



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU
SENSO INTERDISCIPLINAR EM
DIREITOS HUMANOS**



**DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA - GO**

CHRISTIANE DE HOLANDA CAMILO

GOIÂNIA

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):		Christiane de Holanda Camilo			
E-mail:		christianedeholandacamilo@gmail.com			
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não					
Vínculo empregatício do autor		-			
Agência de fomento:		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior		Sigla: CAPES	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	-
Título:		Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia - GO			
Palavras-chave:		Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Relações Étnico-Raciais; Colonialidade; Multiculturalismo; Representações Sociais.			
Título em outra língua:		Human Rights and Racial-Ethnic Relations in Municipal Education Network of Goiânia - GO			
Palavras-chave em outra língua:		Human Rights; Human Rights Education; Ethnic and Race Relations; Coloniality; Multiculturalism; Social Representations.			
Área de concentração:		Interdisciplinar			
Data defesa: (dd/mm/aaaa)		27/02/2014			
Programa de Pós-Graduação:		Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos			
Orientador (a):		Prof^a. Dr^aa. Rosani Moreira Leitão			
E-mail:		mleitao@terra.com.br			
Co-orientador a):*		-			
E-mail:		-			

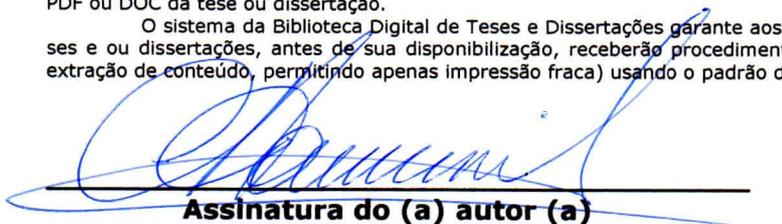
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.


 Assinatura do (a) autor (a)

Data: 16 / 07 / 2014

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU
SENSO INTERDISCIPLINAR EM
DIREITOS HUMANOS**

**DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA - GO**

CHRISTIANE DE HOLANDA CAMILO

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Práticas e representações sociais de promoção e defesa de Direitos Humanos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosani Moreira Leitão.

GOIÂNIA

2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

C183d Camilo, Christiane de Holanda.
Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO [manuscrito] / Christiane de Holanda Camilo. – 2014.
202 f.

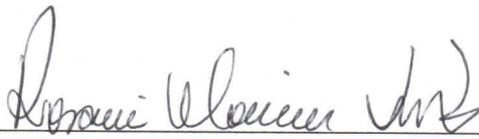
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosani Moreira Leitão.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos. 2014.
Bibliografia.

1. Direitos Humanos 2. Relações Étnico-Raciais 3. Multiculturalismo I. Título.

CDU: 342.57

CHRISTIANE DE HOLANDA CAMILO

Dissertação defendida e aprovada em 27 de fevereiro de 2014, pela banca examinadora,
constituída pelas professoras:



Prof^ª. Dr^ª. Rosani Moreira Leitão
Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Direitos Humanos
Universidade Federal de Goiás
Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Veralúcia Pinheiro
Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagens e Tecnologia
Universidade Estadual de Goiás
Membro externo

Prof^ª. Dr^ª. Luciana de Oliveira Dias
Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Direitos Humanos
Universidade Federal de Goiás
Membro interno

Dedico este trabalho aos meus
antecessores e antepassados, em especial
à Neuzita da Victória Cavalcante,
à Luzia Camilo, a Sebastião Belizar
e a Jaime de Holanda Cavalcante
meus amados e preciosos avós.

AGRADECIMENTOS

A Deus, à minha família e aos meus antecessores e antepassados por colaborarem e abençoarem cada momento de minha vida.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Rosani Moreira Leitão que com autoridade e sensibilidade se prontificou, em diversos momentos a dedicar seu precioso tempo para me orientar.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás nas pessoas de Ma. Marisa Damas Vieira, Dr^ª. Angelita Pereira de Lima e Marina Alves de Oliveira Marques.

Ao Programa Interdisciplinar de Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, primeiramente em nome de suas queridas coordenadoras Dr^ª. Helena Esser dos Reis e Dr^ª. Luciana de Oliveira Dias e aos pioneiros professores do curso da primeira turma do Mestrado em Direitos Humanos: Dr^ª. Aline da Silva Nicolino, Dr. Arnaldo Bastos Santos Neto, Dr. Carlos Ugo Santander Joo, Dr^ª. Cerise de Castro Campos, Dr. Cleber Augusto Gonçalves Dias, Dr. Cristiano Novaes de Rezende, Dr. Douglas Antônio Rocha Pinheiro, Dr^ª. Fernanda Busanello Ferreira, Dr. Francisco Mata Machado Tavares, Dr. Goiamérico Felício Carneiro dos Santos, Dr. João da Cruz Gonçalves Neto, Dr. João Henrique Ribeiro Roriz, Dr. Magno Luiz Medeiros da Silva, Dr. Ricardo Barbosa de Lima, Dr^ª. Rosani Moreira Leitão, Dr. Saulo de Oliveira Pinto Coelho, Dr. Sullivan Charles Barros, Dr^ª. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, Dr^ª. Vilma de Fátima Machado, Ma. Ana Carolina de Moura e Ana Maria Carlos Soares Magalhães.

À disciplina Relações Étnico-Raciais e o Princípio da Igualdade no Brasil, nas pessoas das professoras Dr^ª. Rosani Moreira Leitão e Dr^ª. Luciana de Oliveira Dias que a ministraram, com os sinceros votos meus e de toda a turma que teve o privilégio de cursá-la, para que se torne disciplina obrigatória do Programa Interdisciplinar de Direitos Humanos na Universidade Federal de Goiás.

