exigir democracia. Os sindicatos formados por operários reivindicavam melhores condições de trabalho; ultrapassando a ideia de liberalismo elitista que se baseava na liberdade focada na propriedade privada, promovendo o desejo de igualdade para a maior quantidade de pessoas e seu asseguramento por meio de garantias jurídicas e cumprimento da lei.

Essa busca de igualdade se manifestava em várias situações como: liberdade de imprensa, ampliação de representação política e de sindicatos, e criação da escola elementar obrigatória e gratuita. Apesar do fato de o liberalismo ter surgido inicialmente antagônico à democracia, excluindo o poder dos que não eram proprietários, pode-se perceber, notoriamente depois, que esse movimento suporta em duas perspectivas teóricas: por um lado, o liberalismo conservador, em que a liberdade é garantida, porém não democrática; e, por outro lado, um liberalismo radical, que defende a liberdade e igualdade, que coincide com os conceitos do socialismo liberal:

Nós temos por testemunho as seguintes verdades: todos os homens são iguais: foram aquinhoados pelo seu Criador com certos direitos inalienáveis e entre esses direitos se encontram o da vida, da liberdade e da busca da felicidade. Os governos são estabelecidos pelos homens para garantir esses direitos, e seu justo poder emana do consentimento dos governados. Todas as vezes que uma forma de governo torna-se destrutiva desses objetivos, o povo tem o direito de mudá-lo ou de abolir, e estabelecer um novo governo, fundando-o sobre os princípios e sobre a forma que lhe pareça a mais própria para garantir-lhe a segurança e a felicidade. (Trecho da Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776)

Segundo Hazard (1961) na França surgiram os resquícios da crise da consciência europeia, um pouco antes da Renascença, quando as viagens proporcionaram ao homem europeu maior estabilidade e movimento, ressaltando que as viagens a terras mais distantes influenciaram na evolução das ideias, possibilitando, assim, juntamente com a Reforma, a desestabilização das estruturas do catolicismo ocidental. Juntamente com isso, uma mudança

de pensamento acerca do quesito de deveres individuais, das obrigações com Deus e dos deveres para com o súdito e fiel, para uma nova concepção voltada para o direito da consciência individual e direitos do homem e do cidadão.

A Modernidade substituiu a visão teocrática por uma visão antropológica e antropocêntrica: deu-se lugar à razão e ao surgimento de um Deus racional, com imagem e semelhança a partir do homem, sendo um século em que a ciência se torna relevante em termos de significância para a sociedade.

Houve uma profunda reflexão a respeito das tradições, ponto em que começaram a surgir discussões artísticas sobre o moderno e o antigo, além de discussões intelectuais sobre pauta iluminista.

Os conflitos religiosos aumentam a partir da descoberta de outras religiões, o que se transformou em uma situação cheia de divergências entre os cristãos e os protestantes que, após a vitória do príncipe Guilherme de Orange e a revogação do Édito, de Nantes, um documento que concedia garantia da tolerância religiosa em 1589, por Henrique IV, rei da França, édito do qual constava também que o catolicismo permanecia como a religião oficial do Estado.

Após a revogação, foi proporcionada aos protestantes calvinistas, liberdade de prática do seu próprio culto religioso, pondo fim às guerras religiosas na França, tendo sido conhecido como o édito da pacificação, proporcionando a constituição de um Estado laico, que ajudou a expandir os protestantes por toda a Europa.

Nesse mesmo período houve a revolta armada de Oliver Cromwell contra a coroa inglesa, o que permitiu a retomada de ideais republicanos e democráticos na França, a partir do Primeiro Estado formado pela nobreza, o Segundo Estado, pelo clero e o Terceiro pela maioria da sociedade. Ainda na França, foi realizada a Assembleia Nacional Constituinte, onde foi elaborada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, cujo art. 1º rege a igualdade de direitos; o art. 10º, a liberdade religiosa e no 11º a liberdade de expressão, entre outros 17 artigos que a compõem.

Para Comparato (2017), apesar de a Constituição da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão ter tido um impacto significativo, o grande marco do surgimento dos Direitos Humanos na História foi a Declaração da Virgínia:

O artigo I da Declaração que “o bom povo da Virgínia” tornou pública, em 16 de junho de 1776, constitui o registro de nascimento dos direitos humanos na História. É o reconhecimento solene de que todos os homens são

igualmente vocacionados, pela sua própria natureza, ao aperfeiçoamento constante de si mesmos. (p. 62)

A união conjunta de revolucionários clamava não mais pela restauração dos antigos costumes e tradições, mas sim pela renovação dessas antigas estruturas sociopolíticas, além da implantação de um novo modelo político e de mudanças nas relações de poder composto por estas estruturas. Foi essa mudança na concepção do que era uma revolução, que resultou na então Revolução Francesa, que visava conceber um mundo novo desvinculado do antigo. Nesse período, milhares de monumentos históricos e obras de arte foram destruídos:” [...] Para os líderes intelectuais da revolução, esses bens não apresentavam nenhum valor cultural, mas eram, bem ao contrário, contravalores.” (COMPARATO, 2017, p. 142)

A Revolução Francesa trouxe, acima de tudo, o reconhecimento dos direitos humanos e da desvinculação e independência histórica do ser perante a sua submissão aos grupos sociais dominantes, a nobreza e o clero, tal como a sua submissão à família e religião.

Foi perante a tríade de liberdade, igualdade e fraternidade que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 se expandiu perante as disposições universais do cidadão no mundo, independente da nacionalidade.

A igualdade que representou o ponto central do movimento revolucionário. A liberdade, para os homens de 1789, limitava-se praticamente à supressão de todas as peias sociais ligadas à existência de estamentos ou corporações de ofícios. E a fraternidade, como virtude cívica, seria o resultado necessário da abolição de todos os privilégios. (COMPARATO, 2017, p. 148)

Na antiguidade, o termo cidadania era usado em Roma para distinguir os direitos ou a situação política de uma pessoa, pois havia preconceito e distinção entre as diferentes classes sociais.

Nem todos, porém, por habitarem a cidade, eram cidadãos. Que se considere a teoria de Aristóteles, que ilustra de modo exemplar como a reflexão política no mundo antigo concebe a relação necessária entre as formas de organização do poder e a capacidade dos homens de participar da vida em sociedade e das decisões que a ela concernem. Ela nos poderá servir de parâmetro para compreender a distância que há entre a cidadania no mundo dos antigos e dos modernos. (QUIRINO; MONTES, 2004, P. 11)

Entre os séculos XVII e XVIII, momento em que a Europa iniciava os tempos modernos, existiam os nobres proprietários de extensões grandes de terras que eram privilegiados e ocupavam os cargos mais importantes da política, as pessoas comuns eram

divididas entre os ricos que faziam parte da burguesia e os pobres que viviam de seu trabalho na cidade ou no campo. Em meio a inúmeras injustiças oriundas do rei absolutista e da nobreza, as classes menos favorecidas encontraram motivos para se unirem nas revoluções burguesas.

Dessa maneira ocorreu a revolução na Inglaterra entre os anos de 1688 e 1689, o rei na ocasião perdeu muitos poderes e o Parlamento foi dominado pelos burgueses. Um século depois, os proprietários e comerciantes das treze colônias da Inglaterra na América do Norte promoveram uma revolução, sendo proclamada a Independência dessas colônias no ano de 1776, anos mais tarde, em 1787 foi criado um novo Estado que recebeu o nome de Estados Unidos da América.

No ano de 1789, ocorreu outro evento revolucionário na França, historicamente chamada de Revolução Francesa, que influenciou grande parte do mundo a adotar um novo modelo de sociedade constituído após essa revolução, mediante esse ambiente nasceu a concepção moderna de cidadania com a finalidade de eliminar privilégios.

Quando digo que o objeto das leis é sempre geral, entendo que a lei considera os súditos como corpos e as ações como abstratas, jamais um homem como indivíduo, nem uma ação particular (...) (...) em uma palavra: toda função que se refere a um objeto individual não pertence ao poder legislativo. (ROUSSEAU, 2000, p. 58)

Ainda no ano de 1789, o povo invadiu a prisão da Bastilha, em Paris, nessa prisão encontravam-se todos os acusados de serem os inimigos da política absolutista, a partir desse fato, a França iniciou mudanças muito importantes tanto na sua organização social quanto no seu governo, tais como, a eliminação dos privilégios da nobreza. De acordo com o posicionamento de Dallari (2004, p. 19)

Uma das inovações importantes, ocorrida algumas décadas antes, foi justamente o uso das palavras cidadão e cidadã, para simbolizar a igualdade de todos. Vários escritores políticos vinham defendendo a ideia de que todos os seres humanos nascem livres e são iguais, devendo ter os mesmos direitos. Isso foi defendido pelos burgueses, que desejavam ter o direito de participar do governo, para não ficarem mais sujeitos a regras que só convinhavam ao rei e aos nobres. O povo que trabalhava, que vivia de salários e que dependia dos mais ricos também queria o reconhecimento da igualdade, achando que, se todos fossem iguais, as pessoas mais humildes também poderiam participar do governo e desse modo as leis seriam mais justas.

Para Rousseau, (2003, p. 73)

Se se pesquisa em que consiste precisamente o maior bem de todos, que deve ser o fim de todo o sistema legislativo ver-se-á que ele se reduz a estes dois objetos principais, a ‘liberdade’ e ‘igualdade’.

Para que fosse firmado um novo caminho para a humanidade, os revolucionários franceses publicaram um documento que foi intitulado de “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, o intuito era que fosse de abrangência universal, confirmando a liberdade e a igualdade como direitos fundamentais à todos.

Essa Declaração foi importante porque exerceu grande influência sobre muitos movimentos políticos e sociais que visavam à conquista da liberdade para os indivíduos e os povos. Entretanto, muitos dos seus preceitos foram logo esquecidos, merecendo especial atenção o fato de que a igualdade deixou de ser proclamada como direito de todos, surgindo logo novas desigualdades que substituíram aquelas combatidas pelos revolucionários franceses. (Dallari, 2004, p. 20)

Apesar da obtenção de liberdade frente a um governo absolutista, criou-se diferentes formas de governo, inclusive quanto a organização do poder em função dos que a exercem, ou, em função dos que a ela se destinam, que servem para classificar se essas constituições serão boas ou ruins. Podem ser classificadas em monarquias, poder soberano do rei, as aristocracias, poder concentrado a poucos que governam, a *politeia*, termo que deriva à noção da política, que designa o “governo *da pólis*”, que significa república, um regime direcionado a coisa pública (*res publica*), que engloba os próprios governados, na qualidade de cidadão.

A contrariedade de uma boa forma de governo degeneradas pelo poder político podem ser transformadas em tirania e oligarquias que podem ser representadas em exercício do próprio interesse pessoal e da demagogia, que muitas vezes é confundida com a democracia que tem um significado totalmente diferente, pois a democracia significa “poder do povo”, e pode ser entendida como governo do povo, pelo povo e para o povo”.

A igualdade democrática deve levar em conta a igualdade de oportunidades, que é bem mais do que a igualdade apenas formal ou a igualdade perante a lei. E a escolha de representantes deve ser verdadeiramente livre para ser democrática, além de não excluir a possibilidade de controle do desempenho dos representantes pelo povo, bem como a permanente influência do povo sobre o comportamento dos eleitos. Atendidos esses requisitos, a ordem democrática será, ao mesmo tempo, uma ordem justa e adequada para a proteção e promoção dos direitos humanos fundamentais e da dignidade de todos os seres humanos. (Dallari, 2004, p. 31)

1.4. Direitos Humanos e suas gerações

Segundo Silveira (2010), a evolução dos direitos humanos pode ser dividida em gerações por meio de conceitos histórico e temático, intercalados entre si, que tem como objetivo explicar as diferentes fases desse direito nos períodos da História.

A partir da Independência dos EUA, foi quando surgiu a primeira geração de direitos humanos, que defendeu a liberdade do ser diante do poder do Estado.

Na segunda geração, a liberdade individual já não era a questão principal de defesa dos direitos humanos, mas sim a defesa de um conjunto de direitos: culturais, sociais e econômicos.

A terceira geração dá-se início após a II Guerra Mundial, com a criação da ONU, e busca dos direitos de solidariedade, entre os indivíduos e dos indivíduos para com os diversos povos.

Para o autor Dallari (2004, p. 10-11), essa geração dos direitos humanos também diz respeito ao patrimônio Ecologia e meio ambiente:

Em linguagem mais técnica pode-se dizer que, depois do exame dos direitos humanos em geral, passa-se à consideração dos direitos humanos em espécie. O que a História nos ensina é que determinados direitos tiveram muito cedo reconhecimento praticamente unânime, enquanto outros só foram expressamente incorporados ao elenco dos direitos fundamentais da pessoa humana em épocas mais recentes. Existem, ainda, alguns direitos que só agora começam a merecer especial consideração, como vem ocorrendo, por exemplo, com o direito ao meio ambiente sadio.

A quarta geração é bastante recente e surgiu por conta dos grandes avanços tecnológicos. São os responsáveis pelos Direitos da Responsabilidade, que incluem a promoção da paz, a garantia da democracia direta, direito à informação, o respeito à diversidade cultural, a promoção da defesa da ética da vida humana, a bioética, que impõe o controle na manipulação do genótipo dos seres vivos, especificamente do homem, essa geração de direitos humanos é decorrente da globalização política.

A quinta geração segundo Bonavides (2008) diz respeito ao direito à paz, e ao direito da humanidade à verdadeira democracia participativa devendo ser entendida de maneira autônoma e não vinculada aos direitos da 3ª geração.

1.5. II Guerra mundial e o papel das grandes potências (EUA e URSS) na divisão do mundo: Conferência de Yalta

Duas grandes guerras mundiais visaram o extermínio de raças, dos japoneses, com o lançamento da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki; dos judeus, nos campos de concentração na Alemanha e Polônia, mediante o holocausto, que consistiu no extermínio de milhões de judeus e a morte de milhões de soviéticos e outros povos, ao longo da II Guerra Mundial, eventos esses que resultaram em ameaças reais à estabilidade e à paz mundial.

No ano de 1945, ocorreu uma reunião entre os principais representantes das grandes potências mundiais: EUA, Inglaterra e URSS, seus líderes Roosevelt, Stalin e Churchill que ficaram conhecidos como os três grandes, em Yalta na Criméia. Nesse encontro foi firmada a Conferência de Yalta, onde foi discutido o futuro da Europa e, por consequência, do mundo no pós-guerra, ainda que o intuito dessas três potências não fosse a divisão do mundo, foi o que como consequência resultou.

A Alemanha foi dividida pelos aliados em quatro zonas de ocupação militar, e politicamente, em duas partes. Churchill e o presidente norte americano Roosevelt defenderam a criação de um governo democrático, escolhido por meio de eleições diretas em Varsóvia, que ficou conhecido como Alemanha Ocidental. Enquanto Stalin ressaltava uma tendência ao socialismo autoritário na ocupação da parte da Alemanha Oriental.

Houve um consenso entre eles quanto a Varsóvia, a partir da aceitação de alguns membros dos aliados na constituição desse governo, conforme Monsani e Vasconcelos (2013, p. 45):” O Governo na Polônia estava sendo sustentado pelo denominado Governo de Lublin, que era influenciado diretamente pelos soviéticos. Passou então a ser requerido que outros participantes fossem inseridos, dentre eles poloneses exilados.”

As três potências iniciaram uma disputa para que a delimitação das zonas fosse cumprida, conforme o acordo feito em Yalta, mantendo assim, o equilíbrio entre as execuções armamentistas de poder entre eles, e a contenção do Plano Marshall, que consistia em um plano de governo proposto pelos EUA visando empréstimos pecuniários para serem usados na reconstrução de algumas nações bombardeadas pela guerra, expandindo as bases militares norte americanas pelo mundo que segundo Vizentini (2006, p. 12): [...] ele (os Estados Unidos) reativou e expandiu seu parque industrial, absorveu a enorme massa de desempregados dos anos 30, além de o país sofrer poucas perdas humanas e praticamente nenhuma destruição material.

Apesar de terem lutado juntos contra Adolf Hitler, da Alemanha, e terem saído vitoriosos, os EUA e a URSS iniciaram entre si um conjunto de agressões verbais públicas e ameaças de guerra; ambos reuniam grande poderio bélico e arsenal nuclear suficiente para findar o mundo, período que ficou conhecido como Guerra Fria.

De um lado, os EUA, capitalista, do outro, a URSS, socialista, com interesses perceptivelmente antagônicos; apesar disso, nunca se encontraram em campo de batalha, ao contrário, armavam seus aliados e faziam com que estes guerreassem em nome deles. Foi o que ocorreu com a Guerra da Coreia, financiada pelos Estados Unidos, em 1950, que conduziu à divisão do país a partir dos dois regimes políticos: do lado norte, socialista, e do lado sul, capitalista.

O fato de a União Soviética insistir em se manter sob o regime socialista, gerou exorbitantes gastos para que pudessem se manter economicamente isolados em relação ao capitalismo, a ausência da democracia naquele país também resultou negativamente para a sua manutenção como potência mundial.

Os Estados Unidos apesar de intermediarem conflitos armados e intervenções militares em vários outros países, sempre justificaram essa atitude como defesa desses povos e por sua representação presidencial, baseiam-se em artifícios legais que maquiavam essa farsa de tentativa de imposição de sua hegemonia a outras nações.

Paradigmático em nosso entendimento é o caso da Guerra da Coreia, pois nele encontramos a clara inflexão da soberania do poder de guerra que, daí para frente, negando a regra nacional anterior, pertenceria não mais ao Legislativo mas sim ao Presidente enquanto comandante-em-chefe. (DAMIN, 2013, p. 71)

As grandes potências mundiais e seus aliados se organizaram em duas correntes político-ideológicas depois da II Guerra Mundial: capitalismo e socialismo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos procurou ser democrática ao se incumbir de cumprir a inclusão das exigências provindas da revolução burguesa, de direitos civis e políticos, de igualdade e solidariedade; entretanto, com a permanência da disputa entre esses dois regimes políticos, os direitos humanos se tornaram plano secundário.

Ao transformar em normas jurídicas todos os princípios declarados, outro problema enfrentado pela ONU foi a negação por parte dos países socialistas em assinar o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, assim como os países capitalistas não assinaram os que correspondiam ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, como foi o caso dos EUA, que até aos dias atuais não se renderam a tal pacto.

Os dois pactos traduziam as profundas divergências filosóficas entre os blocos que polarizaram o mundo, mas tal divisão não era inconstante. Como os direitos humanos formam um todo indivisível- da mesma maneira que indiviso é o homem-, a única diferença aceitável não é de hierarquia entre duas gerações de direitos, mas de foco. Os direitos civis e políticos são garantias do indivíduo diante do Estado, que deve protegê-lo e mantê-los em vigência, enquanto os direitos sociais, econômicos e culturais exigem, para efetivar-se, que o Estado intervenha estabelecendo políticas concretas. (SILVEIRA, 2010, p.154)

1.6. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

As atrocidades da Guerra resultaram na reunião das grandes potências mundiais em 1946, para a instituição da Organização das Nações Unidas – ONU, no Conselho formado a partir dessa reunião foi decidido que uma Comissão de Direitos Humanos seria constituída em três fases, na primeira etapa concluída em 18 de junho de 1948, foi elaborada a Declaração Universal de Direitos Humanos, que vai ao encontro do que consta no Art. 55 da Carta das Nações Unidas.

O moderno Direito Internacional dos Direitos Humanos é um fenômeno do pós-guerra. Seu desenvolvimento pode ser atribuído às monstruosas violações de direitos humanos da era Hitler e à crença de que partes destas violações poderiam ser prevenidas se um efetivo sistema de proteção internacional de direitos humanos existisse. (PIOVESAN, 2012, p.183)

Na segunda etapa, no ano de 1966, foram aprovados pela Assembleia das Nações Unidas dois pactos: um sobre direitos econômicos, sociais e culturais e outro sobre direitos civis e políticos.