A todas as pessoas que passaram, permaneceram e, com amor, amizade, colaboraram durante o processo de realização do mestrado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1. Teoria das Representações Sociais, Interdisciplinaridade e Metodologia da Pesquisa ..	17
1.1.1. O universo da pesquisa e o tratamento dos dados	33
1.2. Direitos Humanos, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos	37
1.3. O Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	88
1.3.1. A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás e a organização da Educação de Jovens e Adultos no município	92
2. CAPÍTULO II – O PERCURSO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL BRASILEIRO E A AMPLIAÇÃO DA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS	98
2.1. A constituição da Educação como um Direito Humano	98
2.2. A consolidação no Brasil da Educação como instrumento de proteção e defesa dos Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais na escola	114
3. CAPÍTULO III – A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA – GOIÁS	127
3.1. Representações Sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais presentes no Proposta Político-Pedagógico da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: sujeitos, concepções, organização curricular, princípios, projetos e componentes curriculares	128
3.2. Representações Sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais presentes no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada: contexto, concepções, projetos, e	

componentes curriculares	145
3.3. Representações Sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais presentes no discurso dos professores da RME de Goiânia – Goiás, segundo o Discurso do Sujeito Coletivo	162
3.3.1. Representações sociais sobre quem são os destinatários dos Direitos Humanos na escola	170
3.3.2. Representações sociais sobre se os Direitos Humanos e o tema Relações Étnico-Raciais estão presentes nas políticas, propostas, projetos trabalhados na RME de Goiânia – Goiás na EAJA de 5ª a 8ª séries	173
3.3.3. Representações sociais sobre se os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na forma das pessoas de verem o mundo e as outras pessoas	176
3.3.4. Representações sociais sobre o que são Relações Étnico-Raciais	179
3.3.5. Representações sociais sobre a existência, a forma de realização e as condições de participação do professor atuante na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries na formação continuada em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás	181
3.3.6. Representações sociais sobre produção e distribuição pela SME de Goiânia de materiais didático-pedagógicos sobre Relações Étnico-Raciais para o trabalho na EAJA de 5ª a 8ª séries	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202

Lista de Siglas

Siglas	Nome Completo
AC	Ancoragem
ACNUDH	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
CME	Conselho Municipal de Educação
CEMAI	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
DAE	Departamento de Administração Escolar
DEPE	Departamento Pedagógico
DGP	Departamento de Gestão de Pessoal
DALE	Departamento de Alimentação
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
DEFIA	Divisão de Ensino Fundamental para Infância e Adolescência
DEF-AJA	Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos
E-PAZ	Política Articulada de Educação para a Paz
EDH	Educação em Direitos Humanos
ECH	Expressões Chave
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
IAD	Instrumentos de Análise do Discurso
IC	Ideias Centrais
IE	Instituição Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas

PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PROERP	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PSE	Programa Saúde na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PIDCP	Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RS	Representações Sociais
RME	Rede Municipal de Educação/Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFG	Universidade Federal de Goiás

RESUMO

O desenvolvimento dos Direitos Humanos e com ele, a expansão da cultura de direitos no mundo prescinde do ancoramento e densificação do diálogo em diferentes esferas da sociedade, dentre elas, a escola. No Brasil um dos temas de Direitos Humanos imprescindíveis à compreensão sobre a formação da sociedade nacional são as Relações Étnico-Raciais que até hoje demonstram graves desigualdades que favorecem uma cidadania segregatória e uma democracia parcial, principalmente para negros e indígenas mediante a reprodução de uma racionalidade colonizada que reforça práticas discriminatórias inscritas na mentalidade dos brasileiros. Assim, tendo em vista a necessidade fática de contribuir com o diálogo sobre Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos e a expansão da cultura de direitos, essa dissertação analisou as Representações Sociais sobre Direitos Humanos no tocante às Relações Étnico-Raciais, contidas nas falas de professores e nos documentos orientadores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª séries da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, visando observar, por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, como essa Rede Municipal de Educação contribui com a implementação mediante políticas públicas específicas, apropriação teórica da temática, formação de professores e produção de materiais didáticos. Convém observar que apesar de recorrente na realidade brasileira e goiana, visto ainda a sua obrigatoriedade em razão dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Pluralidade Cultural de 1997, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004 e finalmente, das Diretrizes Nacionais de Direitos Humanos (2012), ainda no século XXI, as Relações Étnico-Raciais carecem de profunda discussão e presença na pauta diária como política pública educacional, como garantia, proteção e defesa dos Direitos Humanos por meio da difusão da cultura de direitos que proporcione efetiva participação no exercício pleno da cidadania por parte da pluralidade étnico-racial dos cidadãos nacionais.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Relações Étnico-Raciais; Colonialidade; Multiculturalismo; Representações Sociais.

ABSTRACT

Based on route developed international and nationally on international treaties and conventions on Human Rights, was identified with the legal provisions of Education and Human Rights, going on about the requirements of Racial-Ethnic Relations in the Brazilian educational context to arrive in 2012 the National Guidelines on Human Rights Education. We analyzed the constitution of social relations in Brazil and the black and indian under the latin american paradigm Modernity and Coloniality and multiculturalist proposal, noting the ethnic-racial aspects of insertion and treatment of blacks and Indians in Brazilian education. Analyzed the proposed municipal Education of Adolescents, Young Adults and Adults in Goiânia - Goiás and Political Pedagogical Project for a school representative of this group , in addition to interviewing the teachers working in these space because since this is a qualitative and interdisciplinary research, had with the purpose to identify, describe and analyze the social representations on Human rights regarding the Racial-Ethnic Relations expressed by teachers and documents Municipal Education Network Goiânia – Goiás.

Keywords: Human Rights; Human Rights Education; Ethnic and Race Relations; Coloniality; Multiculturalism; Social Representations.

INTRODUÇÃO

Atualmente, após anos de discussões e avanços sobre os Direitos Humanos¹ urge questionar-se como a cultura de Direitos Humanos assume lugar no espaço escolar.

A implantação de Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos data de 2012 e envolve a sistematização das discussões sobre Direitos Humanos de 1945 até hoje nos estatutos legais internacionais e brasileiros, conseqüentemente, surte efeitos nos sistemas escolares dada a necessidade de serem ali ensinados.

Assim como os sistemas de monitoramento de tratados e convenções internacionais são alimentados pelas informações sobre as ações políticas, planejadas e concretamente implementadas na sociedade, deve-se observar e auxiliar mediante pesquisas sobre como os Direitos Humanos estão, de fato, sendo implementados e dialogados nas relações de ensino aprendizagem dentro da escola.

Considerando que um dos movimentos anteriores à criação das Diretrizes Nacionais de Direitos Humanos (2012) foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004, dada a grande importância e urgência do tema para compreender o Brasil e sua realidade, e formar cidadãos mais conscientes sobre a sua própria realidade, será feito o recorte étnico-racial no tema.