A terceira etapa proposta diz respeito aos meios necessários para o cumprimento desses direitos, constituídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que segue inconclusa. A Declaração é universal, o que significa que deve ser cumprida por todas as nações do mundo, sendo a ONU organização de direitos internacionais públicos, com regulamento e órgãos de direção próprios, responsáveis por assegurar a paz e o respeito pelos direitos humanos universais.

[...] a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no

plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos. (COMPARATO, 2017, p. 238)

Mesmo com o fim da Guerra Fria, muitos países membros à época não partilhavam das mesmas opiniões políticas, a exemplo disso, países socialistas como União Soviética e Polônia abstiveram-se de votar a favor do que compunha o documento que, apesar disso, foi aprovado.

Desde a sua criação, a Organização das Nações Unidas vem conseguindo cumprir com seus objetivos iniciais de manter a paz mundial, e na medida do possível, atua na intervenção de conflitos internacionais que desrespeitam a soberania dos Estados membros, com intervenção humanitária desrespeitando aos direitos humanos, tudo por conta da corrida constante de alguns países pela conquista de dominação e do poder mundial.

Para tanto, a Organização foi estruturada de forma a alcançar seus três propósitos centrais, de manter a paz e a segurança internacional; fomentar a cooperação internacional nos campos social e econômico; (e) promover os direitos humanos no âmbito universal. (PIOVESAN, 2012, p.199-200)

Para o cumprimento dos Direitos Humanos, um dos caminhos mais viáveis é o da democracia, pois é ela que possibilita o acesso e a participação da população, ou seja, um dos maiores interessados em fazer valer a garantia de seus direitos básicos e fundamentais, constituídos na Declaração dos Direitos Humanos, sendo esse direito um valor inalienável, e não concebido e percebido como uma gratificação ou generosidade oferecida pelos Estados soberanos.

O reconhecimento de que os seres humanos têm direitos sob o plano internacional implica a noção de que a negação desses mesmos direitos impõe, como resposta, a responsabilização internacional do Estado violador. Isto é, emerge a necessidade de delinear limites à noção tradicional de soberania estatal, introduzindo formas de responsabilização do Estado na arena internacional, quando as instituições nacionais se mostram omissas ou falhas na tarefa de proteger os direitos humanos internacionalmente assegurados. (PIOVESAN, 2006, p.8)

Todavia, esta responsabilização na arena internacional dos Estados nacionais, supostamente violadores dos direitos humanos, não justifica as atrocidades cometidas pelas grandes potências resultantes da intromissão nos assuntos internos de cada um dos Estados. Ao longo da história, nas sucessivas guerras, em todas as partes do mundo, foram levadas a cabo invasões de Estados soberanos, supostamente em nome dos direitos humanos muitas

vezes à revelia das orientações e determinações da organização das Nações Unidas (ONU). Os “campeões” dos direitos humanos têm sido os maiores violadores desses direitos.

1.7. Contribuição Jurídico-Legal

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. (Assembleia Geral da ONU, 1948)

No ano de 1947, membros de oito países receberam a Declaração Universal e se reuniram para um encontro organizado por Eleanor Roosevelt, a viúva do presidente americano Franklin D. Roosevelt, responsável pelo primeiro rascunho do documento.

Contou com a participação de mais de 50 países para a redação, apresentada em setembro de 1948, tendo seu texto redigido em dois anos teve sua aprovação final pela Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro do ano de 1948, coma proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, composta de 30 artigos, que descrevem os direitos e as liberdades fundamentais dos seres humanos. Mesmo diante de tal atitude, os representantes dessa Organização tinham ciência de que mesmo sua existência não seria o suficiente para que a Declaração fosse cumprida sem o devido conhecimento do mundo a respeito de seu conteúdo e, para isso, aprovou também uma Resolução, a de número 217, que versa sobre a ampla divulgação por parte de representantes da própria ONU, de suas agências especializadas, das organizações não governamentais, além do seu Secretário Geral, para que não fossem medidos esforços quanto à conscientização da população e dos Estados sobre o documento.

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados-Membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217[III]-A)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é teoricamente obrigatória, e base para muitos outros documentos sobre os direitos humanos, serviu como exemplo para o Brasil elaborasse a Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal deu início à democracia brasileira, que marcou o fim do regime da ditadura militar no país, evento iniciado com o golpe de 1964 após João Goulart ter sido deposto de seu cargo pelas Forças Armadas, suspendendo muitos direitos da população, tais como o direito ao voto, a liberdade de associação, de ir e vir, o encerramento das atividades no Congresso Nacional, além da perseguição a todos os que fossem contra a ditadura.

Pelo fato de o país ter tido vinte anos de regime militar, a atual Constituição Federal foi elaborada basicamente sob os preceitos de respeito aos direitos e garantias fundamentais da população, entre os seus artigos 5º e 17º, alguns conteúdos entre a DUDH e a Constituição Federal de 1988, tratam sobre os mesmos direitos:

| Declaração Universal dos Direitos Humanos | Constituição Federal de 1988 |
|--|--|
| <p>Direito à igualdade e liberdade Direito à vida e segurança</p> | |
| <p>Artigo I. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo III. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.</p> | <p>Artigo 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</p> |
| <p>Proibição da tortura</p> | |
| <p>Artigo V. Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.</p> | <p>Artigo 5º (...) III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;</p> |
| <p>Liberdade de consciência e crença</p> | |
| <p>Artigo XVIII. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.</p> | <p>Artigo 5º (...) VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;</p> |

| Direito à propriedade | |
|---|---|
| <p>Artigo XVII 1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.</p> | <p>Artigo 5º (...) XXII - é garantido o direito de propriedade;</p> |

Outros importantes tratados internacionais em vigor sobre os Direitos Humanos foram aprovados pelo Brasil, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais:

Ementa: Aprova os textos do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados, junto com o Protocolo Facultativo relativo a esse último pacto, na XXI Sessão (1966) da Assembleia Geral das Nações Unidas. (Decreto Legislativo n°226, 1991)

Assim sendo, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, foi promulgado apenso por cópia ao decreto da Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, com determinações de execução e cumprimento tão inteiramente como no contido no documento internacional:

Os Estados Partes do presente Pacto,
Considerando que, em conformidade com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
Reconhecendo que esses direitos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana,
Reconhecendo que, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o ideal do ser humano livre, no gozo das liberdades civis e políticas e liberto do temor e da miséria, não pode ser realizado e menos que se criem às condições que permitam a cada um gozar de seus direitos civis e políticos, assim como de seus direitos econômicos, sociais e culturais,
Considerando que a Carta das Nações Unidas impõe aos Estados a obrigação de promover o respeito universal e efetivo dos direitos e das liberdades do homem,
Compreendendo que o indivíduo, por ter deveres para com seus semelhantes e para com a coletividade a que pertence, tem a obrigação de lutar pela promoção e observância dos direitos reconhecidos no presente Pacto.
(Preâmbulo, Decreto nº 592, 1992)

O Congresso Nacional brasileiro aprovou no ano de 1992, os 82 artigos da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ou o Pacto São de José, como é mais conhecido, por ter sido oficializado em San Jose da Costa Rica, em 22 de novembro do ano de 1969, na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, o qual foi ratificado:

Reafirmando seu propósito de consolidar neste Continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do homem;
Reconhecendo que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana, razão por que justificam uma proteção internacional, de natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados americanos. (Decreto Legislativo N° 678, 1992)

No ano de 1993, o Congresso Internacional sobre Educação dos Direitos Humanos e Democracia, realizado na ONU, estabeleceu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em Viena.

Um marco de grande importância para a Educação em e para os Direitos Humanos, pois contou com a participação representativa não só dos Estados, mas das organizações da sociedade mundial.

Segundo o que consta na Declaração de Viena, a educação em direitos humanos tem de estar presente nos programas de informação e formação, incutindo temas pertinentes ao respeito aos Direitos Humanos e também às liberdades fundamentais, como a democracia, o desenvolvimento, a paz, e a justiça social. Conforme consta entre os seus itens 78 e 82:

78. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem considera o ensino, a formação e a informação ao público sobre direitos humanos tarefa essencial para a promoção e a obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz.

79. Os Estados deverão lutar pela irradicação do analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem apela a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do Estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais.

80. A educação sobre direitos do homem deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais sobre direitos humanos, por forma a alcançar-se um entendimento comum e a consciência que permitam reforçar o compromisso universal com os direitos humanos.

81. Considerando o Plano Mundial de Ação para a Educação sobre Direitos Humanos e Democracia, adotado em Março de 1993 pelo Congresso Internacional para a Educação sobre Direitos do Homem e Democracia da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, bem como outros instrumentos sobre direitos humanos, a Conferência Mundial sobre Direitos do Homem recomenda que os Estados desenvolvam programas científicos e estratégias que assegurem uma educação sobre direitos humanos o mais ampla possível e a divulgação de informação ao público, com particular incidência sobre as necessidades das mulheres no campo dos direitos humanos.

82. Os Governos, com o apoio das organizações intergovernamentais, das instituições nacionais e das organizações não-governamentais, deverão promover uma maior consciencialização dos direitos humanos e da tolerância mútua. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem sublinha a importância do reforço da Campanha Mundial de Informação ao Público sobre Direitos do Homem levada a efeito pelas Nações Unidas. Tais Estados deverão empreender e apoiar a educação sobre direitos humanos e encarregar-se da efetiva divulgação da informação neste domínio. Os serviços de consultoria e os programas de apoio técnico do sistema das Nações Unidas deverão ter capacidade para responder imediatamente a pedidos emanados dos Estados relativamente a atividades educacionais e de formação no domínio dos direitos humanos, bem como à educação especial sobre normas contidas em instrumentos internacionais sobre direitos humanos e no direito humanitário e sua aplicação a grupos especiais tais como as forças armadas, autoridades judiciárias, polícia e profissões ligadas à saúde. A proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação sobre direitos humanos, por forma a promover, encorajar e concentrar estas atividades educacionais, deverá ser considerada. (Conferência de Direitos Humanos de Viena, 1993)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de número 4.024/61, foi promulgada no ano de 1961 pelo então presidente da república João Goulart, logo depois do fim do Estado Novo, no período entre 1937 e 1945. Ela regularizou e definiu todo o sistema de educação nacional, foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934 em seu Art. 5º: “Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional”.

Essa lei foi reformulada por duas vezes, no ano de 1971, pela Lei nº 5.692/1971, e no ano de 1996, pela Lei nº 9.394/1996, sendo essa, a última versão em vigor no país. A LDB é baseada nos princípios da Constituição Federal e tem como objetivos principais a criação de leis educacionais brasileiras, que formalizam os deveres e responsabilidades do Estado, como provedor da Educação na esfera federal, estadual ou municipal.

No que compete ao respeito aos Direitos Humanos, a Lei 9.394/96 também promove a inclusão de todos os alunos na rede de Ensino, com medidas como a Educação Especial, que assiste educandos com necessidades especiais no ensino regular:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (LEI Nº 9.394,1996)

Além do atendimento educacional às comunidades indígenas, respeitando a língua materna e a cultura de cada tribo:

Art. 32. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A LDB determina que a gestão do ensino público seja democrática para que haja uma progressão pedagógica, além de pressupor a criação do Plano Nacional de Educação, que em seu Artigo 9º refere que: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que teve sua primeira versão no ano de 1961, o primeiro Plano Nacional de Educação, surgiu da Lei nº 4.024/61.

De início, o PNE foi proposto apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, mas foi aprovado como projeto de Lei pelo Conselho Federal de Educação, era formado por um conjunto de metas a serem alcançadas por um período de oito anos.

Foi revisado no ano de 1965, quando foram incluídas normas que estimulavam a elaboração de planos estaduais, e no ano de 1966, sofreu uma nova revisão, chamada de Plano Complementar de Educação, que contribuiu para o aumento de recursos federais destinados ao atendimento de pessoas analfabetas com mais de 10 anos de idade.

Apesar de a ideia do PNE ter ressurgido em 1967 e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, foi proposta novamente pelo MEC, porém, sem êxito. Mas, em cumprimento ao que estabelece a Lei 9.394/96 (LDB), que versa em seus artigos 9º e 87º sobre a incumbência à União para a elaboração do PNE, em conjunto com o distrito Federal, municípios e com os Estados, e institui a Década da Educação, por meio de diretrizes e metas para a década posterior em concordância com a Educação para Todos, foi aprovado através do projeto de Lei nº 4.155/98, tendo como objetivos as melhorias na educação por meio de metas:

OBJETIVOS E PRIORIDADES Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (PNE, 2001)

O PNE traça as metas e os objetivos para o ensino em todo o Brasil, seja no nível infantil, básico, médio ou superior, a última versão desse plano conta com metas a serem concluídas até o ano de 2020, e tramita no Congresso Nacional a meta 20, referente ao percentual do PIB a ser investido na Educação, em análise no Congresso Nacional desde o ano de 2011.

Após a aprovação da primeira versão do PNE em 2001 voltado para a educação, o Brasil contou também com documentos específicos na promoção e defesa dos Direitos Humanos, que já vinham sendo discutidos desde de 1996; o governo federal desenvolveu um Programa Nacional de Direitos Humanos, que foi revisado no ano de 2002, e teve sua terceira versão como PNDH-3(2010), que estabelece:

O objetivo do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado pelo Ministério da Justiça em conjunto com diversas organizações da sociedade civil, é, identificando os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização. O PNDH é resultante de um longo e muitas vezes penoso processo de democratização da Sociedade e do Estado brasileiro. (PNDH, 1996)

Na revisão do documento no ano de 2002 foi citado o sucesso do alcance do Brasil no cumprimento das recomendações da Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena, e fez referência à necessidade de atender novas reivindicações que partiram da sociedade na IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, ocorrida em 1999 na cidade de Brasília, concordando com a importância da Educação, como promissora dos Direitos Humanos:

O PNDH II incorpora ações específicas no campo da garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Atendendo a anseios da sociedade civil, foram estabelecidas novas formas de acompanhamento e monitoramento das ações contempladas no Programa Nacional, baseadas na relação estratégica entre a implementação do programa e a elaboração dos orçamentos em nível federal, estadual e municipal. O PNDH II deixa de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo, e passa a ser implementado por meio de planos de ação anuais, os quais definirão as medidas a serem adotadas, os recursos orçamentários destinados a financiá-las e os órgãos responsáveis por sua execução. (PNDH II, 2002)

A terceira versão do PNDH foi instituída no ano de 2009 por meio do Decreto nº 7.037, posteriormente atualizado em 2010 pelo Decreto de Lei nº 7.177, que incluiu as resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, além de contar com ação participativa entre diversas áreas como: educação, segurança, saúde, habitação, pessoas com deficiência, idosos, entre outros. O PNDH centrou-se na dignidade da pessoa humana, e na efetivação dos direitos humanos como uma política de Estado em que seja possível a potencialização de oportunidades a todos, de maneira igualitária, para a consolidação da democracia no país, fortalecendo assim, a indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, econômicos, políticos, culturais, ambientais e sociais, respeitando a diversidade, e combatendo as desigualdades, de maneira a erradicar a fome e a extrema pobreza:

Uma das finalidades básicas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) é dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes, bem como criar novos meios de construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil. No âmbito institucional, o PNDH-3 amplia as conquistas na área dos direitos e garantias fundamentais, pois internaliza a diretriz segundo a qual a primazia dos Direitos Humanos constitui princípio transversal a ser considerado em todas as políticas públicas. (PNDH III, 2009)

Somente no ano de 2003, juntamente com a criação do Comitê Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surgiu no Brasil:

O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada. O PNEDH reflete as ações que estão em desenvolvimento no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO que estabelece 12 13 a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004). (PNEDH, p.11-12,2003)

1.8. O Brasil e o afastamento dos Direitos Humanos

Em maio do ano de 1964 o então presidente da República João Goulart, eleito democraticamente, foi deposto do cargo por meio do Golpe Militar, que perdurou por 21 anos no Brasil. A criação do código processual penal militar, possibilitou ao Exército e a Polícia Militar o poder de prender e manter sob sua custódia qualquer pessoa que fosse considerada suspeita.

O movimento estudantil universitário tinha grande força e participação na política nacional nesse período histórico do país e, por consequência disso, os estudantes e militantes foram os que mais sentiram o peso das consequências negativas do militarismo.

Ao longo do ano de 1960, ocorreram várias manifestações do movimento Estudantil, por meio da UNE (União Nacional dos Estudantes), esse momento resumiu-se na reação e confronto com o regime autoritário instituído após o golpe: o Regime Militar.

O papel preponderante desempenhado pela UNE, apesar de inúmeros problemas internos e graves, afirmando-se como uma entidade representante dos estudantes brasileiros, se manteve ativa perante a grande oposição do militarismo para que a instituição fosse desarticulada.

A UNE usou uma linguagem que se pode considerar comedida, mas firme, para se posicionar a favor da legalidade e fazer a denúncia das pressões que sofria. Com isso, disse estar na defesa da democracia e do regime. Os militares por sua vez, também envolvidos no processo político, não afirmaram ter outros objetivos, mas argumentaram com a acusação do risco que seria ter um presidente que na sua vida política apoiará manifestações grevistas e expressava sua admiração pelo regime dos países comunistas. (SANFELICE, 1986, p.19)

Desde anos anteriores, mais precisamente em 1956, a UNE já havia conquistado uma maior politização do Movimento Estudantil (durante o governo do presidente JK), com uma atuação mais expressiva aos acontecimentos nacionais, conseguindo desestruturar o controle que o Ministério da Educação tinha sobre ela. E foi nesse período que os estudantes se mobilizaram contra as empresas estrangeiras e os acordos militares que o Brasil tinha com os EUA.

O I Seminário de Reforma do Ensino de 1957 e a defesa da Escola Pública resultaram em debates sobre elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da nossa Educação Nacional. Em 1961 Jânio Quadros renunciou ao cargo de presidente e os ministros militares não permitiram a posse de seu vice, João Goulart.

Com o episódio da renúncia na pauta política, a UNE buscou agir rapidamente decretando greve geral dos estudantes, deslocando sua diretoria para o Rio Grande do Sul, centro da resistência legalista, e pronunciando-se através da “Rede de Legalidade”. (SANFELICE, 1986, p. 19)

A sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi fechada pela polícia na cidade do Rio de Janeiro, a instituição se pronunciou por meio do Jornal Metropolitano em nota oficial, dizendo estar sendo desrespeitada e perseguida, se posicionando a favor do cumprimento da Constituição, e deixando claro que não iam ceder às pressões.

Os estudantes assumiram posições e sínteses através da Declaração de Porto Alegre, a partir de um conselho extraordinário dos estudantes, que passou a defender e cobrar reivindicações apontadas pelos operários, camponeses, forças armadas progressistas e das classes revolucionárias nacionais, que buscavam transformações no palco político da época e no dia 1º de Maio de 1963 assumiu esse posicionamento publicamente por meio de nota oficial:

Dirigindo-se diretamente ao povo brasileiro a nota oficial fazia algumas colocações que eram uma tentativa de esclarecimento de como era possível uma proximidade entre estudantes e trabalhadores. Afirmava-se, com efeito, que não existiam diferenças profundas entre os estudantes e os trabalhadores.

O desejo dos estudantes não era outro senão constituírem-se em trabalhadores das escolas, voltando a universidade para o trabalho, para a vida e para a necessidade de toda a população laboriosa. Era este e não outro o sentido da Reforma Universitária que tanto se buscava. Por outro lado, seriam reacionárias as afirmativas daqueles que insistiam em criar diferenças entre os estudantes e os trabalhadores, com o argumento de que o trabalho intelectual teria mais valor que o trabalho físico. Pelo contrário, ambos os trabalhos a UNE entendia-os como dinâmicos e visando transformar o mundo realizando o homem; todos os homens. (SANFELICE, 1986, p.25)

A Reforma Universitária foi tema abordado no Seminário Nacional em Salvador, no ano de 1961, em que foram discutidos vários temas como exame vestibular, sistema de aprovação, programas de currículo e onde a UNE firmou realmente o compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo no sentido crítico ao acesso e quanto aos privilégios de poucos no ingresso aos cursos de graduação e às falhas relacionadas ao corpo docente e à cátedra vitalícia. O elenco dessas problemáticas levou os estudantes a crer que o povo não tinha acesso igualitário e democrático a Universidade, assim, a reforma Universitária era de fato um problema popular. Segundo Sanfelice (1986, p. 36): “A crítica à Universidade aparece então de forma abrangente. Ela é denunciada por ser privilégio econômico de poucos jovens, falha em sua missão cultural, profissional e social.”