A problemática que se impõe ante este cenário é a seguinte, para trabalhar com a implantação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos estatuídas em 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004, um importante passo anterior, é compreender as dinâmicas locais. Por esse motivo, elege-se um local: a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia - Goiás que administra a Rede Municipal de Ensino (RME) desse município.

¹ A presente pesquisa não tratará nem fará distinções hegemônicas, linguísticas, ideológicas ou políticas quanto à utilização do termo “Direitos Humanos” em letra maiúscula ou minúscula em suas iniciais. Adotar-se-á a forma maiúscula para esta e quaisquer outras disciplinas, áreas ou campos de estudo apresentados ao longo do texto como uma forma de destaque e referência à área ou à disciplina em tela.

Observa-se que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia é, por imperativo constitucional, a responsável anualmente pela organização da educação formal de base (educação infantil e ensino fundamental) de cerca de cento e dez mil alunos, salvo sua capacidade de ampliar esse quadro durante o ano letivo. Dessa forma, a SME é a principal instituição oficial de ensino responsável, dentre outras, pela formação em Direitos Humanos de crianças, adolescentes, jovens e adultos de Goiânia, que estão inclusos no rol atendido, situação que perfaz no mínimo três e no máximo sete horas diárias de atendimento a esses alunos, durante até 14 anos de vida. (BRASIL, 1988, 1996; GOIÂNIA, 2005, 2006, 2013)

A Rede Municipal de Ensino é formada pelo conjunto institucional de diversas entidades que organizam e estruturam a educação municipal de Goiânia – GO.

Na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, quanto ao ensino fundamental, trabalha-se com três modalidades, os Ciclos de Desenvolvimento Humanos (I, II e III), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª à 4ª séries e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) de 5ª à 8ª séries, contudo, observa-se que este último segmento apresenta uma relevante variedade constitutiva para a discussão desta pesquisa, pois envolve o diálogo intergeracional na relação de ensino-aprendizagem de adolescentes a idosos, com professores de todas as áreas de formação presentes no ensino fundamental, quais sejam, Educação Física, Matemática, Português, História, Geografia, Arte, Ciências e Inglês. (GOIÂNIA, 2013b)

Em razão da necessidade de delimitação do universo da pesquisa, optou-se pelo ensino fundamental visto que esta é a fase em que os alunos permanecerão mais tempo dentro da rede municipal de ensino e estarão por mais tempo em contato com as representações em Direitos Humanos, especialmente no que tange às relações étnico-raciais expressadas pelos professores da RME com quem tiveram contato.

Por conseguinte, dentro do ensino fundamental, os sujeitos eleitos para a pesquisa foram os professores que atuam na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) de 5ª à 8ª séries, porque, como observado anteriormente, atuam nesse segmento professores de todos os componentes curriculares (disciplinas) do ensino fundamental.

Igualmente, este é o grupo cujo alcance da ação pedagógica é mais amplo e diversificado, já que existe grande variabilidade etária dos alunos, e ainda, eles, em sua maioria, são pais, tios e avós de outros alunos que frequentam distintos turnos nessa ou em diferentes escolas da região onde moram, ou seja, a repercussão da atuação pedagógica do professor torna-se ampla, possui um alcance interessante para a pesquisa, bem como, grande interesse social para os Direitos Humanos pela necessidade de lidar diuturnamente com certa diversidade de pessoas.

Os dados da pesquisa foram coletados de março a dezembro de 2013. Os documentos considerados foram aqueles implementados até junho de 2013, visto que o mês de julho é destinado ao período de férias escolares, e mesmo que, instituído fosse um programa ou política, este somente chegaria à escola após a retomada do ano letivo em agosto e não haveria tempo hábil de acordo com o cronograma desta pesquisa para analisar sua repercussão no momento de realização da pesquisa de campo.

Ao constata-se que a SME de Goiânia é a entidade responsável pela formação educacional de base especificamente o ensino fundamental deste município, ela também é responsável por observar e cumprir as determinações legais, bem como, executar uma política educacional em Direitos Humanos.

Por conseguinte, reforça-se a importância de identificar as representações sociais sobre Direitos Humanos, no que tange às relações étnico-raciais, expressas não apenas nos documentos, mas também pelo grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia porque as representações sociais compõem um arcabouço representativo sobre Direitos Humanos que estes profissionais possuem e possivelmente implementam em sua prática pedagógica.

Destarte, hipoteticamente, considera-se que entre a dimensão legal e as dimensões coletivas pode haver divergências, desta feita, indaga-se quais são as proximidades e/ou divergências entre o que está prescrito e o que os professores da RME de Goiânia propalam por meio de suas representações sociais que conseqüentemente influenciam sua prática pedagógica.

Ante o exposto, cabe fixar que o objetivo principal desta pesquisa é analisar e compreender as representações sociais em Direitos Humanos dentro da abordagem étnico-racial, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia – GO, utilizando, para tanto, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1975), tomando como unidades de análise os documentos orientadores da política educacional voltada para adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação e as representações sociais dos professores atuantes na EAJA de 5ª à 8ª séries sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais.

Cabe especificar ainda para essa consecução, que foi necessário:

- Identificar as representações sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais contidas nos documentos orientadores dos processos pedagógicos na RME de Goiânia no que tange a organização geral da EAJA, quanto a local, na escola escolhida;

- Descrever e interpretar as representações sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais presentes nos discursos e práticas dos professores da RME de Goiânia – Goiás, especificamente na modalidade EAJA, de 5ª à 8ª séries.

A expectativa quanto a esta pesquisa é contribuir para a promoção e defesa dos Direitos Humanos no município de Goiânia, pois trará dados mais concretos sobre a realidade goianiense no que tange aos Direitos Humanos, à Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, e assim, fomentar mediante as informações obtidas com a pesquisa, a adoção de políticas públicas mais consistentes e condizentes com a realidade.

Apresentado o tema, problemática, hipóteses e objetivos, insta qualificar o marco e os referenciais teóricos utilizados, o desenho metodológico, seus pressupostos e procedimentos necessários para essa investigação tendo em vista a complexidade do tema.

Mencionado anteriormente no texto, o referencial teórico-metodológico da pesquisa é a Teoria das Representações Sociais (TRS), a partir do conceito de representação e seus processos intrínsecos: objetivação (naturalização, classificação e esquematização estruturante) e ancoragem, nos contextos marcadamente trabalhados por Moscovici (1978, 2001, 2009), o criador da teoria, e Jodelet (1986, 2001, 2012,) por ter dado continuidade à teoria em uma perspectiva histórica.