Nesse período o Congresso Nacional estava dividido entre diferentes forças, as nacionalistas e reformistas que apoiavam a UNE e as conservadoras, algumas financiadas pela embaixada dos EUA como a (ADP), que torciam pelo fim da instituição.

Foi em março de 1964 que a UNE decretou a greve geral dos estudantes em todo o país contra o golpe militar e em prol da legalidade e liberdade da democracia, porém os propósitos de resistência da UNE não foram suficientes, e logo após a imposição do militarismo como regime de governo no Brasil, a instituição sofreu represálias.

A sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi fechada pela polícia na cidade do Rio de Janeiro, a instituição se pronunciou por meio do Jornal Metropolitano dizendo estar sendo desrespeitada e perseguida, se posicionando a favor do cumprimento da Constituição, e deixando claro que não ia ceder a pressões vindas dos militares. O prédio da instituição localizado na cidade do Rio de Janeiro foi incendiado, e todos os documentos do Centro Popular de Cultura foram destruídos.

Na cidade de São Paulo o CRUSP (Conjunto Residencial da USP) foi invadido por militares devido à greve dos estudantes contra o aumento do valor das refeições do campus. Na cidade de Brasília, a Universidade Federal também foi alvo de invasão, e 13 (treze) professores foram demitidos, alguns presos por policiais militares e a biblioteca central, assim

como o 1º andar onde funcionava o gabinete dos professores do Instituto Central de Ciências Sociais, foi interdita por dezoito dias.

De 1964 aos anos 80, o país foi governado somente por presidentes militares, e esse período permaneceu hostil e de extremo conflito entre a UNE o governo, os estudantes foram impedidos de participar de manifestações políticas, mas no ano de 1966, a instituição tomou ciência de que o Decreto que os impedia de tais ações havia sido expirado, o que tornou viável o 28º Congresso em Minas Gerais, contra o terrorismo da ditadura.

Para a UNE, o governo militar tinha interesses imperialistas contra os direitos dos trabalhadores, além de descumprir com vários direitos dos quais hoje conscientemente reconhecemos como direitos inalienáveis e péticos dos Direitos Humanos.

1.9. O retorno dos Direitos Humanos no Brasil (1988)

O Brasil desde o ano de 1977 é membro da CDH, do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) da ONU como um dos 47 representantes da América Latina, mas, ao contrário da Assembleia Geral que engloba todos os Estados membros das Nações Unidas, sendo 15 deles permanentes, a CDH tem seu rol de membros renovados por meio de eleições trienais. Apesar do fato de que, nesse período o país tivesse repercussão internacional negativa quanto ao respeito aos direitos humanos por parte do regime de governo instituído, o militar, isso não impediu desde então a sua participação quase que convicta, inclusive foi reeleito na última eleição para o período de exercício de 2017.

As comunicações apresentadas às Nações Unidas sobre violações de direitos humanos no Brasil já haviam levado o país a ser objeto de consideração dentro do procedimento confidencial pelo menos desde 1974. Naquele ano, assim como em 1975, as decisões adotadas pela CDH, em sessões fechadas ao público, foram de manter a situação brasileira sob exame, à espera de informações ou esclarecimentos solicitados ao Governo brasileiro. (ALVES, 1994, p. 88)

No ano de 1976 quando ocorreu a 32ª sessão as CDH, que o então denominado Grupo de Trabalho sobre Situações, citou em seu relatório as informações recebidas sobre o Brasil, com sérias acusações sobre violações dos direitos humanos no período entre 1968 e 1972, as quais não foram apuradas, pelo fato do acordo da Resolução de número 503 do ECOSOC, de 1970 só atingir situações ocorridas depois dessa data.

Apesar disso, o governo brasileiro negou qualquer possibilidade de veracidade dessas acusações, e em meio a vários debates e cobrança por parte de países como os EUA e a

Áustria para que o processo não fosse encerrado e que pelo contrário, o Brasil passasse por um estudo aprofundado sobre a situação do país, em votação, países da América do Sul que eram coniventes com a situação do Brasil, e pelo motivo de exercerem do mesmo regime de governo como era o caso do Uruguai, que contou com o apoio da Iugoslávia, elaborou uma moção que foi colocada em votação, o que tirou de foco a problemática de desrespeito aos direitos humanos praticados pelo regime militar brasileiro nesse período.

Tendo sido encerrado dessa forma o exame confidencial da situação do Brasil em 1976, graças à esdrúxula combinação de forças da Iugoslávia socialista com o Uruguai sob regime militar de direita, numa fase das atividades das Nações Unidas em que o controle ostensivo de situações acabava de ganhar impulso com o estabelecimento do Grupo de Trabalho Especial sobre o Chile, tornava-se aconselhável para o Governo brasileiro a busca de um lugar na Comissão dos Direitos Humanos que o habilitasse a atuar mais concretamente, com o voto e iniciativas próprias. A participação acautelatória, com motivação defensiva, apresentava-se ainda mais recomendável diante da vitória eleitoral de Jimmy Carter, com a bandeira dos direitos humanos, para a Presidência dos Estados Unidos. (ALVES, 1994, p.89)

O motivo real da participação inicial do Brasil nessa Comissão de Direitos Humanos não era de fato para o seu cumprimento, e sim, para defesa da soberania nacional, de interesse das forças sociais e políticas em favor da redemocratização, no governo do presidente Geisel. Em 1981, já no governo do presidente Figueiredo, na 37ª Sessão da CDH, foram adotadas decisões significativas, como a aprovação da Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação Baseadas em religião ou crença, segundo Alves (1994, p. 92), quanto à participação do Brasil no CDH:

É possível identificar três fases relativamente distintas na atuação do Brasil dentro da Comissão de Direitos Humanos: de 1978 a 1984, de 1985 a 1990, de 1991 até agora. A primeira, que corresponde ao estágio final do período militar, é caracterizada por posições conservadoras, mas não obstructionistas; a segunda, correspondente ao período de transição do Governo Sarney, pelo reconhecimento, ainda relativamente tímido, da legitimidade das iniciativas multilaterais de controle das violações; a atual pela plena compreensão de que os mecanismos internacionais não configuram atentados ao princípio da não-intervenção estabelecido no Artigo 2º, parágrafo 7º da Carta das Nações Unidas, constituindo, ao contrário, importantes adjutórios aos esforços nacionais para a observância dos direitos humanos.

A reestruturação de uma democracia no Brasil foi imprescindível para que os direitos humanos fizessem parte do cotidiano da população, possibilitando assim, muito do que foi esquecido no período do regime de governo militar, seja na aplicação de políticas públicas

voltadas para a Educação ou o uso da Educação para a promoção dos direitos humanos e construção da cidadania.

1.10 Direitos Humanos na Educação

A cidadania, democracia e temas como multiculturalismo, ganharam espaço e um outro sentido após a Constituição Federal de 1988, que fortaleceu a ideia de cidadãos como pessoas que ativamente contribuem no desenvolvimento de um Estado Democrático de Direito. Para esse processo democrático, a participação social juntamente com o pleno exercício da cidadania são os requisitos necessários na criação dessa eficiência das políticas públicas para a redução das desigualdades que existem no país.

De acordo com a Declaração Universal de 1948:

A instrução (educação) será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Artigo XXVI, 2ª alínea)

O Capítulo III da Carta Magna trata sobre a prioridade que o Estado deve dar para a educação, que tem como objetivo a construção de um cidadão como agente transformador da sociedade. No art. 205 da Constituição Brasileira, consta que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2007)

O primeiro plano nacional especificamente voltado para a Educação em Direitos Humanos no Brasil foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Os direitos humanos já eram assegurados aos cidadãos no país, mas de maneira ampla, na promoção da Educação como um direito, no sentido de inclusão e oportunidade de frequentar a escola e não de uma educação já consolidada e voltada para a construção do ser em um cidadão, como conhecedor de seus direitos e deveres. Esse Plano foi criado no ano de 2003 com a participação da sociedade civil organizada, com o intuito de promover o respeito aos Direitos Humanos, cumprindo com todas as prerrogativas que constam na Declaração dos Direitos Humanos. O país se encontrava em extrema desigualdade e exclusão racial, social e econômica, pois sofria ainda resquícios de um modelo governamental baseado numa

perspectiva neoliberal, cujas políticas públicas eram voltadas com mais dedicação aos direitos civis e políticos, do que aos direitos sociais e coletivos.

O país nesse período já representava internacionalmente um dos países com maiores desigualdades de renda do mundo, encabeçando um número considerável de descumprimento do que seria direito de todo ser humano: o respeito sem distinção à raça, nacionalidade, religião, orientação sexual, escolha e posicionamento político, ou qualquer outra forma de discriminação, firmando uma luta acirrada contra o neoliberalismo, proporcionando e defendendo o direito à vida, à segurança, à educação, ao trabalho e à diversidade cultural.

A partir desses pressupostos, o PNEDH foi concebido com o objetivo de contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população. O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada. O PNEDH reflete as ações que estão em desenvolvimento no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO que estabelece a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004). (PNEDH, 2003)

Para a elaboração do Plano foram reunidas cinco comissões temáticas para tratar de assuntos como: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior, Educação Não formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. A colaboração dos representantes das diversas áreas, para a criação do PNEDH, teve como objetivo mostrar-se aberto às organizações da sociedade civil e da população e na sua contribuição com críticas e sugestões, isso porque uma sociedade democrática de direito é concebida justamente a partir da participação ativa dos cidadãos, formulação, avaliação e aplicação das políticas públicas. Os objetivos gerais do Plano são:

1. Fortalecer o Estado Democrático de Direito
2. Enfatizar o papel dos direitos humanos no desenvolvimento nacional.
3. Contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais.
4. Avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos.
5. Orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos.
6. Estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos.

7. Incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos. (PNEDH, 2003).

Em 2004 e 2005, o PNEDH continuou como tema de debates em seminários nacionais e internacionais, além de várias organizações de encontros a níveis estaduais, para a divulgação e difusão do seu conteúdo e de seus objetivos.

No ano de 2006, por meio de um processo de licitação simplificado da SEDH/PR e da UNESCO, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, foi o vencedor e lhe foi atribuído sistematizar todo o conteúdo reunido a partir das contribuições oriundas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; a consolidação dessas propostas e a construção preliminar do PNEDH ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que fez a revisão dessa versão e a distribuiu na cidade de Brasília, no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Após consulta pública, o PNEDH foi aprovado pelo CNEDH, juntamente com a Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, tornando o Plano definitivo. O PNEDH é dividido em 05 eixos, que são: Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Profissionais de Justiça e Segurança pública e Educação e Mídia. Nesse trabalho abordamos o Eixo I- Educação Básica.

2.0. Referencial Teórico

Considerando que o nosso objeto de pesquisa se concentra no Plano Nacional de Direitos Humanos e, especificamente, no modo como é posto em prática numa escola estadual de São Paulo, a problemática da multiculturalidade e interculturalidade constituem, do nosso ponto de vista, a linha estruturante dessa prática. Tivemos a oportunidade de, no tópico da construção do objeto de pesquisa, estabelecer a Indissociabilidade entre cidadania e democracia por considerarmos que a sociedade democrática é o cenário privilegiado para estabelecer a relação entre direitos e deveres. As ditaduras e sociedades totalitárias são, por definição, um atentado contra os direitos fundamentais dos seres humanos, um ataque à sua dignidade. Nesta perspectiva, como também referimos anteriormente o modelo epistemológico que se ajusta à nossa pesquisa é de caráter pós-crítico e pós-colonial.

2.1. Direitos Humanos: sob uma visão contra hegemônica multicultural e intercultural

Após análise da bibliografia acadêmica elencadas na revisão de literatura, pode-se verificar nas citações dos diversos autores que estudam sobre o tema, tal como nos documentos oficiais internacionais e nacionais, que a problemática dos direitos humanos é de suma importância. Devido a alguns dos percalços apontados como desafiadores para a efetivação plena do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tais como o desrespeito à diversidade, o trabalho se situa também em meio a uma discussão pelo universo da interculturalidade e do multiculturalismo, temas essenciais para a luta contra a hegemonia dominante.

Há a presença de alguns autores de destaque, dentre eles o autor português Boaventura de Sousa Santos, um dos ícones de referência de estudos contrahegemônicos na perspectiva do cumprimento dos direitos humanos. Para além da problemática dos Direitos Humanos, o autor tem desenvolvido temas de pesquisa voltados à sociologia do direito, teoria pós-colonial, democracia, globalização, epistemologia, movimentos sociais contrahegemônicos e interculturalidade. Seus trabalhos são reconhecidos mundialmente. Parte da posição de que os direitos humanos são mal interpretados, pelo fato de serem confundidos como assessoria social, e não como direitos garantidos e postos em prática como políticas públicas:

De fato, durante muitos anos, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram parte integrante da política da Guerra Fria, e como tal foram considerados pela esquerda. Duplos critérios na avaliação das violações dos direitos humanos, complacência para com ditadores amigos, defesa do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento- tudo isto tornou os direitos humanos suspeitos enquanto guião emancipatório. Quer nos países centrais, quer em todo o mundo em desenvolvimento, as forças progressistas preferiram a linguagem da revolução e do socialismo para formular uma política emancipatória. (SANTOS, p. 11, 1997)

A globalização em muito contribuiu para um maior alcance na compreensão dos direitos humanos, para Teodoro (2015, p. 8):

Em razão de sua importância, cada vez mais os Direitos Humanos são estudados e interpretados pela doutrina, na busca pela primazia de direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Entretanto, se por um lado parte significativa da doutrina reputa os Direitos Humanos como direitos absolutos e universais inerentes a todas as pessoas, por outro, sua aplicação mostra-se muitas vezes conflituosa ante a proteção de diferentes interesses, que muitas vezes colidem entre si. A globalização foi importante instrumento na expansão da visão de direitos humanos como universais através do rápido

compartilhamento de informações, estas muitas vezes controladas por grupos de pessoas em busca de seus próprios interesses pessoais.

A temática dos direitos humanos foi atravessada por uma fase de conflitos internos, pois se por um lado se defendia e se criavam modelos de proteção em favor do cidadão e contra o Estado descumpridor dos direitos humanos, anos mais tarde o que se viu foi uma inversão na compreensão desse enfrentamento, pois passou a imputar ao Estado a responsabilidade pela proteção do cidadão:

Os direitos humanos estão no cerne desta tensão: enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos cívicos e políticos) foi concebida como luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como o principal violador potencial dos direitos humanos, a segunda e terceira gerações (direitos econômicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida, etc.) pressupõem que o Estado seja o principal garante dos direitos humanos. (SANTOS, 2007, p. 12-13)

Seguindo a linha de raciocínio do papel do Estado como protetor desse direito, a sociedade vem buscando ressaltar essa responsabilidade, desenvolvendo uma visão de educação em Direitos Humanos desmembrada do conceito opressor e hegemônico, que funciona como um obstáculo difícil a ser ultrapassado, que para Teodoro (2015 p. 8):

A educação é ferramenta essencial para a desconstrução de paradigmas hegemônicos através da construção de uma nova realidade, razão pela qual se mostra importante a busca por uma educação não hegemônica e não colonizadora sobre os Direitos Humanos.

A escola deve alcançar de maneira uniforme a todos os envolvidos, respeitando e promovendo a diversidade, a partir de conceitos de ruptura aos preceitos hegemônicos monoculturais de outrora, permitindo acesso ao conhecimento do que são e para que servem os direitos humanos. Conforme Santos (2006, p. 163):

[...] somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não conta como conhecimento? Entre conhecer e ignorar há uma terceira categoria: conhecer erradamente. Conhecer erradamente é a ignorância não assumida. Por isso, todo o ato de conhecimento contém em si a possibilidade ser ignorante sem saber, ou seja, a ignorância nunca é superada totalmente pelo saber.

Para Freire (2014), na construção da consciência humana, em sua interação com o mundo, há a intencionalidade de interrogação que nem sempre é exclusivamente especulativa,

mas sim um processo de incitação para totalização de percepção de consciência de mundo, é a problematização vivenciada e o senso crítico que o indivíduo desenvolve, que o faz sentir-se personagem significativo por meio das experiências vividas:

A intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante, pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isso é capaz da crítica. (FREIRE, 2014, p. 19)

Assim como para Masgendoza, que afirma que as influências exteriores condicionam os indivíduos a não desenvolverem seu senso crítico, o que seria imprescindível para uma educação em direitos humanos:

La Educación en Derechos Humanos (EDH) se desarrolla y debate en un contexto político, económico, social y cultural que la condiciona, la proyecta y en ocasiones la obstaculiza. Comprender y analizar, con sentido de realidad y criticidad, este contexto, es un requisito básico para penetrar en la educación en derechos humanos. (MASGENDZO, 1999, p. 01)

As arbitrariedades advindas do contexto hegemônico por influência do poder formado pela minoria negligenciam o respeito aos direitos humanos, além da expansão do poder político e econômico de empresas multinacionais concentradoras de riqueza, influenciam inclusive na economia mundial. Contrariam, assim, os preceitos de uma democracia efetiva e dos direitos humanos de uma forma global.

La transición democrática y los gobiernos democráticos aparecen como frágiles y a veces atemorizados. Se enmarcan en un modelo económico social de corte neoliberal. Modelo que en los trabajos han definido como impulsor de mercado; “privatizador; descentralizador; globalizador económica y culturalmente. Además se le asignan al modelo características muy negativas, llagándose a afirmar que es debilitador de la acción reguladora del Estado; favorecedor de la concentración de riqueza; y mercantilizador de la vida social”. Inserto en la “cultura del todo vale”; El modelo há contribuido al, desempleo, la delincuencia y las inseguridades ciudadanas y al descenso de la capacidad adquisitiva de la población. Por sobre todo, se señala que todo aquel que se opone al modelo, que no comulga con el de manera incondicional es considerado “retrógrado”, “antimodemo” e “ideologizado” (MASGENDZO, 1999, p. 01).

Ainda sobre globalização dos direitos humanos, Santos (1997, p. 97) refere:

Não existe estritamente uma entidade técnica chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. Qualquer conceito mais abrangente deve ser de tipo processual e não substantivo. Por outro lado, enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena.

Segundo McLaren (2000), a inércia política do Estado quanto ao posicionamento em prol dos menos favorecidos, em desatenção ao cumprimento de seu dever de proteção dos direitos garantidos pela Declaração de Direitos Humanos, causa impactos devastadores, que servem como estopim na expansão da hegemonia, dando cada vez mais força para as intervenções do poder dominante. Para Parenti (1996, p. 46):

Ao longo da história, só houve uma coisa que os interesses dominantes quiseram isto é, tudo: todas as melhores terras, florestas, caça, rebanhos, colheitas, depósitos minerais e metais preciosos da terra: todas as riquezas e as possibilidades de lucro; todas as instalações produtivas, a criatividade lucrativa e as tecnologias; todas as posições de controle do estado e de outras instituições importantes; todos os recursos, privilégios, imunidades e subsídios públicos; todas as garantias da lei, sem qualquer uma de suas exigências; todos os serviços, confortos, luxos e vantagens da sociedade civil, sem quaisquer custos e impostos. Todas as classes dominantes quiseram apenas isso; todas as recompensas e nenhum ônus. O código operacional é: já temos muito, queremos mais, queremos tudo.