A partir desse momento sobeja delinear como os capítulos dessa dissertação estão delimitados:

O primeiro capítulo aborda a fundamentação teórico-metodológica das representações. Está dividido em duas partes maiores. Quanto à primeira, trata da metodologia, das representações sociais que se referem a um só tempo à teoria e metodologia em si. Assim, para melhor compreensão, as representações sociais foram apresentadas ressaltando suas suficiências e deficiências para a consecução do objetivo da pesquisa; e, na sequência, foi descrito o tratamento documental e etnográfico. Quanto à segunda parte, será exposto e analisado o referencial teórico mais específico para realizar a conexão temática entre Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O segundo capítulo é um capítulo contextualizador, mostrando a análise documental de diferentes leis, tratados, convenções internacionais sobre Direitos Humanos, e, em seguida, uma análise sobre os principais documentos nacionais sobre o tema cujo enfoque está na afirmação da Educação como um Direito Humano, bem como, mais especificamente, em sequência, cuida-se da análise documental dos documentos que referem-se à Educação em

Direitos Humanos em nível mundial e nacional. Identificando como está prescrita a Educação em Direitos Humanos nesses documentos, observando-se nessa parte como a Educação em Direitos Humanos é uma vertente de atuação dos Direitos Humanos no que tange à sua proteção e defesa. E, por fim, será analisado o conjunto documental sobre as Relações Étnico-Raciais na escola.

O terceiro capítulo aprofunda a apresentação dos objetos e sujeitos em estudo passando a descrever e analisar as representações sociais sobre Direitos Humanos, contidas em nível local, nos documentos organizadores da Rede Municipal de Ensino do município de Goiânia da modalidade EAJA de 5ª à 8ª séries, ou seja, a Proposta Político Pedagógica da EAJA e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Por fim, analisa a etnografia realizada na escola, mediante observações de campo, informações pessoais, conversas informais e entrevistas. E, após este capítulo, as considerações finais.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1. Teoria das Representações Sociais, Interdisciplinaridade e a Metodologia da Pesquisa.

As representações sociais elaboradas sob a égide da Teoria das Representações Sociais (T.R.S.) foram construídas no seio da escola construtivista francesa da psicologia social (*École de Hautes Études em Sciences Sociales – Paris*) por Serge Moscovici (1978, 2001, 2009), posteriormente, publicado no livro *Psychanalyse son image et son public* (1961), republicado em 1978, no Brasil, com o título “A representação social da psicanálise”.

O autor esclarece que seu livro não se restringe ao estudo específico da Psicanálise e sim a criação de um objeto de estudo, a partir de pesquisa empírica voltada para os campos da Psicologia Social e da Sociologia do Conhecimento.

O objeto de estudo elaborado pelo autor são as representações sociais, concebidas por Moscovici (1978) enquanto produto e processo social, verificados com o intuito de observar como a ciência é absorvida pelo senso comum, intermediada pela comunicação e pela linguagem, visto que a representação social ocorre em momento posterior ao da elaboração do conhecimento pela comunidade científica. Trata-se, portanto, da compreensão sobre como esse conhecimento é reelaborado, posteriormente, dentro de outros grupos sociais. (MOSCOVICI, 1978)

O fundamento da proposta de Serge Moscovici (1978, 2001, 2009) sobre as representações sociais parte da releitura do conceito de “representação coletiva” de Émile Durkheim (1970).

Durkheim (1970, p. 39) analisava as representações coletivas a partir da organização da vida social, apontando que as representações coletivas “são exteriores com relação às individuais, [...] porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, [...] os sentimentos privados se tornam sociais pela sua combinação”, e nessa combinação a individualidade é absorvida pela coletividade.

Moscovici (1978, p. 59), ao analisar as representações sociais, enfatizou a análise dos discursos e da comunicação, em razão disso, em sua metodologia, empreendeu esforços na realização e associação de entrevistas com textos de imprensa, porque considerava relevante destacar que “As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, que alguma coisa ausente se lhe adiciona, e alguma coisa presente se modifica”.

A sociologia de Durkheim aponta que o ser humano possui uma consciência individual que consiste não apenas como informações, envolve também a percepção sensorial e discernimento sobre qual informação faz-se opção em determinado momento da ação humana. Este é um processo de adequação que está em consonância com a consciência coletiva que interfere e manifesta em pensamentos e ações individuais, por orientar as suas percepções. (Durkheim, 1978)

Existem em cada uma de nossas consciências [...] duas consciências: uma é comum com o nosso grupo inteiro e, por conseguinte, não somos nós mesmos, mas a sociedade vivendo e agindo dentro de nós. A outra representa, ao contrário, o que temos de pessoal e distinto, o que faz de nós um indivíduo. (DURKHEIM, 1978, p. 69)

Durkheim (1970) e Moscovici (1978) concordam que as representações são criações sociais que elaboram imagens sobre a realidade. Celso Pereira de Sá destaca a diferença dos conceitos de representação entre esses dois autores apontando que

[...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior [...] À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos. (SÁ, 1995, p. 23)

Há uma clara valoração da dimensão individual para a coletividade nas representações sociais de Moscovici (1978, p. 28) ao apontar que esta “[...] é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, [...] numa ligação cotidiana de trocas”, situação que diverge de Durkheim (1970, p. 39), para quem “[...] o fenômeno social não depende da natureza pessoal dos indivíduos” porque “[...] todas as características individuais, sendo divergentes por definição, neutralizam-se [...]”. (MOSCOVICI, 1978, p. 28)

Pode-se ponderar que Moscovici (1978), a partir dessa diferenciação, cria uma dinâmica muito própria de sua teoria ao considerar as interações entre os indivíduos e os

grupos sociais (inter e intragrupos) como fatores importantes para o sistema simbólico anterior a ação humana.

Moscovici (1978) propõe que a representação social constitui-se em uma forma peculiar de conhecimento que interfere diretamente no comportamento e na comunicação entre os sujeitos da sociedade e, por isso, cumpre importante função na elaboração da realidade, já que esta é formada a partir das relações entre os indivíduos e o seu grupo social, bem como, entre o indivíduo e as representações de objetos valorizados e compartilhados pela comunicação do grupo social.