Nesse tocante, Santos (2013, p. 71) acredita que

É um vasto campo de tensões em que se confrontam filosofias e interesses políticos, direito internacional e direito nacional, pactos políticos e lutas sociais, normalidade democrática e Estado de emergência. Trata-se do reconhecimento ou não (e, portanto, da punição ou não, e da reparação ou não) de violações massivas de direitos humanos- massacres, extermínios, torturas, desaparecimentos, confiscos, assassinatos, em geral, crimes contra humanidade-cometidos por Estado de exceção, potências coloniais ou regimes ditatoriais.

A partir dessa problemática, essas relações entre modernidade e predominância da classe dominante gerou um processo de crise decorrente da centralidade da perspectiva eurocêntrica, abrindo espaço para outros fenômenos culturais, possibilitando uma visão mais ampla do mundo e das sociedades e reflexões em torno dos conceitos de raça e cultura. Na perspectiva de Hall (1997, p. 2), a cultura passa a assumir funções importantes para repensar a estrutura e organização das sociedades:

No séc. XX, vem ocorrendo uma —revolução cultural no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação.

Para Hall (1997, p. 03), a influência da mídia, como um dos principais meios de atuar de transmissão da cultura, permite a emergência de identidades locais e impedem a afirmação de uma cultura global uniforme e homogênea:

A cultura global necessita da “diferença” para prosperar — mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” novas identificações “globais” e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea.

A relação da cultura com a mídia também tem um olhar positivo para Tavares (2011, p. 79), porém, defende a criação de uma cultura de mídia que não esteja presa as manipulações tradicionais:

Se os meios de comunicação e informação permitem que os indivíduos e povos possam estar em permanente relação e viver um presente sem fronteiras, estamos perante a emergência de uma nova cultura da comunicação que dá conta, em cada momento, dos acontecimentos mundiais fora das referências espaço temporais tradicionais. A virtualidade das relações sociais e económicas converte-se num fenómeno inquestionável que pode, com efeito, perverter a verdadeira relação sociocultural, fragmentar as culturas particulares e impedir a comunicação interpessoal, base fundamental de uma ética social.

Para McLaren (2000, p. 279), as práticas pedagógicas precisam ser trabalhadas de maneira que diminua a luta de classes contra qualquer foco de opressão, a partir de políticas pedagógicas baseadas no cotidiano, voltadas para a libertação e a resistência contínua às classes dominantes, pois as intervenções baseadas nas diferenças culturais não são tão efetivas quanto às da pedagogia crítica:

[...] o odor de sangue flutua no ar. Um regime de loucos espreita da escuridão que se prepara para cair. É uma escuridão que veio com falsas promessas do neoliberalismo e esperanças da democracia. À medida que a esperança encolhe-se completamente em todo o planeta, os pós-modernistas cambaleam, como bêbados de fim de semana, tentando reinventar a catarse

em um mundo onde a abjeção substitui a interpretação, onde o significante tomou o lugar do significado, onde os participantes são, agora, espectadores. Eles tentam construir uma vanguarda baudrillardiana, quer dizer, quando não estão fora, fazendo compras em boutiques retrô, comprando cópias de Frida Kahlo em feiras de arte do Wetside, ou caminhando no mercado mexicano da rua Oliveira (onde os vendedores ambulantes fazem com que eles se sintam deliciosamente “terceiromundistas”).

A globalização, na visão de Candau (2003, p. 27), expressa os momentos vividos atualmente pela humanidade, que levam a emergência de movimentos sociais de resistência a uma cultura global uniformizante procurando afirmar as identidades culturais dos povos. A autora refere:

[...] trata-se de um processo de transformação estrutural em escala planetária que suscita mudanças profundas na organização social, nos sistemas de produção, nas relações internacionais, nas mentalidades, nos estilos de vida, nos valores das pessoas e grupos sociais, na vida cotidiana de cada um de nós; cria uma ampla rede de conexões de âmbito planetário e afeta nosso modo de conceber o espaço e o tempo; as políticas neoliberais têm hegemonia em sua configuração atual, mas a globalização não pode ser reduzida ao neoliberalismo; não se trata de um fenômeno passageiro e conjuntural, e sim de um processo de longa duração em que todos estamos inseridos e somos desafiados a enfrentar.

A educação voltada para os direitos humanos é necessária para a construção da cidadania. Esse processo, nascido dos movimentos populares, possibilita um outro modelo de educação, democrático, emancipatório, contrahegemônico e libertário:

É possível afirmar que os diferentes grupos partiam da convicção profunda e militante de que é necessário construir, a partir do cotidiano, uma cultura dos direitos humanos, afetar as mentalidades em profundidade e criar novas práticas sociais para viabilizar a construção da democracia. Nesse sentido, o papel da educação era visto como fundamental. Formar para a cidadania e para a democracia constituía um objetivo irrenunciável e essa preocupação passava necessariamente pela afirmação teórico-prática dos direitos humanos. Os grupos promotores de educação em direitos humanos se situavam ideologicamente em linha política de esquerda, estando, principalmente no que diz respeito a experiências promovidas pelo poder público, vinculados a partidos políticos dessa tendência. (CANDAU, 2003, p. 75)

O Eixo V do PNEDH-3 propõe a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos programas de capacitação de lideranças comunitárias, de alfabetização e de qualificação profissional. A finalidade é promover a conscientização em diversos níveis no sentido de

construir uma consciência política que forme cidadãos e cidadãs para a participação social, e a educação transformadora:

A educação não formal em Direitos Humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando-se como processo de sensibilização e formação da consciência crítica. Desta forma, o PNDH-3 propõe inclusão da temática de Educação em Direitos Humanos nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, entre outros. Volta-se, especialmente, para o estabelecimento de diálogo e parcerias permanentes como o vasto leque brasileiro de movimentos populares, sindicatos, igrejas, ONGs, clubes, entidades empresariais e toda sorte de agrupamentos da sociedade civil que desenvolvem atividades formativas em seu cotidiano. (PNEDH-3, 2008)

Para Magendzo (1999, p. 04), a educação em direitos humanos surgiu em muitos países a partir da década de 80:

[...]Entonces se consideró que la educación em derecho debía jugar un rol central em la (re) democratización de las sociedades tan afectadas por la violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y la instituciones. Se afirmó que los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de um nuevo paradigma educacional de una educación libertadora; transformadora: de una educación para la ciudadanía. Em esta perspectiva a la educación em derechos humanos e se la vio como reestructora del sentido público de la educación; como una estrategia de paz contribuir a lograr una conciencia ciudadona para la convivencia social”.

Para Tavares (2014, p. 345), a desconstrução do pensamento hegemônico, ou seja, a libertação do modelo cultural e epistemológico que sustente a colonização das mentes, imposto pela sociedade contemporânea, implica o reconhecimento e o respeito pelas diversas culturas e diferentes visões de mundo, e outras concepções existenciais não etnocêntricas, o que implica, da parte dos dominados, a libertação dos dominadores. Ninguém se liberta se pensa do mesmo modo que aqueles que negam ao outro a liberdade:

O primeiro pressuposto diz respeito ao controle que foi exercido pela cultura e pelo poder hegemônicos sobre as nossas mentes, imprimindo nelas uma lógica de dominação que passa a reproduzir, em todas as áreas da vida, as relações de poder hegemônico, configurando, também, as subjetividades, este pressuposto poderá ser enunciado do seguinte modo: “o poder hegemônico, historicamente constituído, exerceu um controle quase absoluto sobre a mente dos dominados, impedindo-os de assumir as diferenças”. O segundo, relacionado com o primeiro, diz respeito à colonização de todas as mentes periféricas, aquelas que vivem nas margens e noutros contextos socioculturais e foram historicamente silenciadas. As representações dos

povos dominados identificam-se com as representações dos dominadores que a colonizaram.

Candau (2010, p. 23) refere ainda que a geopolítica do conhecimento dominante resulta de uma estratégia da modernidade colonial que impôs a todos os povos um único modelo de conhecimento e os princípios e valores da cultura ocidental:

[...] entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

O conceito de pós-colonialismo suscita algumas divergências teóricas que, no entanto, são enriquecedoras, quer do ponto de vista antropológico quer epistemológico. Para delimitar o sentido que lhe atribuímos, utilizamo-lo aqui na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2004) ao referir-se às relações desiguais entre o Norte e o Sul na compreensão e explicação do mundo e das relações sociais. As relações desiguais e de opressão existem e persistem, no Norte e no Sul, como extensão e como representação das relações coloniais ainda dominantes em muitas culturas e povos que foram vítimas da colonização. Pós-colonialismo significa, pois, do ponto de vista temporal, cronológico, o período que sucedeu ao período colonial, ao fim da colonização política e administrativa. Pensamento pós-colonial, por sua vez, significa uma oposição a todas as formas imperiais de opressão dos povos e culturas histórica e contemporaneamente dominados, oprimidos e privados de dar visibilidade às suas visões de mundo. Significa uma oposição a todas as formas monolíticas e funcionais de exprimir e dizer o real e a existência humana.

O colonialismo não morreu com as independências dos países submetidos ao jugo colonial, ele permaneceu nas mentes dos colonizados como colonialidade. (TAVARES, 2015). Balestrin (2013, p. 90) estabelece também a diferença entre pós-colonialismo no sentido cronológico e pós colonialismo como forma de pensamento:

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de

contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Como se afirmou anteriormente, o colonialismo não desapareceu. Ele permanece sob as formas de colonialismo interno, de colonialidade e, atualmente, de colonialidade global. A esse propósito, Quijano (2007, p. 93) refere que

[...] La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. 1. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), 2. en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico —que después se identifican como Europa—, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y La modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder.

Outra referência teórica em que as análises desta pesquisa encontram amparo é Stuart Hall, um dos autores mais direcionado para o âmbito das Ciências Humanas do pós-guerra, nasceu na Jamaica em 1932, em uma família negra da classe média, sua mãe era descendente de brancos, seu pai foi o primeiro homem negro a ocupar o cargo de chefe do departamento contábil de uma empresa.

Stuart Hall teve uma educação inglesa tradicional, em uma escola masculina em Kingston, no período em que a Jamaica lutava contra o colonialismo e em prol de sua independência. Teve acesso a esse tipo de educação britânica por fazer parte da pequena burguesia da colônia caribenha. Em suas entrevistas, sempre falou sobre as influências e as marcas do colonialismo, seja nas experiências familiares e vivências de sua infância e juventude, seja nas tensões políticas e raciais no seu país.

No ano de 1951 se mudou para a Inglaterra, por ter ganhado uma bolsa de estudos para ingresso na Universidade de Oxford, ao estudar inglês, se deparou com o preconceito dirigido aos estrangeiros, nesse momento já aflorava em si a espera de uma nova política e um mundo receptivo aos valores das diferenças humanas. Com o passar dos anos sua simpatia e relação com a cultura negra foram se tornando imprescindíveis, a condição do que ele era e onde se encontrava tornava a sua permanência em Oxford cada vez mais difícil, por conta da exclusão das minorias migrantes que estavam instaladas na cidade, que aumentavam gradativamente

tanto no pós-guerra quanto nas discussões sobre a esquerda. No ano de 1964, Stuart Hall começou a contribuir ainda mais para o campo dos Estudos Sociais, se aprofundando sobre o multiculturalismo, após deixar o cargo de professor de sociologia na *Open University*.

Para o processo de compreensão da cultura como um instrumento de dominação, as ciências sociais tiveram um papel de suma importância, a partir da concepção gramsciana e marxista. Para Hall, a participação da mídia como produtora de cultura, mostrou que serve para qualquer prática social e de qualquer povo parte desse contexto e deixa visível a predominância da hegemonia praticada pelas culturas dominantes por meio dos discursos propagados nessa mesma mídia, com o intuito de expandir a indústria.

O respeito à diversidade cultural é motivo de discussões no Brasil e no mundo, desde o tempo da colonização portuguesa, em que os primeiros debates sucederam-se das tensões geradas sobre os direitos da população indígena, do interesse político tanto às políticas culturais quanto ao respeito de regras de boa convivência geradas em cumprimento aos documentos sobre os direitos humanos.

Apesar de ser um conceito que aparentemente atrai um consenso entre as pessoas, na realidade o que notamos é que está longe de ser um tema compreendido como valor, sendo mais entendido como ameaça. Assim, a diversidade cultural deve ser afirmada nos ambientes escolares por meio das propostas de uma pedagogia decolonial e intercultural, tendo como referência os PCN's e o PNDH.

Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério de Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora criticados por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade cultural. Em seguida à sua promulgação, as escolas e os professores receberam os PCNs, entre os quais o da área curricular de História, que destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Apresenta ainda, como um de seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 29)

Para Hall (2003, p. 50), o multiculturalismo refere-se a todas as estratégias utilizadas para organização dos problemas da diversidade e das múltiplas sociedades com variados tipos de cultura:

[...] o termo “multiculturalismo”, é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

Todo o conjunto de manifestações sociais, artísticas, comportamentais e linguísticas referentes a uma civilização ou povo é considerado cultura, geralmente é representada por atividades como a música, as danças, pensamentos ou organizações sociais. Uma das características que permitem diferenciar o ser humano de todos os outros animais irracionais, e a sua capacidade de fazer ou produzir cultura. Para Hall (1997, p. 19):

a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do —jogo do poder|. Entretanto, não há necessidade de sermos rigorosamente reducionistas. Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a —cultural — na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação — governo da moral feito pela cultura? (HALL, p. 19, 1997)

A denominação de cultura é geralmente referenciada no saber proveniente do Ocidente, que se autodenomina como universal mas, de fato, cada povo é constituído pela sua própria cultura, mas isso não significa que seja inflexível à influências das outras culturas diversa em suas concepções de mundo e costumes.

Mais do que um conceito que faz o apelo e promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter ocidentocêntrico e colonial. (TAVARES; ESTERMANN; GOMES, 2017, p. 25)

Ainda que a haja o processo natural de trocas entre as diversas culturas, isso não significa que deva ser imposta, de maneira que a cultura se torne maniqueísta, fazendo com que o indivíduo deixe de se aperceber como parte daquele contexto, ou até mesmo perdendo a sua real identidade:

Cada vez que o encontro com a identidade ocorre no ponto em que algo extrapola o enquadramento da imagem, ele escapa à vista, esvazia o eu como

lugar da identidade e da autonomia e - o que é mais importante – deixa um rastro resistente, uma mancha do sujeito, um signo de resistência. Já não estamos diante de um problema ontológico do ser, mas de uma estratégia discursiva do momento da interrogação, um momento em que a demanda pela identificação torna-se, primariamente, uma reação a outras questões de significação e desejo, cultura e política. (BHABHA, 1998, p. 83-84)

Sobre as imposições de uma visão monocultural, Tavares (2014, p. 347) refere:

[...] Vivemos, por isso, num processo circular de produção mimética do conhecimento, subordinando a uma lógica determinada em que o que pensamos e o conhecimento que, no âmbito destes mecanismos, é produzido se tornam mecanismos e se consideram verdadeiros. Aquilo a que se chamou de verdade, ao longo da História, como imposição de uma visão monocultural, foi o resultado de profundas ocultações, de enormes mentiras que se afirmaram como verdades.

Entre os princípios norteadores do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), para a Educação Básica, ser posto em prática nas redes de ensino, no que diz respeito à diversidade cultural refere-se:

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (PNDEH, 2006)

De acordo com Freire (2014), os menos favorecidos e segregados pelo contexto hegemônico, quanto ao desrespeito à diversidade, denominados pelo autor como oprimidos, só serão libertados desse estigma, quando por si só se aperceberem como protagonistas dessa luta. Seja essa percepção por meio intelectual ou mesmo de ação. Para que, segundo Dussel (2006, p. 140):

[...] Cada comunidade possa afirmar a sua cultura, falar a sua língua, exercer os seus direitos, defender a sua segurança [...] ter o seu sistema escolar, o seu sistema de saúde, o seu sistema econômico.

Não menos importante, a autora Catherine Walsh, norte americana, radicada ao Equador, uma militante das lutas e transformações sociais, trabalhou por um período de tempo como ativista comunitária nos Estados Unidos com Paulo Freire, com vasta experiência nos processos dos movimentos indígenas e afrodescendentes. Atua como professora no doutorado

em Estudos Sociais da América Latina, na Universidade Andina Simón Bolívar, coordena o Fundo Documental Afro-Andino, além de um programa voltado para o entrelaçamento cultural, luta social e pensamento crítico, com a participação de outros intelectuais, dirige a da Cátedra de Estudos Afro-Andinos. Seus estudos estão voltados para as práticas insurgentes de resistência, e decolonialidade, além da importância que atribui ao processo de interculturalidade.

A multiculturalidade diz respeito à diversidade cultural que se manifesta na sociedade; podemos notar essa diversidade no nosso cotidiano ao nos depararmos com pessoas de variadas etnias, de diferentes expressões linguísticas e diversificadas tradições culturais. Para que seja possível uma convivência mútua de respeito e harmonia entre essas diferenças, é preciso que haja primeiramente a promoção de valores de integração e respeito pela diversidade em todos os aspectos.

O fenômeno da interculturalidade, do ponto de vista crítico, é, segundo Walsh (2007), mais profundo do que a multiculturalidade. Sendo assim, a interculturalidade não só respeita a existência das variadas culturas, mas permite o diálogo, a interação social entre elas e se faz urgente e necessário discutir sobre os conceitos da interculturalidade crítica nos espaços escolares por meio de uma pedagogia decolonial de maneira que possa denunciar

[...] o problema da "ciência" em si, isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (WALSH, 2007, p. 9)

Sobre a interculturalidade, Walsh (2001) diz ser:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Para Tavares (2014, p. 178):

A exclusão social e política, significa que as instituições sociais, o poder dominante e os respectivos atores sociais possuem uma visão monocromática, redutora e unidimensional de todas as dimensões apresentadas anteriormente, em suma, significa a exclusão de uma diversidade de cosmovisões que, incluída, contribuiria para ampliar a riqueza do mundo e, ao mesmo tempo, sedimentar valores como a solidariedade, a tolerância e o respeito pelo outro na sua diferença. Se todas as culturas são incompletas, o caminho da completude só poderá ser trilhado a partir do diálogo intercultural.

A interculturalidade está mais comprometida com as práticas de uma boa convivência entre as culturas, pois, funciona como intermediária no processo da interação entre elas, diminuindo o abismo deixado pelo multiculturalismo. Segundo Santos (2004 *apud* TAVARES, 2014) o multiculturalismo é uma realidade incontornável à qual nenhuma sociedade atual poderá ser impermeável. A eliminação dos conflitos interculturais e a construção da coesão social implicarão o aprofundamento da democracia participativa e o reconhecimento por parte do Estado do estatuto de igualdade de todas as culturas.

Para Walsh (2005, p. 25), ainda sobre a definição de interculturalidade:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Por multiculturalismo se entende a existência da diversidade cultural numa determinada sociedade. Todavia, o reconhecimento da multiculturalidade não significa que haja encontro e diálogo entre as culturas. A proposta de uma interculturalidade crítica, na perspectiva de Walsh (2005), significa, não só uma superação do multiculturalismo, mas também a possibilidade de avançar para um processo decolonial favorável ao cumprimento dos direitos humanos.

Para a construção de uma educação de fato democrática, exige-se, naturalmente, uma sociedade profundamente democrática que reconheça e respeite todas as formas de expressão cultural, desde a diversidade linguística ao modo de conceber o mundo e a existência, aos valores e princípios reguladores de diferentes formas existenciais. A educação tem o papel importante de promover mais do que o multiculturalismo deve promover a interculturalidade por meio de ideias de respeito e construção de um sentido heterogêneo, de uma pedagogia

voltada para a emancipação, libertação e reconhecimento das diferenças culturais sem discriminação e desigualdade.