Dessa forma, a representação torna-se um intercâmbio entre a percepção e o conceito, entre o imaginário e o simbólico. O ato de representar, para o autor, significa algo anterior a ação individual, “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (MOSCOVICI, 2009, p. 49).

Por conseguinte, o autor define que

A representação social é uma modalidade particular do conhecimento, cuja função é a elaboração dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. A representação é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens fazem inteligível a realidade física e social, integram-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de intercâmbios, liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1979, p. 17-18)

Trata-se de uma modalidade particular porque não corresponde ao todo sobre o conhecimento, pois, segundo Moscovici (1978), na época em que concebeu as representações sociais como um tipo de conhecimento que guarda relação com o conhecimento científico, mas lhe é posterior, fruto do cotidiano, elaborado socialmente para interpretar a realidade de forma simbólica para aplicá-la na prática. São fenômenos sociais compreendidos a partir de sua dinâmica de produção simbólica e comunicativa.

Serge Moscovici (1978, p. 25), ao discorrer sobre as representações sociais, afirma que as representações são elaboradas a partir de figuras sociais que criam imagens mentais representativas, são “organizações de imagem e linguagem [...] simbolizam atos e situações comuns”, são o “[...] reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um projeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores”, estando assim imbuídas de percepções, conceitos e preconceitos.

Para Moscovici (1978), as representações sociais são construções mentais consubstanciadas em ideias que se materializam no cotidiano de ações dos indivíduos e tendem a ser compartilhadas por indivíduos que convivem em um mesmo contexto sócio-

histórico. São compostas tanto pela razão, quanto pela emoção e pelo desejo de compreender e explicar algo.

Em razão da forma como essas imagens ou “fotografias mentais” (Moscovici, 1978) são registradas por cada indivíduo pertencente a um grupo, elas refletem a maneira pela qual esses sujeitos explicam o mundo e tomam posse do conhecimento e interagem com a realidade.

As representações sociais são um recorte da imagem mental que uma pessoa faz sobre determinada situação. Analogamente, o autor compreende-a como uma “fotografia” de determinada ideia, pessoa ou assunto que um indivíduo possui e armazena em seu cérebro, demonstrando, assim, certo grau de clareza ou “nitidez óptica” que o sujeito possui sobre aquela situação. (MOSCOVICI, 1978)

Em razão da forma como essas “fotografias” são registradas, elas podem apresentar-se como ideias totalmente estereotipadas da realidade ou não. Nas reflexões de Wagner:

O que pode, então, ser explicado por uma representação? A resposta é simples: enquanto relacionado a crenças, o comportamento manifesto é parte e conteúdo da própria representação social, é a consequência do comportamento no mundo social que se necessita explicar pelo complexo representação/ação. O comportamento e a ação estão lógica e necessariamente conectados a crenças representacionais, mas suas consequências não estão. (WAGNER, 1994, p. 178).

A partir das ponderações destacadas acima, pode-se perceber que as representações também compõem o repertório simbólico que guia a compreensão da realidade e a ação dos sujeitos, o seu estudo “[...] significa investigar como se formam e como funciona o sistema de referências que são utilizadas para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos do cotidiano”. (WAGNER, 1994, p. 178)

Em continuidade ao tema, Leme (1995) depreende de seus estudos que as representações sociais têm a função de “tornar familiar o não familiar numa dinâmica em que objetos e eventos são reconhecidos e compreendidos com base em encontros anteriores, em modelos”. Ressalta-se que:

No caso, a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo, perturbador do universo exterior para o interior, coloca-o em uma categoria e contexto conhecidos. Nesse universo consensual o veredicto precede o julgamento. (LEME, 1995, p. 48).

As representações sociais podem ser consideradas como uma maneira de elaboração do conhecimento, são mensurações da realidade, compõem o resultado do

processo de elaboração social e psicológica da realidade que ocorrem por meio da interação e transformação social (JODELET, 1986).

En los discursos o las respuestas que dan acceso a las representaciones, estos elementos intervienen efectivamente como organizadores de contenido y como operadores de sentido: con ellos lo que alcanzamos es un pensamiento en actos, pues hacen inteligible su funcionamiento. Por otra parte, son proporcionados por el lenguaje y funcionan como un lenguaje que sirve para codificar la realidad. (JODELET, 2012, p. 490)

Denise Jodelet (2012) considera a dimensão histórica e cultural para compreender a questão simbólica presente na sociedade e nas representações. Considera ainda que as representações estão relacionadas a um determinado tipo de saber empírico, passíveis de três arguições:

- 1) ‘Quem sabe e de onde sabe?’, cujas respostas apontam para o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais. Pesquisam-se as relações que a emergência e a difusão das representações sociais guardam com fatores, tais como: valores, modelos e invariantes culturais; comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos, em termos de sua posição e filiação grupal; dinâmica das instituições e dos grupos pertinentes.
- 2) ‘O que e como se sabe?’, que corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais. A pesquisa se ocupa dos suportes da representação (o discurso ou o comportamento dos sujeitos, documentos, práticas etc.), para daí inferir seu conteúdo e sua estrutura, assim como da análise dos processos de sua formação, de sua lógica própria e de sua eventual transformação.
- 3) ‘Sobre o que se sabe e com que efeito?’, o que leva a uma ocupação com o estatuto epistemológico das representações sociais. (JODELET, *apud.* XAVIER, 2002)

Moscovici considera que as representações sociais cumprem duas funções específicas:

[...] primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2009, p. 21.)

Em outros termos, Moscovici (2009) denomina as duas funções das representações sociais como função convencional e função prescrita. A primeira estabelece objetos, pessoas ou situações como se fossem modelos de referência. E a segunda, como uma forma de sistematizar o pensamento conforme sistemas classificatórios dependentes de conhecimento anterior consolidado em sistemas de imagéticos.

Para Moscovici (2009, p. 31), a percepção do mundo é algo complexo, pois não se percebe todos os fatos “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade a qual pertencemos”. Assim, o conhecimento que alguém construiu sobre determinado objeto

está mais próximo das representações que esse sujeito possui sobre o objeto, do que realmente o que o objeto é.

O autor aponta que percebemos nosso mundo a partir de dois universos, o consensual e o reificado. No universo consensual, a sociedade é uma construção visível com sentidos e finalidades próprias, fruto das representações sociais. No universo reificado, a sociedade é vista como um grupo dotado de indivíduos vistos isoladamente. Por essa razão, as representações sociais constituem-se em uma forma possível para compreender-se o universo consensual. (MOSCOVICI, 2009)

As representações, para Serge Moscovici (1978), estão além de meras “opiniões” ou “imagens”, convertem-se em teorias de uma coletividade sobre o real, entremeadas por linguagem e relações próprias “capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade”. (MOSCOVICI, 2009, p.40)

Dessa forma, as representações sociais, como teorias consensuais sobre o real, tentam apreender a realidade tornando conhecido algo que anteriormente não o era, trazendo, para a dimensão pessoal e coletiva, a familiaridade ou o estranhamento, do que não é familiar, assim, “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2009, p. 54)

A formação das representações sociais perpassa por duas etapas definidas por Moscovici como objetivação e ancoragem.

A primeira etapa compreende que:

[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo. [...] faz com que se torne real um esquema conceptual [...]. (MOSCOVICI, 1978, p. 110)

A objetivação é o processo pelo qual a sociedade incorpora objetivamente novos dados, objetos, conceitos ou imagens, naturalizando-os e classificando-os no quadro geral que se compreende como realidade para aquele grupo, compondo-se, por fim, em uma teoria, uma lógica sobre como se forma o consenso em um determinado grupo a partir da interpretação da realidade. (MOSCOVICI, 1978) Moscovici esclarece ainda que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou de um ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. (MOSCOVICI, 2007, p. 71)

A objetivação processa-se sobre três eixos: a naturalização, a classificação e a esquematização estruturante. Naturalizar é estabelecer possibilidades de mudança de "status" e função de algo que transita do meio objetivo para o cognitivo. Ao ser naturalizado, o

elemento é ordenado e organizado por meio da classificação, que subentende a adaptação à algo preexistente. Por fim, a esquematização estruturante, trata de transformar o elemento naturalizado e classificado em um modelo figurativo e associativo que assenta os conceitos na prática, isto é, o imaginário em algo vivenciável nas relações sociais (MOSCOVICI, 1978, 2007)

A segunda etapa, a ancoragem corresponde a “[...] nomear alguma coisa; é dar sentido ao objeto” (MOSCOVICI, 2007, p. 61), está relacionada ao posicionamento de valor atribuído à determinada representação.

Dessa forma, o novo elemento objetivo é assimilado em um quadro de representações pré-existentes, a partir de relações valorativas que correspondem a uma classificação positiva ou negativa desse novo elemento em relação às representações que já se encontravam no sistema representativo.

Resumidamente, a ancoragem cria uma “rede de significados” (MOSCOVICI, 1978, p. 289), definindo-se o novo a partir dos elementos pré-existentes que lhe conferem sentido.

A ancoragem é um processo por meio do qual o grupo transforma o elemento social em algo palpável para que ele possa fazer uso, e, assim, quanto ao uso, o elemento ancorado passa a ocupar um lugar dentro de uma escala de preferências nas relações sociais daquele grupo.

Moscovici (1978) aponta mais uma característica desse conhecimento conformado: a constante repetição das representações sociais pelos membros do grupo. Para ele, esse recurso “não só tem uma função de economia, pois cada idéia já não precisa ser demonstrada de novo, mas também uma função de organização do julgamento” (MOSCOVICI, 1978, p. 259).

Os sentidos são construídos e ancorados por meio da repetição dessas representações pelo grupo, ou seja, são compartilhados, assimilados e organizados dentro de uma escala de valores por meio da repetição. Os indivíduos fazem da repetição uma forma de lembrar em que posição se encontra determinada representação nas relações sociais em que estão inseridos. Quando falam, repetidamente, estão “repassando” seu discurso, reafirmando suas ideias e, ao mesmo tempo, desenvolvendo-as.

Segundo Jodelet

[...] a representação é social por três aspectos correlatos, isolados e postos à prova por Moscovici (1961) - o primeiro critério, quantitativo, define sua extensão numa coletividade; os outros dois são qualitativos, a partir do momento em que se trata de considerá-la expressão (ou produção) de uma formação social, ou de analisar sua

própria contribuição (ou função) no processo de formação e de orientação das condutas e das comunicações sociais. (JODELET, 2001, p. 80)

Estes três aspectos quantitativo e qualitativos existem em necessário diálogo para a determinação da representação social, pois o alcance daquela representação em determinado grupo é algo a ser considerado. Todavia, para este estudo, os aspectos qualitativos serão mais relevantes porque o grupo estudado em campo é um destaque, uma representatividade, observada com o intuito de conhecer-se a expressão de uma formação social e o uso ou orientação nas ações dos indivíduos.

As representações sociais são fruto de uma construção cultural histórica, não são construídas isoladamente, são apropriações de representações sociais vindas da família, do trabalho, da escola, do dia a dia de cada pessoa. O ser humano carrega em si a história de seu grupo, uma espécie de memória coletiva construída pelos fatos e acontecimentos que fazem parte de sua história e também influencia as suas ações. Ao deparar-se com determinada situação, o indivíduo busca, nessa memória, imagens, emoções e valorações, referentes ao conhecimento anteriormente adquirido, tentando compreender o novo.

Pontua-se que as representações sociais não são apenas “imagens” ou “opiniões”, bem como não são apenas, como prescrito por Moscovici (1978), a forma como o conhecimento científico torna-se senso comum, são conhecimentos elaborados nas relações sociais que interpretam e interagem com a realidade.

Em que pese que o autor à sua época estivesse preocupado sobre como o conhecimento científico transformar-se-ia em conhecimento comum, infere-se na teoria que as representações podem, de fato influenciar as ideias e a cultura do cotidiano. Contudo, considera-se que na época atual, início do século XXI, em um contexto diferente de Moscovici (1978), não é o foco do estudo e não há necessidade premente de privilegiar em larga medida as transformações do conhecimento científico em senso comum, e sim, reconectar os conhecimentos que foram histórica e hierarquicamente constituídos com aqueles destituídos de validade ao longo dos séculos XIX e XX.

Dessa forma, cabe pontuar que o conhecimento que de fato, concretiza-se nas ações individuais de indivíduos pertencentes ao mesmo grupo, é formado a partir de diferentes matrizes de conhecimento, sejam elas científicas, religiosas, de senso comum, tradicionais ou outras.