A partir das reflexões anteriores sobre culturas, política, educação, multiculturalismo, processos de hibridação e mestiçagem, concentramo-nos agora no interculturalismo como proposta política e educativa para aprofundar a democracia representativa e transformá-la numa democracia mais participativa conducente a uma cidadania multicultural intercultural. Se partirmos do pressuposto de que num mundo globalizado, em que as distâncias se anulam e se encurtam pelos atuais meios de comunicação eletrônicos, todas as sociedades são multiculturais se os processos migratórios com a dissolução do Estado-nação se tornaram cada vez mais liberais e as fronteiras mais permeáveis e mais fluidas, a sobrevivência e coesão dos Estados nacionais implica, não só a aceitação e reconhecimento do multiculturalismo como, essencialmente, transição de uma retórica multicultural de aceitação de uma fragmentação cultural, com propósitos bem definidos, para políticas interculturais viabilizadas por ações concretas no domínio jurídico-político, social e educativo. (TAVARES, 2014, p.184-185)

Atualmente, no mundo globalizado e contemporâneo onde ocorrem transformações muito rápidas, é fundamental um ensino voltado para os direitos humanos, para que o indivíduo adquira a capacidade de fazer uma avaliação crítica da situação real em que vive, tornando-se um agente transformador a partir da produção do conhecimento e de sua voz ativa, podendo viver civilizadamente, além de realizar progressos para o seu futuro e para a sociedade:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1975, p. 108)

Para Tavares (2014, p. 185-186):

Mais uma vez, a Educação surge como o núcleo central para um processo crítico de conscientização em relação à diversidade cultural, ao seu reconhecimento com o mesmo estatuto de igualdade tendo em vista o impedimento de todas as formas de racismo, xenofobia e de discriminação. A formação e desenvolvimento de comunidades de cidadãos multilinguísticos, a promoção da inclusão de pessoas e línguas diferentes e o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais que eliminem atitudes racistas, xenófobas e todas as formas de exclusão e de

discriminação, para além de serem da competência do poder político, são-no também das instituições educativas.

Assim como para Candau (2013, p. 148-149):

En la perspectiva de la educación intercultural, podemos señalar como contribuciones especialmente significativas: la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas y el combate a la ideología del mestizaje y de la “democracia racial”, que todavía configuran los imaginarios sociales sobre las relaciones sociales y raciales mantenidas entre diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas, caracterizándolos por la cordialidad. Se elimina, así, el conflicto, perpetuándose estereotipos y prejuicios.

Conforme o PNEDH (2008):

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (p. 31).

Não são poucas as dificuldades enfrentadas para se pôr em prática todo o conteúdo que consta na teoria:

[...]Todavia, a realidade é globalmente bem diferente, com ressalva de algumas experiências regionais, como já referimos anteriormente. Este último passo tem gerado conflitualidades difíceis de superar que se relacionam, sobretudo, com a sedimentação do monoculturalismo de herança colonial e de imposição capitalista quer a nível jurídico constitucional quer em todas as instâncias da vida coletiva, incluindo a educação. O reconhecimento da diversidade cultural, não numa perspectiva descritiva, mas de projeto, pressupõe que as diversas culturas são tratadas como iguais na sua diferença. Esse passo terá, pois, de ser dado para a possibilidade de um interculturalismo. O interculturalismo parte, pois, do pressuposto da multiculturalidade. (TAVARES, 2014, p.185)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi criado para coibir e amenizar toda essa problemática que envolve o desrespeito aos direitos humanos nas redes de ensino, pois é no ambiente escolar que acontece a estruturação do indivíduo, e onde se concebe o seu reconhecimento como cidadão dotado de direitos:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

No capítulo seguinte, abordaremos a metodologia utilizada para a coleta de dados com a respectiva fundamentação. Seguimos uma abordagem qualitativa com o recurso a entrevistas como instrumento metodológico, análise das linhas estruturantes e dos princípios do PNEDH.

CAPÍTULO II – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1. Tipo de metodologia

Para sobreviver e facilitar a sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só. Ele o fez de diversas maneiras antes de chegar ao que hoje é julgado como o mais eficaz: a pesquisa científica (LAVILLE; DIONE, 1999, p.17)

A partir da citação de Laville e Dione, podemos afirmar que a pesquisa científica nos permite aumentar os níveis de aprofundamento da realidade e, para isso, começamos com um problema em relação a um determinado objeto de pesquisa que, no caso específico deste trabalho diz respeito à problemática dos Direitos Humanos nas escolas públicas. Pretendemos saber como se realiza a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em uma escola estadual no estado de São Paulo. É um tema bastante discutido na área da educação além de outros nichos sociais, pois a concepção e o respeito ao cumprimento dos direitos humanos tem crescido de maneira considerável, seja no palco nacional ou no internacional. A discussão sobre os direitos humanos e, sobretudo, no que diz respeito à educação e prática nas escolas, afigura-se de primordial relevância na época contemporânea, tendo em conta a diversidade cultural e social que existe nas escolas e a permanente violação dos direitos fundamentais do ser humano por parte dos poderes políticos. De acordo com Demo (1995, p. 27):

A discutibilidade marca a substância processual dialética das ciências sociais, além de permitir um tipo mais realista de controle da ideologia quando mantida discutível. Ideologia discutível não precisa deturpar em excesso, nem tornar a ciência subserviente. Pode-se defender uma ideologia cientificamente, desde que discutível, quer dizer, desde que recorra a argumentos, seja competente em termos formais, a par de disputar posições de poder.

Apesar da necessidade de escolha de uma temática discutível para que se torne possível uma pesquisa científica, isso não quer dizer que o pesquisador deva usar como verdade o seu posicionamento previamente concebido acerca do tema e direcionar tendenciosamente a sua pesquisa para os resultados que lhe convém. Pelo contrário, deve realizar a coleta de dados e, posteriormente, analisar ou qualificar esses dados de um modo tendencialmente neutro. Sabemos que a neutralidade científica não existe. Nem tão pouco a objetividade científica. O pesquisador imprime a sua subjetividade no objeto pesquisado,

projeta-se nele, envolve-se na pesquisa e pode ter a tendência a tomar como verdade o que apenas é uma representação, a sua representação da realidade. Daí a necessidade de um distanciamento crítico permanente em relação ao objeto de estudo.

O fator essencial que permite a diferença dos seres humanos em relação aos outros animais é, com certeza, o da possibilidade de pensar criticamente, raciocinar e, conseqüentemente, de saber pensar sobre as problemáticas vividas no mundo contemporâneo. Todavia, essa capacidade, pode ser perdida como consequência da desorganização das ideias e de ausência de uma lógica que preside a qualquer tipo de raciocínio. Somos também configurados, no nosso modo de pensar, por influências e manipulações externas, sobretudo as impostas pela classe dominante que podem interferir negativamente no nosso modo de representação e organização do real.

Saber pensar não é só pensar. É também, e, sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz. Nem sempre é questão de estudo, pois nas instituições educacionais, por vezes, desaprendemos, mormente quando somos submetidos a processos instrucionais reprodutivos. Ouvi esta no Movimento de Educação de Base dos Bispos do Brasil: Dona de casa com curso superior saiu para comprar artefato da cozinha que implica ter de montar. Comprou, leu as instruções, tentou, mas não conseguiu montar. Chega, então, sua empregada doméstica, analfabeta. Olha o artefato atentamente e monta, sem maiores dificuldades. A patroa estranha a perícia e questiona como poderia fazer aquilo, se ela, tendo estudado, não havia conseguido. Ela diz singelamente: “Madame, quem não sabe ler, precisa usar a cabeça!” Esta anedota significa, para mim, a crítica mais dura que já ouvi a nossas instituições educacionais, que dão diplomas mas não cultivam o saber pensar. (DEMO, 2000, p.17)

A apreensão e compreensão da realidade, seja ela qual for, implica a adoção de uma metodologia que nos permita, com o maior rigor possível, compreender a realidade e as múltiplas relações/interações que nela se estabelecem. Tendo em consideração o objeto que elegemos para esta pesquisa – o PNEDH, e como na prática está sendo implantado nas escolas públicas– consideramos que a abordagem metodológica adequada deve ser de tipo qualitativo, dado que a nossa preocupação não se relaciona com relações quantitativas entre fenômenos, mas com a compreensão de um objeto que exige, para essa compreensão, um conjunto de processos analíticos que têm por base os discursos documentais e o discursos dos agentes educativos.

Tendo em consideração o objeto, a questão de pesquisa e objetivos que enunciámos, pensamos que é exigível uma compreensão profunda, só possível por intermédio de uma metodologia qualitativa.

A finalidade da pesquisa científica não é apenas fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas também relatar o desenvolvimento interpretativo dos dados obtidos. Ainda que constitua embasamento diferente do que ocorre em outros tipos de pesquisa, o primeiro passo na pesquisa qualitativa é realização de leitura e reflexão sobre obras selecionadas, que tratam de teorias e de conhecimentos já existentes, relativos ao objeto da investigação. O pesquisador tem liberdade de escolher o método e a teoria que servirão para a realização de seu trabalho. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 304)

Queremos, afinal, analisar como este plano é incrementado, se as suas metas são cumpridas e quais as estratégias adotadas pela (s) escola (s) para o pôr em prática. As escolas, por obrigação legal, têm um PPP que em princípio e supostamente, deverá ter a questão dos Direitos Humanos contemplada nesse projeto e, supostamente também, a escola deverá ter um plano que vise a sua operacionalização e, conseqüentemente, o cumprimento das metas do PPP.

Para isso, analisamos o PNEDH extraíndo dele os seus eixos estruturantes, as metas que a escola pretende atingir e, em última estância, o que a escola quer ser para além daquilo que é. Sendo a escola uma instituição social com funções educativas e os professores os principais responsáveis pelo ensino e educação nas escolas, a ela e aos seus agentes educativos compete educar em e para os direitos humanos e em e para a cidadania.

Os valores da liberdade, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito pelas diferenças, da justiça etc., começam por se exercer na escola. Há, pois, nesta pesquisa, um conjunto de dimensões relacionadas com o objeto de pesquisa que pretendemos analisar.

Poderemos afirmar que, ao nos debruçarmos sobre uma escola, adotamos o método mais adequado sob uma perspectiva mais holística e relacional possível.

Tradicionalmente, a abordagem (metodologia) qualitativa identifica-se com o estudo de caso. Vem de uma tradição de sociólogos e caracteriza-se por dar especial atenção a questões que podem ser conhecidas por meio de casos. O estudo de caso foi criado por La Play, que o empregou ao estudar famílias operárias na Europa. O estudo de caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso estudado, que não pode ser generalizado. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 305)

O fato de saber sobre algo ou alguma coisa, não nos permite com propriedade, defender uma ideia, ou impor aquele modelo de pensar, simplesmente partindo do conhecimento de mundo, esse quesito não basta para o ambiente acadêmico, sendo necessário para tanto, o desenvolvimento do saber científico, que é julgado como mais eficaz, sendo desenvolvido pelas pesquisas científicas. Não que os antigos conhecimentos tenham

desaparecido, mas são organizados, ordenados e verificados, tendo uma possível conclusão comprovada, além de possibilitar-nos conhecer o funcionamento das coisas, para melhor controle e melhor desenvolvimento de possibilidades de mutações futuras.

Utilizamos como guias bibliográficos para nosso estudo, inúmeros documentos oficiais nacionais e internacionais, artigos e teses publicadas, além de leis vigentes no país que organizam, do ponto de vista jurídico-legal a Educação:

A documentação do pesquisador consiste principalmente em livros e artigos; mas também pode ser de relatórios de pesquisa não publicados, teses, enciclopédias e dicionários especializados, resenhas de obras, inventários de diversas naturezas... numerosos instrumentos bibliográficos existem para guiar o pesquisador por essa documentação. (LAVILLE; DIONE, p. 113, 2007)

A partir dos dados coletados, quer por entrevista quer a partir das fontes documentais, pretendemos saber se os discursos (dos sujeitos e dos documentos) se ajustam, se são coerentes ou se existem incoerências entre o que é dito e o que é praticado, e a possibilidade da conquista do que é proposto na teoria, e, nos documentos oficiais, que é a construção de uma sociedade ciente de seus direitos e deveres, dotada de autonomia de pensamento e de consciência dos seus próprios saberes. Como concluem Marconi e Lakatos (2017 p. 95-96):

- a) Teoria e fato não são diametralmente opostos, mas inextricavelmente inter-relacionados, consistindo em elementos de um mesmo objetivo- a procura da verdade-, sendo indispensável à abordagem científica.
- b) Teoria não é especulação, mas um conjunto de princípios fundamentais, que se constituem em instrumento científico apropriado na procura e, principalmente, na explicação dos fatos.
- c) Ambos, teoria e fato, são objetos de interesse dos cientistas: não existe teoria sem ser baseada em fatos; por sua vez, a compilação de fatos ao acaso, sem um princípio de classificação (teoria), não produziria a ciência; apenas se teria um acúmulo de fatos não sistematizados, não relacionados, mas amorfos e dispersos, impossíveis de serem interligados e explicados.

Somente é possível a obtenção dos resultados após a coleta de dados e respectiva análise, que no contexto desse trabalho ocorre em específico no ambiente escolar, onde, por meio da pesquisa de campo, buscamos resposta de como o modelo teórico e legal a ser cumprido, o PNEDH, está sendo implantado na prática de uma escola estadual.

O conhecimento positivo repousa na experimentação. A observação de um fenômeno leva o pesquisador a supor tal ou tal causa ou consequência: é a hipótese. Somente o teste dos fatos, a experimentação, pode demonstrar sua precisão. (LAVILLE; DIONE, p.27)

2.2. Instrumentos Metodológicos

A abordagem metodológica utilizada, como referimos é de cunho qualitativo, justamente pelo fato de utilizarmos a entrevista como instrumento de coleta de dados.

O principal interesse do pesquisador com as entrevistas qualitativas, que são muito pouco estruturadas, é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados, conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos. Ela permite o tratamento de assuntos de caráter pessoal. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 319)

A seleção dos indivíduos participantes foi realizada dentre os sujeitos que fazem parte do *locus* escolhido para o estudo, no caso dessa pesquisa, uma escola estadual. A escola como instituição responsável pela construção das estruturas cognitivas, além do conhecimento, tem o espaço disponível para que a educação em Direitos Humanos se solidifique. Tornando possível a formação do ser humano em cidadão, o que a configura como um local propício para a realização das entrevistas.

Posteriormente à coleta de dados por meio de entrevistas realizadas na escola escolhida para a pesquisa, utilizamos a técnica de Análise de Discurso para o tratamento analítico, o que nos permitiu uma análise não do produto, mas sim dos processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos que atribuem à temática dos Direitos Humanos e, sobretudo, ao PNEDH.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem falando. (ORLANDI, 2005, p. 15)

Por meio desta pesquisa temos a pretensão de responder à questão que formulamos no início, de como o PNEDH é colocado em prática nas escolas estaduais do Estado de São Paulo. Sabemos que o objeto de pesquisa envolve perspectivas diferentes em função dos sujeitos e das posições políticas e ideológicas. A análise de discurso, na perspectiva que decidimos adotar, permitiu-nos identificar esses posicionamentos políticos e ideológicos dos sujeitos que escolhemos como sujeitos de pesquisa.

2.3. Sujeitos de pesquisa e critérios de escolha

Os sujeitos de pesquisa selecionados foram professores e coordenador da escola pública de ensino. Responderam às entrevistas e ao questionário de caracterização dos sujeitos: 06 (seis) professores e 01 (um) coordenador. Não houve um bom acolhimento na escola, a entrevista foi enviada para o correio eletrônico dos profissionais, os e-mails pessoais foram cedidos pelos entrevistados, assim como o aceite do termo de consentimento, os quais foram devolvidos devidamente preenchidos e respondidos.

Temos consciência de que o modelo de entrevista adotado implicou algumas limitações, sobretudo no que diz respeito ao contato da pesquisadora com os entrevistados que possibilitaria, por certo, maior aprofundamento das questões colocadas. Todavia, cada vez mais se utilizam de meios eletrônicos em pesquisa, particularmente em estudos de opinião, o que não invalida a cientificidade e rigor dos processos utilizados.

Os entrevistados foram selecionados de acordo com o tempo de prestação de serviço, seguindo uma escala do mais antigo ao mais atual, e de acordo com a possibilidade, tentamos utilizar uma porcentagem o mais próxima possível de 50% do gênero feminino e 50% gênero masculino.

Consideramos que o número de entrevistados utilizado foi o suficiente para a coleta de dados, para a realização da Análise de Discurso e estabelecer algumas conclusões de pesquisa. Naturalmente, o tempo disponível para a realização da pesquisa impossibilitou o recurso a outros instrumentos que possibilitariam, quiçá, ampliar os horizontes da pesquisa a outros e, a partir daí, poder cruzar dados qualitativos e quantitativos.

Todos os sujeitos da pesquisa foram caracterizados por meio de número representados pelas siglas S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, em Gênero; Idade; Formação Acadêmica; Área de atuação como docente; Tempo de atuação como docente.

| PLANILHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS | | | | | | |
|--|---------------|--------------|------------------------------------|------------------------|---------------------------|--|
| Sujeito | Gênero | Idade | Formação Acadêmica | Área de atuação | Tempo como docente | Tempo como docente na instituição |
| S1 | Feminino | 57 anos | Graduado e licenciada em Geografia | PEB-II | 24 anos | 15 anos |

| | | | | | | |
|----|-----------|---------|---|-------------------------|---------|---------|
| S2 | Feminino | 48 anos | Graduada e licenciada em Pedagogia | PEB-I | 20 anos | 20 anos |
| S3 | Feminino | 54 anos | Graduada e Licenciada em História | Coordenadora pedagógica | 31 anos | 4 anos |
| S4 | Feminino | 48 anos | Graduado e Licenciado em Educação Artística | PEB-I | 08 anos | 01 ano |
| S5 | Feminino | 41 anos | Graduada e Licenciado em Letras | PEB-II | 06 anos | 04 anos |
| S6 | Masculino | 32 anos | Graduado e Licenciado em Educação Física | PEB-II | 08 anos | 04 anos |
| S7 | Masculino | 37 anos | Graduada e Licenciado em História | PEB-II | 16 anos | 2 anos |

Fonte: a autora.

2.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram classificados de acordo com o tempo de serviço prestado como docente na instituição de ensino, mesclando os que tinham mais tempo e o que tem menos tempo, e quanto a uma divisão percentual proporcional de 50% do gênero masculino e 50% feminino.

Tivemos a possibilidade de obter algumas informações a respeito dos sujeitos, que inclui a quantidade variada de graduações acadêmicas, sendo elas, Geografia, Pedagogia, História, Arte, Letras, Educação Física e História. Entre os profissionais, cinco (5) deles estudaram em faculdade e universidades privadas, apenas dois (02) em instituições públicas.

Todos são profissionais experientes, três (3) são docentes há mais de 20 anos; e outros quatro (4) tem entre cinco (5) até dez (10) anos no exercício da profissão.

2.5. Locus da pesquisa

A escola que constituiu cenário da pesquisa foi fundada em 1984, primeiramente com o nome de Escola Estadual de Primeiro Grau do Conjunto dos Metalúrgicos, e no ano seguinte teve seu nome alterado para Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr.

Antônio Braz Gambarini, patrono da escola, o qual se destacou em sua carreira profissional como cirurgião dentista.

Além de ter formação acadêmica na área da saúde, em 1965 Gambarini foi nomeado ao cargo de cirurgião dentista do Grupo Escolar “Antônio Inácio Maciel”, em Taboão da Serra; paralelamente a esse vínculo com a educação, prestava assistência ao Orfanato de Itapeçerica da Serra, sendo nomeado inspetor do Departamento de Assistência ao Escolar em 1970 e supervisor do Departamento de Assistência Escolar na Diretoria Regional de Ensino-7/Oeste.

Muito participativo em atividades comunitárias, atuou como figura símbolo de Pinheiros, membro do Conselho Deliberativo da Associação Paulista de Incentivo ao Ensino, além de ser um dos fundadores da Associação de Pais e Mestres da Escola Jockey Club de São Paulo, sendo o primeiro presidente. Faleceu em 1984 e, como homenagem póstuma, foi atribuído à escola o seu nome.