Portanto, importante para esta pesquisa é compreender e analisar o recorte dos Direitos Humanos sob o enfoque étnico-racial representados na RME sem fazer distinção se a matriz inicial que gerou o conhecimento é científica ou não. Porque a “foto”, ou as

“fotografias mentais”, alegoria utilizada por Moscovici (1978), não retrata apenas a trajetória da ciência ao senso comum, visto que o conhecimento é algo muito mais amplo, formado por diferentes matrizes e fazer essa distinção além de ser algo complexo não atende os propósitos dessa pesquisa.

Por conseguinte, importa considerar que todas as matrizes de conhecimento estão presentes e fundem-se nas imagens inscritas nas fotografias mentais das representações sociais com direta repercussão no comportamento do indivíduo, por isso, concorda-se com Jodelet (2009) quando diz que as representações têm uma função expressiva e permitem “examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo”. (JODELET, 2009, p. 697)

É possível por meio das representações sociais observar mais concretamente, o resultado prático, o discurso e as ações, no caso, a ação pedagógica do professor do que a “fonte” científica inicial desse saber. Essa é a dimensão que mais importa, para a presente pesquisa: a dimensão simbólica, alegórica contida na ação expressiva humana de um indivíduo em determinado grupo, visto que ao se tratar de Direitos Humanos, as mudanças em direção à sua proteção e defesa pautam-se necessariamente de ações concretas e transformadoras da realidade.

Apreende-se sobre o que foi tratado até o momento o importante papel desempenhado pelo indivíduo na produção, estruturação e modificação desses sistemas simbólicos, de forma que a Teoria das Representações Sociais trabalha sob uma estrutura múltipla de relações entre indivíduos que criam uma cadeia de representações simbólicas igualmente intrincadas, semelhantes ou condizentes com a sociedade contemporânea, dada a complexidade de relações sociais pautadas em um grande e veloz fluxo comunicativo, fato que confere caráter atual e referencial pertinente para a análise dessa sociedade.

Moscovici (1978) observa, contudo, que conhecer “quem” é o responsável por construir as representações sociais é menos importante do que se saber o “por quê”, porém, ao tratar-se de uma pesquisa qualitativa, sabendo-se que as representações redundam ao final em condutas (a ação individual), resta ampliar o espectro da pesquisa para observar o contexto em que as representações são produzidas, pois é no contexto que se encontram os documentos, o lugar, os sujeitos e a história, e esse contexto será melhor explorado por meio da etnografia (BIOGDAN & BIKLEN, 1994) por ser ela a responsável por reconhecer e valorizar os diferentes níveis significativos que tratam da passagem da oralidade à escrita, o registro fundamental de “[...] palavras e atos a partir de acontecimentos e diálogos” (CLIFFORD, 2002, p. 88), preservando-se o acontecimento ao mesmo tempo que entende seu significado

tornando-se assim um “[...] registro disponível do que o ser humano disse e fez” (GEERTZ, 1973, p. 30).

Importante faz-se a observação sobre a complementaridade de metodologias para esta pesquisa sobre representações sociais em Direitos Humanos, pois, aliando-se os instrumentos clássicos de coleta e construção de dados tanto da Sociologia, por meio das representações sociais, quanto da Antropologia, em razão da etnografia, esta união contempla diferentes e interessantes formas de expressão das representações, ou seja, a associação das declarações escritas, faladas e manifestas por meio de ações.

Situações essas que podem evidenciar uma representação social quando presentes as três formas de expressão compartilhada, ou em cada uma delas, separadamente, desde que repetidas pelos outros membros do grupo, ou seja, demonstradas a objetivação e a ancoragem em uma “rede de sentidos” expressos de forma verbal e não-verbal complementarmente.

“O que importa para a etnografia é a tese de que todo grupo humano escreve-se articula, classifica, possui uma ‘literatura oral’ ou inscreve seu mundo em atos. Eles repetidamente ‘textualizam’ significados” (CLIFFORD, 2002, p. 91) Neste sentido, agregando-se as dimensões descritas por Cardoso de Oliveira (1998) de olhar, ouvir e escrever por “várias mãos” tanto pelo pesquisador na etnografia quanto pelos participantes da pesquisa.

Após serem observadas as questões pertinentes ao referencial teórico, resta cumprir o esclarecimento do desenho teórico-metodológico interdisciplinar desta pesquisa que não residirá apenas no seio da Sociologia, porque considera importante observar a coexistência de três disciplinas que se afinizam nesta pesquisa, o Direito, quanto ao tema e categoria norteadora de origem e análise dos Direitos Humanos e das Relações Étnico-Raciais, a Sociologia, como referencial teórico-metodológico por meio da Teoria das Representações Sociais, bem como, o suporte metodológico amplo e descritivo da Antropologia ao fazer uso da etnografia, para, aliada à Sociologia, buscar melhores resultados qualitativos para a pesquisa baseada na interdisciplinaridade, uma característica profundamente relacionada aos Direitos Humanos.

Sendo assim, passa-se, agora, a delinear de que forma será feito o recorte interdisciplinar do tema. Para tanto, cabe contextualizar e apresentar o que se entende por interdisciplinaridade.

No início do século XX, por volta da década de 30, influenciado pelos estudos da Gestalt, houve um movimento de pesquisadores que buscava tornar mais próximas as

disciplinas. Em 1937, o sociólogo Louis Wirtz cunhou termo "interdisciplinar" como uma tentativa de responder a essas inquietações. (CASANOVA, 2006)

Conforme tendência mundial, os estudos interdisciplinares representam um avanço além da unidisciplinaridade ou disciplinaridade acadêmica, no intuito de agregar conhecimentos que sejam relevantes para garantir explicações mais próximas às demandas complexas do mundo contemporâneo. (SANTOS, 1997)

Ao considerar-se a complexidade atual, pontua-se que a produção do conhecimento acontece tanto no seio da unidisciplinaridade quanto na complementaridade das áreas, como tem-se o exemplo da interdisciplinaridade.

De outro modo, as respostas a essa complexidade permitem agregar diferentes tipos de conhecimento (CHAUÍ, 2000), bem como, tendo em vista o reconhecimento dos limites epistemológicos e metodológicos da ciência e das áreas isoladas para garantir explicações mais próximas para os problemas, fenômenos e para a sociedade contemporânea, cabe observar as palavras provocativas de Santos (2003, p. 90) “O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum”, o autor diz isso por enfatizar a importância dos destinatários da construção do conhecimento elaborado pela academia.