A escola está localizada na cidade de Osasco, região metropolitana de São Paulo, a 25 quilômetros da capital, e inserida em um bairro denominado “Conjunto dos Metalúrgicos”, planejado pelo Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais, um sistema de cooperativa habitacional que atua em vários estados brasileiros e que muitas vezes, é usado para a denominação de bairros formados por construções em regime cooperativista.

Os aspectos urbanos e de saneamento básico como água encanada e rede de esgoto estão resolvidos, as ruas do bairro são pavimentadas; sua localização geográfica dá acesso às rodovias mais importantes do estado como Rodovia Castelo Branco, Rodovia Régis Bitencourt, Rodovia Raposo Tavares, Rodovia Anhanguera e ao anel viário Rodoanel.

No entorno da escola, há uma Unidade de Posto de Saúde Municipal, uma escola municipal de Ensino Infantil e um posto de Polícia Militar Comunitária, além de comércio variado e supermercados.

Localizada em uma área residencial, por ser um conjunto habitacional, o bairro possui um histórico muito forte de lutas, isso porque as residências foram entregues no ano de 1982 e a escola somente foi construída em 1984, dois anos depois, após muitas reivindicações da própria comunidade.

Até a década de 1960, Osasco era um bairro pertencente à cidade de São Paulo, mas devido ao intenso crescimento comercial e demográfico, a região, ou o bairro de Osasco, já possuía uma dinâmica econômica própria. Há registros da atuação dos metalúrgicos de Osasco em 1953, na greve dos 300 mil, e no ano de 1957, na greve da Cobrasma, empresa metalúrgica de grande influência lotada na região.

Naquele tempo, a forte pressão pela conquista da emancipação contava com o apoio de trabalhadores metalúrgicos, estudantes, empresários, comerciantes e associações de bairros, que resultou na fundação do município de Osasco, em 1962, resultado da luta dos trabalhadores.

O nome do bairro Conjunto dos Metalúrgicos, onde está localizada a escola, decorre de homenagem ao importante movimento de luta de classes de 1967, quando os 40 principais sindicatos do estado de São Paulo criaram o Movimento Inter Sindical, com a realização de um ato pró-trabalhadores em maio de 1968. Porém, essas ações combativas com os patrões chamou a atenção do então Coronel Jarbas Passarinho, que ameaçou o Sindicato dos Metalúrgicos com intervenção.

Em 1968 o Brasil tinha o movimento estudantil em seu auge, além da vitória da greve de Contagem, em Minas Gerais, em Osasco o clima não era ameno, pois no ato de 1º de maio, na Praça da Sé, em São Paulo, a presença do governador Abreu Sodré provocou a revolta dos operários e militantes de base, principalmente os do polo industrial de Osasco e, após a greve na cidade de Contagem, a fábrica da Cobrasma também aderiu à paralisação em massa dos trabalhadores.

Os militares se reuniram no Conselho de Segurança Nacional, para decidir sobre a decretação de estado de sítio no país, ato oficial que funciona como medida provisória do estado quando este se encontra sob a determinada ameaça, tais como guerra ou calamidade pública.

Foi então que o Sindicato de Osasco assumiu uma postura radical contra os militares, que resultou em sua intervenção pelo Ministério do Trabalho, além de cerco policial, invasões nas fábricas e prisão dos grevistas.

Tanto a organização dos trabalhadores quanto a luta democrática dos sindicatos, patentes na greve de Osasco de 1968, foram marcantes para o Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco, reconhecido como um dos mais combativos do país, pois ele se projetou fortemente com a ruptura das limitações impostas pela ditadura militar, cumprindo seu papel político importante para o avanço das lutas tanto dos proletariados quanto em prol da democracia.

De acordo com Couto (2003, p. 15):

A história dos metalúrgicos da Cobrasma confunde-se com a dos movimentos sociais ao longo dos anos 60. Contribuiu para um estudo sobre um período de lutas, mas principalmente de resistência contra as imposições políticas do governo militar.

Em homenagem e em reconhecimento à importante luta dos metalúrgicos de 1968, na cidade de Osasco, o bairro onde se encontra a escola Estadual recebeu o nome: Conjunto Habitacional dos Metalúrgicos.

A infraestrutura da escola dispõe de espaço próprio, tendo dois prédios construídos, distribuídos por 17 (dezesete) salas de aula comum, 02 (duas) salas de apoio, 01 (uma) sala para xerocópias, 01(uma) sala de coordenação, 01 (uma) sala para secretaria, 02 (duas) salas de vídeo, 01(uma) sala de leitura, 02 (duas) salas arquivo, 01(uma) sala de professores, 01(uma) cantina, 01(uma) cozinha, com infraestrutura para organizar as refeições dos alunos, 01(uma) dispensa para a merenda, 01 (uma) quadra esportiva descoberta, 01(uma) mini quadra esportiva, 01(um) pátio aberto e coberto, 01(uma) sala de educação física, 01(um) sanitário para alunos, 01(um) sanitário para alunas, 01(um) depósito, 01(uma) casa de zeladoria com: 03 quartos, sala, cozinha e banheiro.

A maior parte do mobiliário contido no interior da escola é de propriedade do Governo Estadual, com exceção de alguns que foram comprados com verba oriunda da APM (Associação de Pais e Mestres). A descrição desses mobiliários consta na unidade escolar, registrada no Livro do Patrimônio da escola.

Há também disponível na escola uma videoteca, separada por itens, que é utilizada pelo professor para ministrar as aulas, ou para a sua atualização profissional, muitos dos vídeos enviados pela Secretaria da Educação.

O quadro de Recursos Humanos é composto por 01(um) diretor de escola efetivo, 02(dois) vices diretores de escola, 02 (dois) coordenadores pedagógicos, 01(um) gerente de organização escolar, 01(um) oficial administrativo, 05(cinco) agentes de organização escolar, 04(quatro) agentes de serviço, 03(três) merendeiras terceirizadas.

Devido ao quadro defasado da quantidade de funcionários para as execuções das atividades administrativas, a escola conta com a colaboração e solidariedade de agentes escolares para tais funções, que se desdobram para atender aos alunos quando estão no pátio, e aos pais e alunos no atendimento de secretaria, que por este motivo, teve que ter seus horários de atendimento diminuídos e divididos por dia e ano em que o aluno se encontra matriculado.

O corpo docente é composto por 01(um) professor PEB-I Categoria “O”, 01(um) professor PEB-I categoria “F”, 03(três) professores PEB-II categoria “O”, 15 (quinze) professores PEB-II categoria “F”, 39 (trinta e nove) professores efetivos, e 03(três) professores readaptados, que somam no total 62 (sessenta e dois) professores.

As características da clientela escolar incluem o atendimento de alunos provenientes da comunidade local, como do bairro Recanto das Rosas, Jardim Veloso, e do município de Carapicuíba, que fazem parte em sua maioria de famílias muito carentes.

O fato de o bairro Conjunto dos Metalúrgicos ter sido previamente planejado, denomina o público de alunos que frequentam e moram no bairro como parte de um nível social de classe média. Esse contraste social pode ser um ponto positivo quanto ao respeito à diversidade e igualdade entre os alunos, fazendo-os compreender que somos todos iguais perante qualquer distinção, e de qualquer natureza.

A Escola Estadual “Dr. Antônio Braz Gambarini”, está localizada no bairro Conjunto dos Metalúrgicos, bairro que é divisa de município de Osasco, distante do centro comercial, especificamente localizada no extremo sul do município de Osasco. O bairro está próximo de Carapicuíba, conhecida como cidade dormitório e com índices alarmantes de violência ligada principalmente a problemas de tráfico de drogas, roubos e assassinato. Entre os alunos que atendemos há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, convivendo com o crime e a marginalidade e sem outra condição de moradia a não ser nos arrabaldes da cidade (situação que se repete nas demais regiões periféricas da metrópole). Residem em habitações com mínimo conforto, conjuntos habitacionais geralmente cedidos por efeito de desapropriação de áreas públicas. (Projeto Político Pedagógico da Escola)

A escola conta com 805 (oitocentos e cinco) alunos matriculados no Ensino Fundamental Ciclo-II, divididos entre o 6º e o 9º ano, e 665 (seiscentos e sessenta e cinco) alunos, que frequentam o Ensino Médio regular, do 1º ao 3º ano, somando 1.470 (um mil quatrocentos e setenta) alunos.

A escola conta atualmente com um número de 30 (trinta) alunos que fazem parte do quadro de inclusão, as síndromes são diversificadas, contando inclusive com algumas de gravidade, ou raras, como é o caso da síndrome Cri Du Chat, que consiste em uma alteração cromossômica que causa desordem genética, caracterizando retardo no desenvolvimento físico e de severas deficiências intelectuais.

Não há plano de adaptação curricular para esses alunos, porém são analisados individualmente e assistidos, para que adquiram socialização e desenvolvimento cognitivo na medida do possível, pois não é disponibilizado pelo Estado acompanhamento específico e exclusivo para esses casos, para que a inclusão seja feita de maneira satisfatória e concreta.

A seguir, abordaremos a caracterização dos entrevistados, as formações discursivas construídas por meio das entrevistas, bem como a análise e interpretação dos dados coletados.

2.6. A Técnica de Análise do Discurso

Foi utilizada a técnica de Análise de Discurso, tendo sido dividida em duas partes, sendo a primeira, a coleta de dados a partir da pesquisa de campo, com a realização da entrevista aos sujeitos, as quais possibilitaram a construção de categorias de análise, e posteriormente, a análise do material que foi obtido.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. É a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2005, p. 15).

Todo o discurso deve ser relacionado a sujeitos e a contextos. Não há, por isso, discursos meramente abstratos, desligados da realidade social e dos contextos em que os sujeitos, agentes dos discursos, se situam. Por outro lado, Orlandi considera, na mesma perspectiva de Michel Pêcheux, que todo o discurso é político e ideológico. Foi essa a perspectiva analítica que imprimimos à interpretação do discurso proferido pelos sujeitos da pesquisa bem como dos discursos documentais.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

3.1. Análise documental

Como foi dito anteriormente, a técnica utilizada para a análise de discurso, quer dos documentos quer dos entrevistados, foi a Análise de Discurso, na perspectiva de Orlandi. Iniciamos este capítulo com a apresentação dos dados que estruturamos de acordo com as formações discursivas selecionadas e as unidades discursivas correspondentes. Entendemos por formações discursivas “o lugar conceitual” que unifica os discursos documentais e dos sujeitos, o que “em uma dada formação ideológica determina o que pode e deve ser dito.” (FAIRCLOUGH, 2011, p.52). As palavras mudam o seu sentido de acordo com as posições de quem as usa. Não interessa o sujeito produtor do discurso, mas a sua posição, o lugar a partir do qual se produz um discurso. Sendo assim, as unidades discursivas, pedaços de discurso dos sujeitos, são inseridas, unificadas nas formações discursivas. Começamos, então, pela primeira-Direitos Humanos:

Coleta de dados das entrevistas

| FORMAÇÃO DISCURSIVA 01 – DIREITOS HUMANOS | |
|---|--|
| SUJEITOS | UNIDADES DISCURSIVAS |
| SUJEITO 1. | ➤ O Projeto Político Pedagógico contempla os Direitos Humanos como parte integrante de todas as ações escolares. Trabalhos de conscientização onde possibilitem a construção de uma sociedade justa e democrática. |
| SUJEITO 2. | ➤ A unidade escolar tem uma proposta de preservar o direito do aluno, e proporcionar um ambiente para total desenvolvimento e segurança. |
| SUJEITO 3. | ➤ Dentro da proposta escolar incluímos trabalhar o cotidiano escolar entre alunos e alunas “diferentes” por raça, etnia, classe social, religião e etc. para sanar estereótipos, preconceitos e representações negativas no espaço escolar. Executamos projetos envolvendo a todos, praticamos a inclusão, orientação de pais, alunos, professores, fornecemos espaços para reflexão e mudanças. |
| SUJEITO 4. | ➤ Direitos humanos é tema integrante do currículo do Estado de São Paulo. |
| SUJEITO 5. | ➤ Desenvolvemos projetos em que direitos humanos são tratados. |

| | |
|------------|---|
| SUJEITO 6. | ➤ A escola segue à risca o “ECA”, com uma escola de relativa qualidade, preservando a segurança e um possível aproveitamento do programa estadual. |
| SUJEITO 7. | ➤ Por meio de atividades interdisciplinares que incentivam o respeito mútuo; o saber conviver com as diferenças, ainda que a temática central não receba a denominação “Educação em direitos humanos”. Não há instrumentos e programas voltados especificamente para essa temática. |

Os direitos humanos não são vistos pelos profissionais da educação com transparência e como prática executada no interior da escola estadual, é lembrado como parte a ser discutida e seguida apenas por constar no PPP, alguns docentes exprimem o exercício de cidadania e a garantia de segurança do aluno como exclusivos itens correspondentes ao cumprimento dos direitos humanos, divagando da amplitude real e significativa desse direito, o que pode ser percebido por meio dos fragmentos das entrevistas. De acordo com Candau (2003, p.72-73):

A educação em direitos humanos, promovida de modo consciente e sistemático, é uma realidade recente no nosso país. Foi no contexto da transição democrática, depois dos anos duros da ditadura militar, que ela emerge no cenário social educacional.

Aos poucos a tendência é de que esse conceito de pensamento mude, e deixe de ser uma hegemonia frágil conforme o pensamento de Santos (2013, p. 15):

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve-se, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil.

Essa preocupação com o devido cumprimento e respeito aos direitos humanos no ambiente escolar consta como orientação no PNEDH (2006):

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamento que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

| FORMAÇÃO DISCURSIVA 02 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. | |
|--|--|
| SUJEITOS | UNIDADES DISCURSIVAS |
| SUJEITO 1. | ➤ A defesa dos direitos e valores básicos a todos cidadãos. |
| SUJEITO 2. | ➤ Desconheço. Não está em prática. |
| SUJEITO 3. | ➤ É um plano baseado nos direitos humanos como universais baseado em efetivação política adequada utilizando os 3 poderes da república, principalmente o executivo. |
| SUJEITO 4. | ➤ Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil, desenvolvimento e direitos humanos, universalizar direitos em um contexto de igualdades, segurança pública, acesso a justiça e combate à violência. Educação e cultura em Direitos Humanos, direito a memória e a verdade. |
| SUJEITO 5. | ➤ Garantia de direitos igualitários a todas as pessoas em âmbito nacional. Atendendo a legislação específica da Educação. |
| SUJEITO 6. | ➤ Não estou informada. Não possui. |
| SUJEITO 7. | ➤ Não sei. |

Sobre a questão do PNEDH, nem todos os entrevistados disseram com clareza o que significa, para que serve ou qual a importância desse plano para a educação, ou sua aplicação no ambiente escolar. Ou seja, apesar de os direitos humanos terem sido citados anteriormente como parte do PPP da escola, essa temática é discutida apenas baseada na Declaração dos DH. De acordo com as respostas, o PNEDH não é divulgado, conhecido ou utilizado como instrumento de implantação dos direitos humanos na educação, como está previsto no documento.

A comunidade internacional tem expressado cada vez mais o consenso de que a educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização dos direitos humanos. A educação em direitos humanos tem como objetivo fomentar o entendimento de que cada pessoa compartilha a responsabilidade de conseguir que os direitos humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto. Neste sentido, contribui para a prevenção em longo prazo dos abusos de direitos humanos e

dos conflitos violentos, para a promoção da igualdade e o desenvolvimento sustentável e para o aumento da participação das pessoas nos processos de adoção de decisões dentro dos sistemas democráticos, segundo o estabelecido na resolução 2004/71 da Comissão de Direitos Humanos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006)

De acordo com as orientações da diretrizes nacionais de EDH:

A EDH deve acontecer transversalmente, de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo e a própria organização da escola. Essa forma de ensinar estimula o diálogo, podendo preparar o educando para compreender e intervir na realidade. (BRASIL, 2013)

Na Educação Básica os parâmetros de inserção da EDH pode ser avaliado mediante o desenvolvimento dos grupos envolvidos, e planejamento, para que os projetos possam ser implantados mediante ações e a gestão do processo possa ser feito até a sua efetivação.

A avaliação da EDH nos desafia a pensar como e em que momento reunir a informação que nos permitirá construir aquela apreciação ou juízo. Pois, se a formação em direitos humanos compromete o âmbito afetivo, intelectual, moral e cívico é eminentemente um processo continuado e lento. Muitas vezes incluso não linear. (MAGENDZO, 2005, p.1)

São objetivos gerais do PNEDH (2006):

- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;

| FORMAÇÃO DISCURSIVA 03 – INTERCULTURALIDADE E MULTICULTURALISMO | |
|---|---|
| SUJEITOS | UNIDADES DISCURSIVAS |
| SUJEITO 1. | ➤ O diálogo é promovido em sala de aula e conquistas significativas são apresentadas ao estreitar os laços de amizades e respeito entre os alunos. São desenvolvidos seminários, debates em grupos e atividades escritas durante os bimestres. |
| SUJEITO 2. | ➤ Na nossa unidade não há alunos de etnias e culturas diferentes, salvo que acontece alguns eventos como feira cultural, e festa das nações, onde professores realizam trabalhos com os alunos para conhecimento de culturas de diferentes partes do mundo. |
| SUJEITO 3. | ➤ Temos alunos de diversas culturas e trabalhamos vários eixos culturais, através de seminários, aulas expositivas, excursões, sempre valorizando a temática dos direitos humanos (cidadania, liberdade, justiça, ética), estes temas fazem parte de todo o currículo escolar, desenvolvemos projetos no ambiente escolar que abordam todas as culturas. |
| SUJEITO 4. | ➤ Partindo dos pressupostos que os temas são tratados de forma natural, não existe nenhuma alteração no cotidiano escolar, todos são tratados com acolhimento de forma igualitária; muitas ações são desenvolvidas, promoção de rodas de conversa, debates, produção de materiais para campanhas na escola, etc. |
| SUJEITO 5. | ➤ O multiculturalismo é tratado de forma natural, visto que nossos alunos são de diferentes culturas e etnias. Como parte do currículo da rede pública do estado de São Paulo, diversas ações são executadas para atender essa demanda. |
| SUJEITO 6. | ➤ Em dias comemorativos, acontecem exposições onde se trabalham temas como os citados, os professores respeitam as diversidades culturais valorizando atividades que tratam esse tema. Porém, não se desenvolvem ações nesse sentido. |
| SUJEITO 7. | ➤ A cada dia mais, a escola se depara com situações novas em relação ao atendimento de sua demanda, por isso há uma necessidade de preparação antes mesmo da difusão do multiculturalismo e da interculturalidade. Acredito que como cidadã e professora, que os profissionais da educação respeitam a diversidade cultural e propagam-na no cotidiano, promovendo conversas/debates em sala de aula sobre o assunto. |

A maioria dos entrevistados concordam que há o respeito ao multiculturalismo no ambiente escolar e que utilizam-se de meios para que isso seja notado por seus alunos, para que os mesmos tenham ciência quanto à existência de diversas culturas, etnias e costumes.

O que chama a atenção nessa temática é que se tenha registrado resposta de um dos entrevistados de que não há alunos de etnia e cultura diferente dentre os seus alunos, sendo considerado o Brasil um dos países mais multiculturais do mundo, nos levando a crer que o multiculturalismo ou a concepção do termo etnia é desconhecida pelo docente o principal interlocutor e responsável pela propagação da educação em direitos humanos na sala de aula.

Quanto à interculturalidade, mediante as respostas analisadas, há uma preocupação dos docentes para que ocorra, porém, relatam a necessidade de programas e motivações que partam da própria instituição para que isso ocorra efetivamente.

O conhecimento popular e de massa é desconstruído como parte de uma teoria crítica de ensino e aprendizagem. Os educadores precisam adquirir mais conhecimento sobre como os alunos investem a si próprios nessas formas de conhecimento popular e de massa. Eles precisam entender de que maneira tais formas de conhecimento e “estruturas de sentimento” operam por meio dos vários circuitos de poder: sua produção na economia, sua produção no mercado de massa e sua apropriação pelos estudantes. A esse respeito, é especialmente importante explorar a conexão entre alienação estudantil e resistência em sala de aula a novas formas narrativas que estão atualmente sendo construídas no domínio do poder e da história- o nexa no qual as subjetividades dos estudantes são formadas por meio da incorporação, acomodação e contestação. Essa luta envolve sua história, sua linguagem e sua cultura. O que faz a leitura “crítica” é sua habilidade de tornar aquele que aprende ciente de como as relações de poder, as estruturas institucionais e os modelos de representação trabalham sobre e através da mente e do corpo de quem aprende, mantendo-o sem poder, aprisionado em uma cultura de silêncio. (MCLAREN, 2000, p. 44-45)

O diálogo entre as diversas culturas é imprescindível para que haja a interculturalidade, e essa interação pode ser potencializada dentro do espaço escolar, pois, o profissional de educação é provido de ferramentas que possibilitam essa prática.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2014, p.108)

No entendimento de Hall (2006, p. 232):

A transformação é a chave de um longo processo de “moralização” das classes trabalhadoras, de “desmoralização” dos pobres e de “reeducação” do povo. A cultura popular não é, num sentido “puro”, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas.

O PNEDH (2006) é constituído de ações norteadoras voltadas para a interação entre o profissional de educação e os direitos humanos na Educação Básica, tais como:

3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;
4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;
5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino;
7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de ampliar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;
11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;
14. apoiar expressões culturais, cidadãos presentes nas artes e nos esportes, originados nas diversas formações étnicas de nossa sociedade;
15. favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas;
16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;

Segundo consta no PNEDH, os temas relacionados a educação em direitos humanos, bem como multiculturalismo e interculturalismo, devem ser abordados na escola de modo transversal. De acordo com o posicionamento de Candau (2003, p. 84):

Os temas transversais são propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa

perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos direitos humanos, igualdade de direitos”, que supõe o princípio de equidade, “participação” como princípio democrático e “co-responsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

No que se refere ao multiculturalismo e às diferenças foi notado nas entrevistas que o que os docentes consideram como igualdade na sala de aula não condiz com o significado de homogeneidade, e sim ao fato de igualdade no acesso. Essa problemática é apontada na pesquisa de Candau (2012, p. 237)

Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural, marcado pelo que Luisa Cortesão (1999) intitula de “daltonismo cultural”, isto é, a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no dia a dia das salas de aula. A articulação da afirmação da igualdade com a de sujeito de direitos, básica para o desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos, está praticamente ausente das narrativas dos professores/as entrevistados.

No que se refere à reconceitualização dos direitos humanos e interculturalidade, para Santos (2006, p. 441-442):

(...) enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contrahegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

A importância dos questionamentos voltados para uma cultura multicultural e intercultural devem estar presentes no currículo escolar, além da problematização entre o sentido real de igualdade e diferença.

A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. Trata-se de questionar esta realidade. Também é fundamental desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos. Outro aspecto imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão

presentes na escola e impregnam os currículos escolares. (CANDAU, 2012, p. 246)

A visão hegemônica indica a marginalização dos grupos por não pertencerem ao modelo monocultural imposto pela sociedade. Para Candau (2012, p. 247), uma das alternativas para reverter esse quadro é o empoderamento dos excluídos:

Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que supunham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. Também estamos chamados a favorecer processos de “empoderamento”, tendo como ponto de partida liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa, cada aluno, cada aluna tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam a melhores condições de vida para os grupos marginalizados, à superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das desigualdades sociais.

| FORMAÇÃO DISCURSIVA 04 – CIDADANIA | |
|------------------------------------|--|
| SUJEITOS | UNIDADES DISCURSIVAS |
| SUJEITO 1. | ➤ Oferecendo recursos pedagógicos através de palestras, vídeos e aulas expositivas. Organizando e desenvolvendo projetos pedagógicos referente ao tema em conjunto com os professores de ciências humanas. |
| SUJEITO 2. | ➤ A escola ensina regras básicas de convivência como respeito ao próximo, cuidar do espaço público, para que esteja limpo, e em bom estado para uso comum; respeitar as diferenças, mas tudo com uma proposta de regras de direitos e deveres, mas não estabelece uma relação específica entre direitos humanos e cidadania. |
| SUJEITO 3. | ➤ Sim. A escola adota a postura de respeito e ética entre todos preservando o ambiente escolar e trabalhando de diferentes formas os problemas encontrados. |
| SUJEITO 4. | ➤ Sim. Várias ações diárias são executadas a fim de promover o exercício da cidadania. |
| SUJEITO 5. | ➤ Na rotina escolar a partir de combinados e ações que mencionam esse direito. |

| | |
|------------|---|
| SUJEITO 6. | ➤ A escola prega o respeito ao próximo e ao patrimônio público. Deste modo as primeiras lições sobre cidadania são passadas aos alunos. |
| SUJEITO 7. | ➤ Não. Através de sua missão que é formação do discente para a vida adulta, no prosseguimento de suas atividades pessoais e acadêmicas, com respeito e ética. |

A questão da cidadania é muito debatida em atividades voltadas para essa finalidade. Os entrevistados se posicionam de maneira segura quanto à explanação desse assunto na sala de aula por acreditarem ser de suma importância o cumprimento dos deveres. Mas, poucos relacionaram a cidadania com o cumprimento dos direitos desse mesmo indivíduo, demonstrando por suas respostas que o exercício da cidadania debatido na escola não é relacionada aos direitos humanos e, sim, à ética e bons costumes para a convivência no interior da instituição escolar.

A garantia dos direitos humanos é uma condição incontestável ao exercício da cidadania e a via de acesso é a educação.

As condições históricas em que a modernidade eurocêntrica desenvolveu a gramática dos direitos humanos fizeram com que toda a atenção fosse dada aos direitos e quase nenhuma aos deveres. A cultura dos direitos humanos não comporta uma cultura de deveres, mesmo que a arquitetura dos direitos humanos esteja fundada numa imaginária simetria entre direitos e deveres. Outras culturas e tradições de dignidade humana pelo contrário, privilegiam deveres em detrimento dos direitos. Essa faceta tornou-se dramaticamente evidente em tempos recentes com os sacrifícios ou imolações assumidos como expressão da fidelidade total ao dever. A tradução intercultural entre gramáticas de dignidade humana e de libertação não pode deixar de abordar esta assimetria. Para a compreender é necessário considerar as diferentes arqueologias de cada uma das gramáticas em presença. (SANTOS, 2013, p. 69-70)

A importância dos direitos humanos para a consolidação da cidadania é descrita no PNEDH (2006, p. 16) da seguinte maneira:

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais).

O mesmo documento conceitua os diferentes tipos de cidadania:

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, a igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadão(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os (as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado. (PNEDH, 2006, loc.cit)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da questão inicial de pesquisa: como é posto em prática pelos diversos agentes da comunidade escolar o PNEDH?, analisamos o processo, as práticas de implantação deste plano e o seu cumprimento, considerando os princípios e conteúdo desse documento. A partir dos resultados obtidos, a pesquisa responde ao que foi proposto. A falta de interesse ou de divulgação da importância do PNEDH afeta não somente o alunado mas a todo o contexto escolar, pois como verificamos por meio dos dados coletados, muitos professores nem sequer o conhecem, como o colocarão em prática?

Foi possível constatar, por meio desses mesmos dados, que não há, na prática, programas eficazes ou propostas voltadas para a efetivação concreta do Plano na escola. Esse Plano foi criado justamente para atender às especificações internacionais voltadas para a prática dos direitos humanos na educação, como garantia da igualdade e respeito à dignidade humana, o que corresponde à interação da diversidade cultural, da crença da religião e à inclusão, além de sua contribuição para a construção de um cidadão autônomo e conhecedor de seus direitos, não só de seus deveres.

Verificamos que a sobreposição dos deveres sobre os direitos é uma triste realidade no ambiente escolar, pois, os docentes justificaram que os deveres devem ser ensinados na sala de aula para que haja o devido enquadramento de ações que possam evitar conflitos no caso de desrespeito a regras impostas pela instituição, nos fazendo crer na existência de uma gestão dominadora, pouco democrática.

A pesquisa revelou um desconhecimento por parte dos professores entrevistados um enorme desconhecimento do que é a multiculturalidade e interculturalidade. Esta inferência

decorre do fato de os agentes responsáveis pela educação e pela instituição de ensino definirem os referidos conceitos apenas como direito à igualdade. Vale lembrar que, foram apontadas por alguns dos entrevistados a inexistência de diversidade cultural na sala de aula, o que vai contra a tendência e às afirmações de diversas culturas existente em todo o país.

Quase que seríamos levados a considerar que a escola constituiu o locus da nossa pesquisa é uma escola “ideal”, dado que quando questionamos os docentes sobre violações dos direitos humanos, preconceito e desrespeito para com a diversidade no cotidiano escolar, adquirimos dados de inexistência dessas práticas na escola, segundo as respostas obtidas não há segregação racial, de gênero, opção sexual, ou de religião, o que também contradiz com o que vemos diariamente vinculado na mídia ou nos índices divulgados pela secretaria de segurança pública, onde são apontados casos extremos de violências e de intolerâncias praticadas e sofridas por alunos nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

De acordo com as entrevistas, a compreensão da cidadania por parte dos docentes é voltada ao cumprimento do respeito mútuo entre eles e aos interesses de manutenção da ordem pública. Além do cumprimento dos deveres, os alunos recebem, desde a educação básica, a orientação de que cidadania significa cumprir as ordens impostas, não lhe dando chances para que possam, esses alunos desenvolver o seu senso crítico e alcançar sua autonomia por meio do diálogo e conhecimento de seus próprios direitos adquiridos por lei, assim como as garantias asseguradas pelos direitos humanos, nem compreender que direitos e deveres de um cidadão podem caminhar lado a lado.

Desta maneira consideramos de grande importância a formação em cidadania, tendo em vista o seu exercício em todas as dimensões da sociedade para que o cidadão possa reconhecer os seus direitos, lute por sua efetivação em prol na dinâmica em prol de melhorias em seu ambiente social e de seus semelhantes, e, principalmente pela concretização da democracia. A escola é o cenário privilegiado para o exercício do direito de cidadania pela participação do aluno nas diversas atividades escolares. A escola é uma espécie de “laboratório da cidadania”. A concepção de Direitos Humanos que hoje pontua nas sociedades contemporâneas é resultado de lutas históricas, de tratados internacionais e da evolução de um conjunto de elementos, tais como: pensamento jurídico, filosófico e político da humanidade. Todavia, apesar dessa evolução e das inúmeras reflexões sobre a temática, a prática dos Direitos Humanos ainda se situa no plano das “dávivas”, uma espécie de “presente” aos cidadãos mais excluídos e não como um direito inalienável de qualquer cidadão, independentemente da sua condição social, do seu estatuto e da sua formação.

O fato de aceitarmos o conceito dos direitos humanos abrange não somente a defesa dos próprios direitos ou as necessidades individuais, mas também o comprometimento de defender os direitos que não dizem respeito somente a si, e que abrangem os que constituem o propósito de uma sociedade plural.

Com o exercício do pleno papel de cidadão na sociedade atual, o indivíduo tem a pretensão de participar efetivamente dos direitos que o ampara e da consolidação dos Direitos Humanos e Fundamentais.

Sendo assim, a Educação em Direitos Humanos, por meio da aplicação do PNEDH nas escolas estaduais de São Paulo, assume um papel essencial no conhecimento e na construção de tais direitos. Por esse motivo, tivemos como foco da pesquisa como objeto, a implantação do PNEDH voltado exclusivamente para os direitos humanos nas escolas de educação básica, que é um dos eixos que fazem parte do referido documento.

Apesar do tempo insuficiente imposto para o desenvolvimento de uma pesquisa mais aprofundada e mais rica de dados, que poderiam ser capturados por meio de um número maior de entrevistados e, eventualmente, por intermédio de outros instrumentos de pesquisa, não houve prejuízos para que chegássemos a uma conclusão.

A pesquisa realizada leva-nos a considerar que o objeto de pesquisa exigiria um outro locus e ampliação dos sujeitos de modo que fosse possível ter resultados em extensão e compreensão que nos permitissem o aprofundamento que o objeto merece.

A abrangência ampla e a importância do tema não expira nem extingue a nossa ânsia em dar continuidade e aprofundamento aos estudos voltados a essa temática, pois são de grande valia as contribuições acadêmicas para essa finalidade, devido à escassez de materiais voltados especificamente para avaliar esse plano nacional e suas aplicações.

Essa ineficácia no processo de implantação implica negativamente na construção coletiva e contínua necessária para a realização gradativa dos direitos humanos, o que contribuiria para uma sociedade mais justa e solidária. Nesse tocante, temos a pretensão de estender pesquisas futuras voltadas para os motivos que levam a essa problemática, dando continuidade ao presente trabalho. Se um trabalho acadêmico tem limites, como é o caso, também tem horizontes. E, neste sentido, pretendemos fazer a divulgação, tão ampla quanto possível, da pesquisa realizada em revistas acadêmicas e em eventos científicos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. *Supervisão educacional e autonomia para educar*. 1990. 276 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10108>. Acesso em: 25 /mar. 2017.
- ALMEIDA, Erivelton Nunes; PEREIRA, Suzana P. O. *A violência escolar e a qualidade do ensino nas instituições públicas de Ensino Básico*. In: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais III CONEDU. Campina Grande: Editora Realize, 2016. v. 1.
- ALVES, J.A. Lindgren. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva; Brasília- DF: Fundação Alexandre Gusmão, 1994.
- ANTIQUÉ, Andraci Lucas Veltroni. *Federação e competência para legislar: estudo de um caso*. Bauru: Edite, 2006.
- APPLE, Michel; BEANE, James. *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. e MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 1. Ed. São Paulo, Moderna, 1986.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "*Declaração Universal dos Direitos Humanos*" (217 [III] A). *Paris*. Retirado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>Acesso em: 12/ jan. 2016.
- BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos. *Estudos de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados*. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 12, n. 2, p. 168-184, 2007.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura: interrogando a identidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 23. ed. São Paulo: Malheiros, p.577 2006.
- BONAVIDES, P. (2008). *A quinta geração de direitos fundamentais*. *Revista Brasileira De Direitos Fundamentais & Justiça*, 2(3), 82-93. <https://doi.org/10.30899/dfj.v2i3.534>. Acesso em: 15/ jan. 2019.
- BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 05 de outubro de 1988. Constituição Federal. 8. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, p.19-93,2007.

_____. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/maio 2017

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 27/ out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos*, 2002. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 28/ out.2016.

_____. Ministério da Educação. *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015*. Brasília: MEC, 2014.105 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232699>. Acesso em: 18 /out. 2017.

CANDAU, Vera M.; SCAVINO, Susana. *Educar em Direitos Humanos: Construir democracia*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera M. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em 02/ jan. 2018.

_____, Vera M; OLIVEIRA, Luiz F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.

CASTILHO, Andres. *Apesar de tudo a UNE revista: elementos para uma história da UNE*. São Paulo: Guaraná e DCE-Livre USP, s/d.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, p. 89, 2014.

COMPARATO, Fabio Konder. *Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas*. Revista de Informação Legislativa, Brasília, a. 35, n. 138 abr/jun, p. 44, 1998.

Conferência de Direitos Humanos de Viena, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 22/Jul. de 2018.

Constituição Federal de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 26/Jul. de 2018.

COSTA, Marisa V; WORTMANN, Maria L. C; SILVEIRA, Rosa M. H. *Stuart Hall: Tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil*. Educação Real. vol.39 no.2, Porto Alegre, 2014. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200015. Acesso em: 14/ago. 2016.

COUTO, Ari Marcelo Macedo. *Greve na cobrasma: uma história de luta e resistência*. Annablume, São Paulo, 2003.

DALLARI, D. A., *Direitos Humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.

_____, *Direitos Humanos: sessenta anos de conquistas*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_01.pdf. Acesso em 09/ nov. de 2016.

DAMÁSIO, Eloise da S. P. *Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito*, ano 6, n. 12, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/752/75211183004>. Acesso em: 10/ abr. 2017.

DAMIN, Cláudio Júnior. *Poder de guerra nos Estados Unidos: a cláusula da guerra, o precedente coreano de 1950 e a autonomia do comandante-em-chefe*. Tese (Doutorado em Ciência Política) -Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p.197.2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88345>. Acesso em: 10/abr.2018.

Decreto Legislativo Nº 226, de 1991. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1991/decretolegislativo-226-12-dezembro-1991-358251-norma-pl.html>. Acesso em: 21/Jul. de 2018.

Decreto Legislativo nº 678, de 1992. Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 20/Jul. de 2018.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. Ver e ampl. - São Paulo: Atlas, 1995.

_____, Pedro. *Saber pensar*- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

DUSSEL, E. *20 tesis de política*. México: Siglo XXI editores, 2006.

_____, E. *Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación)*. In: FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta. 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB), 2011.

FEO, Grasiela Lionetti de; STANGUERLIM, Roberta. *Interação Escolacomunidade em programas/projetos nas áreas de educação, direitos humanos e desenvolvimento social*. Revista Margens Interdisciplinar, v.9, n.12, p.239-253,2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: [HTTPS://periódicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3074](https://periódicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3074). Acesso em: 15set. 2018. Acesso em: 12/ out. 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA DAKAR. *Educação para Todos*. Declaração de Dakar - 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br> > Acervo > Direito a Educação. Acesso em: 28/ out. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 58º rev. e atual., 2014.

GATTI, Bernadete A. *A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios*. Rbpae - v. 28, n. 1, p. 24, 2012. Acesso em: 08/ set. 2018.

GOMES, Manuel; ESTERMANN, Josef; GOMES, Sandra. *Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento*. Laplage em Revista, vol.3, n.3: Sorocaba, 2017, p.17-29.

GOMES, Sandra; TAVARES, Manuel. *Formação continuada de professores da educação superior: novas linguagens, novas práticas, novos desafios*. Lisboa, Portugal: Revista Lusófona de Educação, núm. 36, p. 25-39, 2017.

GOMEZ, Santiago C, GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HALL, S. (1997). *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & realidade. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em: 15/ ago. 2018.

_____, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. In: Thompson, Kenneth (org.) *Media and cultural regulation*. Inglaterra, 1997. Publicado Educação & Realidade com a autorização do autor. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

_____, Stuart. *Cultural Identity and Diaspora*. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990[Identidade cultural e diáspora. Revista de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, p. 68-76, 1996.

_____, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAZARD, Paul, *La Crise de la conscience européenne, 1685-1715*, Paris, Flayard, 1961. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/download/56406/83603>. Acesso em: 05/maio de 2018.

KLEIN, A. M.; ALVARENGA, João Theodoro; *Direitos e Participação dos Estudantes na Implementação de EDH nas escolas paulistas*. Seminário América Latina-Cultura, história e política. Brasil, 2015.

_____, Ana Maria; D'ÁGUA, Solange Lima. *A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo*. Educ. rev. [online]. 2015, n.55, pp.277-292. ISSN 0104-4060. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000100277&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 12 ago. 2017.

LAVILLE, Cristian; Dione, Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LEI DE DIRETRIZES E BASE DE 1961 - LEI 4024/61 | *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 12/ fev. 2016.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. *Lei (9.394/96)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 09/ out. 2015.

LEI 592. *ATOS INTERNACIONAIS. PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS. PROMULGAÇÃO*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em 22/Jul. de 2018.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância; Ensaio sobre o entendimento humano*. Col. Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

_____, John. *Segundo Tratado Sobre o Governo*. Tradução de Alex Marins. São Paulo, Martin Claret, 2002, p. 35.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAGENDZO, Abraham. (2000, p. 1), “*Educación em Derechos Humanos em América Latina: Uma mirada de fin de siglo*”. Disponível em: www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf. Acesso em: 13/ ago. 2018.

MAGENDZO, Abraham. *Educación em Derechos Humanos*. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGNOLI, Demétrio. *O mundo contemporâneo: os grandes acontecimentos mundiais da guerra fria aos nossos dias*. 2.ed. São Paulo: Atual, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 7.^a ed. *Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas, 2017.

MORGADO, Suzana P.; ARAÚJO, Vanessa F. *Educação em Direitos Humanos no Brasil*. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.11, p.136-150, 2013. Disponível em: ISSN2177-7691.

<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/519/485>. Acesso em: 22/set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Plano de Ação- Programa Mundial para Educação em direitos Humanos, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 05/ jan. 2019.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

RICOEUR, Paul. *A crise da consciência histórica e a Europa. Conferência realizada no Simpósio Internacional Ética e o Futuro da Democracia*, organizado pela Sociedade.

PARENTI, M. *Durty Truths*. San Francisco: City Lights Books, 1996.

PEREIRA, Suzana Paula de Oliveira; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *Sentidos de Direitos Humanos: (re) contextualizações nos livros didáticos do ensino médio*. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v10i3.33698>. 12/set. 2018.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva 2006.

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Concepções e preposições da CNTE-2ª Ed.Revista ampliada*. Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação, escola de formação, 2013.

Portuguesa de Filosofia, em 25-28 de maio de 1994, Lisboa. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200007. Acesso em 06/maio 2018.

PRADO, Wagner J., *A Hierarquia dos Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos no Brasil*. Disponível em <https://bdjur.tjdft.jus.br/xmlui/bitstream/handle/tjdft/32238/A%20HIERARQUIA%20DOS%20TRATADOS%20INTERNACIONAIS%20SOBRE%20DIREITOS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21/Jul. de 2108.

PNE, MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192. Acesso em 28/Jul. 2018.

PNDH, 1996. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso: 29/Jul. 2018.

PNDH II, 2002. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: 29/Jul.18.

PNEDH, 2003. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>. Acesso em: 05/ Maio 2018.

PNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2003*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28/out. 2015.

PNEDH. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 76 p. 2007.

PNDH III, 2009. Disponível em: <http://www.pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>. Acesso em: 28/Jul.18.

PNE 2011/2020 - Metas e Estratégias - Fórum Nacional de Educação. Disponível em: http://www.fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em: 09/ set.2015.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*. Disponível em: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>. Acesso em: 10/Março de 2017.

QUIRINO, Célia G.; MONTES, Maria Lúcia. *Constituições brasileiras e a cidadania*. São Paulo: Ática, 1987.

ROMÃO, José Eustáquio. *Educação e Cidadania*. In PINSKY, Jaime. *Práticas de Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social princípios do direito político*. Traduzido por José Cretella Junior e Agnes Cretella. Revista dos tribunais: São Paulo, 2003 ROUSSEAU, 2000

RUTKOSKI, Joslai Silva. A pedagogia de Paulo Freire: Uma proposta da educação para os Direitos Humanos. In: PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos*. Curitiba: Juruá, v1, 2006.

SANFELICE, José Luis. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para Libertar*. Porto: Afrontamento, 2004.

_____, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Boaventura de Sousa. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, Boaventura de Sousa. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. *Revista Crítica de Ciências Sociais* – n. 48, 1997, p. 11-32.

SANTOS, Gislene A. *Universidade, Formação, Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Procuradoria Geral do Estado. *Grupo de trabalho de Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade*. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 3. ed., rev. atual. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, p. 33-34, 2004.

SCHILLING, Flávia Ines. *Direitos, violência, justiça: reflexões*. Tese (Doutorado em Direito). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-13032013-152052/pt-br.php>. Acesso em: 22/set. 2018.

SEVERINO, ANTÔNIO J. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 28. ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros, p.105,167, 2007.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; ROCASOLANO, Maria Mendez. *Direitos Humanos: conceitos, significados e funções*. São Paulo, Saraiva, 2010.

SIQUEIRA JUNIOR, Paulo Hamilton; OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado de. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Revista dos Tribunais, p.243, 2007.

SOBRAL, FERNANDA A. DA FONSECA. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social?* São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01028392000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11/ out. 2015.

TAVARES, Manoel. *Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo*. *Revista Educação e cultura contemporânea*, v.11, n.25, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/649/505>. Acesso em: 15/set. 2018.

TAVARES, M. Despensar as pedagogias coloniais e os seus pressupostos epistemológicos. In VIII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares – Pedagogias Alternativas. ULHT, Lisboa, 2011. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/ix_coloquio/PDF/manuel_tavares.pdf. Acesso em: 15/ set. 2018.

TAVARES, Manoel. *Entre o sonho e a morte: desvelamentos, revelações e contaminações na narrativa ficcional de Mia Couto*. Literatura e Sociedade, 21, 2015, p. 100-117.

TAVARES, Manuel in *Pedagogias Alternativas*. Jundiaí, Paco Editorial, pag. 345-358, 2014.

TEODORO, Márcia Rocha. *Da educação em direitos humanos sob o prisma do estado plurinacional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

UNESCO, Fórum Mundial sobre Educação de Dakar. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 05/jul. 2016.

VASCONCELLOS, Carlos M. E.; MONSANI, Roberta de S. As conferências internacionais de Yalta e Potsdam e sua contribuição à construção da hegemonia econômica internacional norte americana no capitalismo do após 2ª Guerra Mundial. *Revista Unicuritiba*, v.2, n. 18, 2013. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/index>. Acesso: 09/set. 2018.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. O Sistema de Yalta como condicionante da política internacional do Brasil e dos países do Terceiro Mundo. *Rev. bras. polít. int.* [online]. 1997, vol.40, n.1, pp. 5-17. ISSN 0034-7329. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73291997000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02/ set. 2018.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. In: *Memórias Del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

_____, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 28/set. 2018.

APÊNDICE A

PLANILHA DE REVISÃO PARA ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Observação geral:

| Objetivos Específicos | Fontes e instrumentos de Pesquisa | Categoria/Subcategorias | Questões |
|---|---|--|--|
| <p>1- Conhecer as concepções dos professores sobre o PNEDH</p> <p>2- Identificar os eixos estruturantes do PNEDH</p> <p>3- Conhecer as práticas sobre direitos humanos</p> <p>4- Compreender se as práticas existentes no cotidiano escolar correspondem à estrutura organizacional de ensino e às exigências que compõem o PNEDH</p> | <p>*Entrevista</p> <p>*PNEDH</p> <p>* Projeto Político Pedagógico</p> | <p>Direitos Humanos</p> <p>Cidadania</p> | <p>1. Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?</p> <p>2. Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?</p> <p>3. O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?</p> <p>4. Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>3-Apontar o conceito escolar dos sujeitos da comunidade educativa em relação aos DH</p> | <p>*Entrevista</p> | <p>*Multiculturalismo *Interculturalismo</p> | <p>5. As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?</p> |
| <p>4- Perceber se a difusão dos Direitos Humanos na escola possibilita a inserção da autonomia e participação democrática ou protege a sua tradição hegemônica.</p> | <p>*Projeto Político Pedagógico *Entrevista</p> | | <p>6. Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?</p> <p>7. Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?</p> |
| <p>5- Identificar as dimensões dos Direitos Humanos, considerando o universo e locus da pesquisa.</p> | <p>*Projeto Político Pedagógico; *Entrevista</p> | <p>Cidadania</p> | <p>8. Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?</p> <p>9. Como a escola</p> |

| | | | |
|--|-------------|--|---|
| | *Entrevista | *Multiculturalismo *Interculturalismo | <p>informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?</p> <p>10. Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Racismo ○ Intolerância perante as diferenças ○ Homofobia ○ Machismo ○ Intolerância religiosa ○ Intolerância político-ideológica ○ Todas as alternativas |
|--|-------------|--|---|

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?
2. Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?
3. O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?
4. Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?
5. As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?
6. Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?
7. Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?
8. Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?
9. Como a escola informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?
10. Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?
 - () Racismo
 - () Intolerância perante as diferenças
 - () Homofobia
 - () Machismo
 - () Intolerância religiosa
 - () Intolerância político-ideológica
 - () Todas as alternativas

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via) Pesquisa Pesquisa para dissertação de mestrado de Géssica Tissiani Siebra Da Cunha

Eu,; RG; idade.....

Endereço:.....

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa supracitada sob a responsabilidade da mestranda em Educação – Géssica Tissiani Siebra Da Cunha, na Universidade Nove de Julho- São Paulo/BR.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

- 1- Os objetivos da pesquisa são: investigar a implantação, as estratégias e os programas voltados para a educação em Direitos Humanos para efetuar pesquisa científica.
- 2- Durante a pesquisa será aplicado questionário: do tipo escala likert, e entrevista com perguntas semiestruturadas.
- 3- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;
- 5- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluídos sua publicação na literatura científica especializada;
- 6- Poderei entrar em contato com a responsabilidade pelo estudo, Géssica Tissiani Siebra Da Cunha, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 3592-5953 ou por e-mail: mahtsecheer@hotmail.com.
- 7- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Data,

Assinatura:.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª via) entrevistado
Pesquisa para tese de doutorado de Géssica Tissiani Siebra Da Cunha

Eu,; RG.....;
idade.....

Endereço:.....

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa supracitada sob a responsabilidade da mestranda em Educação – Géssica Tissiani Siebra Da Cunha, na Universidade Nove de Julho- São Paulo/BR.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

- 1- Os objetivos da pesquisa são investigar a implantação, as estratégias e os programas voltados para a educação em Direitos Humanos para efetuar pesquisa científica.
- 2- Durante a pesquisa será aplicado questionário: do tipo escala likert, e entrevista com perguntas semiestruturadas.
- 3- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;
- 5- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluídos sua publicação na literatura científica especializada;
- 6- Poderei entrar em contato com a responsabilidade pelo estudo, Géssica Tissiani Siebra Da Cunha, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 3592-5953 ou por e-mail: mahtsecheer@hotmail.com.
- 7- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Data,

Assinatura:

ANEXOS

1- Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?

R.: Não.

2- Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?

R.: Por meio de atividades interdisciplinares que incentivam o respeito mútuo; o saber conviver com as diferenças, ainda que a temática central não receba a denominação de “Educação em direitos humanos”. Não há instrumentos e programas voltados especificamente para essa temática.

3- O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?

R.: Por ser um tema transversal, acredito que cada professor, dentro da sua área de conhecimento, transmita aos alunos sobre a importância do respeito e valorização da diversidade em sala de aula. Mas penso que haja a necessidade de um olhar maior frente a esta temática, para um projeto que mobilize toda comunidade escolar e trate essas questões emergentes.

4- Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?

R.: Não sei.

5- As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?

R.: Acredito que as práticas pedagógicas adotadas para inclusão de alunos sejam favoráveis e caminham em direção à democracia que objetiva a efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas, mas a questão da inclusão precisa ter um respaldo maior, pois é um tema bem abrangente, já que existem várias possibilidades de inclusão. Aqui na escola, por exemplo, atendemos alguns casos de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, no entanto, muitas vezes nos deparamos com situações que vão além da formação específica do docente.

6- Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?

R.: A cada dia mais, a escola se depara com situações novas em relação ao atendimento de sua demanda, por isso há uma necessidade de preparação antes mesmo da difusão do multiculturalismo e da interculturalidade.

7- Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?

R.: Sim, acredito que como cidadã e professora, que os profissionais da educação respeitam a diversidade cultural e propagam-na no cotidiano, promovendo conversas/debates em sala de aula sobre o assunto.

8- Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?

R.: Não. Através da sua missão que é formação do discente para vida adulta, no prosseguimento de suas atividades pessoais e acadêmicas, com respeito e ética.

9- Como a escola informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?

R.: Fomentando a partir de projetos interdisciplinares, principalmente por meio do componente curricular História, um posicionamento crítico em relação a toda forma de opressão política no Brasil e no mundo.

10- Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?

- () Racismo
- () Intolerância perante as diferenças
- () Homofobia
- () Machismo
- () Intolerância religiosa
- () Intolerância político-ideológica
- (X) Todas as alternativas

R.: Todos os problemas citados acima são verificados no cotidiano escolar.

1- Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?

Sim. É um plano baseado nos direitos humanos como universais baseado em efetivação política adequada utilizando os 3 poderes da república, principalmente o executivo.

2- Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?

Executamos projetos envolvendo a todos, praticamos a inclusão, orientação a pais, alunos, professores, fornecemos espaços para reflexão e mudanças.

3- O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?

Trabalhando temas envolventes, palestras, oficinas com participação de todos, excursões, reuniões, trabalhos, festas de aniversário, Campanhas

4- Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?

Sim, dentro da proposta escolar incluímos trabalhar o cotidiano escolar entre alunos e alunas "diferentes" por raça, etnia, classe social, religião, etc. para banir estereótipos, preconceitos e representações negativas no espaço escolar.

5- As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?

Sim, com certeza.

6- Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?

Sim, temos alunos de diversas culturas e trabalhamos vários eixos culturais, através de seminários, trabalhos, aulas expositivas, excursões, sempre valorizando a temática dos Direitos Humanos (cidadania, liberdade, justiça, ética). Estes temas fazem parte de todo currículo escolar.

7- Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?

Sim. Desenvolvemos projetos no ambiente escolar que abordam todas as culturas.

8- Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?

Sim. a escola adota a postura de respeito e ética entre todos preservando o ambiente escolar e trabalhando de diferentes formas os problemas encontrados.

9- Como a escola informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?

Abordamos o tema com o foco histórico "real" e damos espaço à opiniões, entrevistas, a mídia censurada, a relação aos direitos. Como é um tema polêmico, com várias interpretações, a escola aborda os vários aspectos e abre espaço para a reflexão e diálogo.

10- Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?

- Racismo
- Intolerância perante as diferenças
- Homofobia
- Machismo
- Intolerância religiosa
- Intolerância político-ideológica
- Todas as alternativas

não apresentamos problemas relevantes nos aspectos citados.

1- Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?

Sim: Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil | Desenvolvimento e Direitos Humanos | Universalizar direitos em um contexto de igualdades | Segurança Pública, acesso a justiça e combate a violência | Educação e Cultura em Direitos Humanos *

2- Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?

Sim - o próprio currículo segue-se a discussão de Tema nas escolas. (principalmente nas disciplinas de História e geografia - filosofia e sociologia).

3- O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?

na rotina escolar o Tema é discutido frequentemente, durante as aulas ou por meio de palestras de convidados locais OAB - Outros

4- Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?

Sim - Direitos Humanos é Tema integrante do currículo do Estado de São Paulo.

* Direitos a memória e a verdade

5- As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?

Sim - nessas práticas estão voltadas a atender as necessidades de todos os alunos.

6- Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?

Sim - partindo dos pressupostos que os temas são tratados de forma natural, não existe nenhuma alteração no cotidiano escolar - todos são tratados com acurately de forma igualitária.

7- Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?

Sim, muitas ações são desenvolvidas: promoção de rodas de conversas, debates, produções materiais p/ campanhas na escola, etc.

8- Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?

Sim. Vários assuntos atuais são esmentados a fim de promover o exercício da cidadania.

9- Como a escola informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?

Essa conteúdo é tratado nas aulas de História e Geografia e ainda nas aulas de Filosofia e Sociologia como parte integrante do currículo.

10- Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?

- Racismo
- Intolerância perante as diferenças
- Homofobia
- Machismo
- Intolerância religiosa
- Intolerância político-ideológica
- Todas as alternativas

Não temos problemas.

1- Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?

garantia de direitos iguais
para todas as pessoas
em ambiente nacional

2- Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?

atendendo a legislação
específica da Educação

3- O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?

A escola trata dessas questões
três enquanto currículo

4- Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?

Desenvolvemos projetos em
que Direitos Humanos são
tratados - "Projeto Ever"
nessa área Esque-Librati
e Tema Diversidade

5- As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?

A ESCOLA GARANTE A INCLUSÃO DOS ALUNOS
COMFORDRE A LEGISLAÇÃO.

6- Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?

O multiculturalismo é
tratado de forma natural
visto que mesmo alunos
são de diferentes culturas
e etnias.

7- Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?

Sim, como parte de
currículo da Rede pública
do Estado de S. Paulo.

Diversas ações são
desenvolvidas para atender essa
demanda.

8- Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?

na rotina escolar a partir de conteúdos e ações que metem esse direito.

9- Como a escola informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?

Através de conteúdos trabalhados em sala de aula conforme o currículo

10- Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?

- () Racismo
- () Intolerância perante as diferenças
- () Homofobia
- () Machismo
- () Intolerância religiosa
- () Intolerância político-ideológica
- () Todas as alternativas

Não temos problemas relevantes sobre o tema.

1- Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?

Não estou informada.

2- Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?

Não possui.

3- O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?

Embora não existam ações específicas, alguns professores trabalham (~~trabalham~~) esses temas de forma individual.

4- Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?

A escola segue a linha o "ECA", com uma escola de relativa qualidade, preservando a segurança e um possível aproveitamento do programa Estadual.

5- As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?

Não acontece até o momento
Projetos específicos voltados
para essa prática.

6- Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?

Em dias comemorativos, acontecem exposições onde se trabalham temas como os citados acima.

7- Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?

Os professores respeitam as diversidades culturais valorizando atividades que tratam desse tema. Porém não se desenvolvem ações nesse sentido.

8- Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?

A escola prega o respeito ao próximo e ao patrimônio público. Deste modo as primeiras lições sobre Cidadania são passadas aos alunos.

9- Como a escola informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?

Os professores ensinam em pormenores os radicalismos dessa época. Porém formas de resistência são insípidas nessa fase da vida estudantil.

10- Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?

- () Racismo
- () Intolerância perante as diferenças
- () Homofobia
- () Machismo
- () Intolerância religiosa
- () Intolerância político-ideológica
- () Todas as alternativas

} Felizmente nenhuma delas.

1- Você sabe o que é o Plano Nacional de Direitos Humanos? Em caso afirmativo, quais os seus eixos estruturantes?

A defesa dos direitos e valores básicos a todos cidadãos.

2- Como é realizada a prática da Educação em direitos humanos nessa unidade escolar? Há instrumentos e programas voltados para essa temática? Se positivo, quais?

Trabalhos de conscientização onde possibilitem a construção de uma sociedade justa e democrática.

3- O que está sendo feito atualmente para que seja possível uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade em sala de aula?

Campanhas educativas através de debates em sala de aula.

4- Você sabe em que consiste a proposta pedagógica dessa unidade escolar, no que se refere aos Direitos Humanos? Se positivo, está inclusa no Projeto Político Pedagógico?

O Projeto Político Pedagógico contempla os Direitos Humanos como parte integrante de todas as ações escolares.

5- As práticas pedagógicas adotadas para a Inclusão dos alunos, são favoráveis no alcance da democracia necessária para a garantia e efetivação de uma política educacional específica para o diálogo entre culturas?

São favoráveis e atendem a legislação específica do ambiente educacional.

6- Que importância é notada na difusão do multiculturalismo e da interculturalidade, para o cotidiano escolar? Se a escola tem alunos de diversas culturas, é promovido o diálogo entre elas? Em caso afirmativo, quais as alterações no cotidiano escolar?

O diálogo é promovido em sala de aula e conquistas significativas são apresentadas ao estreitar os laços de amizade e respeito entre os alunos.

7- Os professores difundem e respeitam a diversidade cultural na escola e promovem o diálogo entre as culturas? Que ações são desenvolvidas?

São desenvolvidos seminários, debates em grupos e atividades escritas durante os bimestres.

8- Há uma formação em cidadania adotada pela escola? De que modo a escola estabelece a relação entre direitos humanos e exercício da cidadania?

Oferecendo recursos pedagógicos através de palestras, vídeos e aulas expositivas.

9- Como a escola informa e forma os estudantes sobre o que foi, no Brasil, a ditadura militar e todas as formas de opressão política que se verificaram no mundo (nazismo, por ex.) tendo em vista uma formação dos estudantes para a democracia e para uma consciência crítica como formas de resistência à opressão?

Organizando e desenvolvendo projetos pedagógicos referente ao tema em conjunto com os professores de ciências humanas.

10- Quais dos seguintes problemas, que violam os direitos humanos, se verificam no cotidiano escolar?

- Racismo
- Intolerância perante as diferenças
- Homofobia
- Machismo
- Intolerância religiosa
- Intolerância político-ideológica
- Todas as alternativas