Este posicionamento é plenamente aplicável também aos estudos sobre Direitos Humanos, no que tange ao direcionamento das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos que devem ser implementadas em todo o território nacional brasileiro, por todos os municípios a partir de 2012, e, bem antes, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicada em 2004, ao se considerar que “[...] não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destina”. (SANTOS, 1997, p. 287).

Pode-se considerar que essas inquietações são o resultado da compreensão de que cada fato, situação ou questão é “[...] composto por uma multiplicidade de fatores que não são mutuamente excludentes, e sim, explicativos e justificados uns em relação aos outros”. (LÜCK, 2000, p.50)

Sendo assim, percebe-se que cada área possui um gama particular de conhecimentos e de formas de elaboração desse conhecimento que se congregam em caminhos diferentes, porém complementares, para explicarem-se os diversos fenômenos, portanto, devem ser aproveitados em suas respectivas potencialidades de pesquisa.

A partir dessas perspectivas, pode-se considerar que pesquisa interdisciplinar é uma forma de aproximação ao complexo, tendo em vista que a interdisciplinaridade é uma abordagem metodológica multidimensional e transversal que preza por buscar a aproximação de metodologias, teorias, instrumentos de pesquisa entre outros elementos das diferentes áreas científicas disciplinares para compor uma abordagem própria que possa melhor aproximar-se de uma explicação para um objeto ou fenômeno complexo.

Por fim, cabe ressaltar que a análise interdisciplinar é uma abordagem possível e necessária para a pesquisa sobre Direitos Humanos, tendo em vista a sua profundidade e capilaridade temática que complexifica o tema.

Realizar um estudo como este se propõe não é uma tarefa linear e de fácil assento unidisciplinar, pois além de envolver questões legais e políticas diretas (análise documental) perpassa também pela análise da realidade *in loco*, para observar (etnografia) como toda a legislação, as políticas e programas estão sendo implementados e propalados pelos seus entes constitutivos (representações sociais).

Conforme aponta Mitchell (1987), não há nenhuma dicotomia de métodos de pesquisa entre a Antropologia Social e a Sociologia. “O antropólogo social procura determinar quais são as regularidades entre um e outro fato observado, bem como estabelecer uma relação lógica entre ambos”. (MITCHELL, 1987, p. 81) Não há reduções estatísticas apenas, e sim o apoio de instrumentos e métodos quantitativos como auxiliares à etnografia, ajudando em pontos específicos onde o foco e a objetividade são mais necessários (categorização de conceitos e classificação). Mesmo porque contra toda a segregação entre métodos qualitativos e quantitativos, é importante pontuar que a sociedade e os fenômenos sociais são complexos, nenhum método por si só deveria ter a pretensão de maior ou menor verossimilhança do que a congregação de ambos, pois mesmo assim, esta constitui-se em uma entre várias formas de aproximação e explicação do real. Situação que reforça o fato de que os dados qualitativos ou quantitativos coletados em campo são lapidados, desconstruídos e reconstruídos pelo pesquisador de acordo com a sua perspectiva (observação).

Duas situações impõem-se ante essa perspectiva integrativa de métodos, que coincide com a problemática enfrentada pela Antropologia Social conforme discute Jodelet (apud. Xavier, 2002) e Mitchell (1987), que seria com “quem” e “como” coletar a informação.

Para realizar esse controle Mitchell (1987) indica que a seleção da unidade de análise exige conhecer e identificar a dimensão de determinado universo para que se possa delimitá-lo, porque, assim, cada unidade pode ser representativa, pois se conhece o todo, principalmente porque a amostra é representativa do todo, como é o caso deste estudo. Além

do que, dada a conformação da pesquisa representações sociais sobre Direitos Humanos quanto às Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Ensino de Goiânia - GO, os professores, com suas práticas e representações, e o conjunto documental, serão as unidades de análise, já que o estudo será desenvolvido apenas em escolas que possuem agrupamentos da modalidade Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª séries.

Não há como simplificar a denominação deste estudo como um estudo somente jurídico, sociológico ou antropológico, ele utiliza elementos importantes de cada área que foram escolhidos segundo a sua possibilidade metodológica ou epistemológica de contribuir com possíveis explicações às questões de pesquisa propostas.

Como elementos jurídicos são destacados, na pesquisa, documentos legais como tratados e convenções internacionais principalmente, a Carta de São Francisco (1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), os Pactos de 1966, a Convenção de Viena (1993) e o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos de 2005, entre outros devidamente ratificados pelo Brasil, que servem de documentos orientadores para a legislação nacional, onde se observará a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) de 2003 para traçar um contexto geral e histórico da Educação como um Direito Humano. Em sequência, destinando-se a análise documental mais aprofundada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2008), as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), além dos documentos norteadores da política educacional municipal de Goiânia – GO voltada para o ensino fundamental, especificamente a Proposta Político Pedagógica de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA (2012 – 2014) e o Projeto Político Pedagógica da escola selecionada.

Como elemento sociológico, destaca-se a Teoria das Representações Sociais proposta abordada principalmente por Moscovici (1978, 2001 e 2009) e Jodelet (2001 e 2010), dentre outros, por abrigar uma perspectiva relevante para a pesquisa, justamente por estudar grupos específicos de indivíduos que, no caso, serão os professores da RME de Goiânia – GO e por constituir-se em uma teoria e metodologia em si. Todavia, para a análise do material será utilizado o instrumento de análise do discurso denominado de Discurso do Sujeito Coletivo, proposto por Lefèvre & Lefèvre (2000, 2005), um instrumento criado especificamente para estudos qualitativos sobre representações sociais.

No entanto, como as representações sociais são um conceito multifacetado, em que pese a possibilidade de serem utilizados questionários fechados para a realização de um survey, que, via de regra, preocupa-se com resultados e afirmações generalistas por meio de dados prioritariamente quantitativos, serão utilizadas entrevistas semi-estruturadas que trarão informações quanti-qualitativas por meio do método etnográfico da Antropologia, para aprofundamento das análises qualitativas, tendo em vista que a observação cotidiana registrada pela escrita etnográfica (diário de campo, observações, conversas informais e entrevistas) possibilitará o enriquecimento da pesquisa ao descrever in loco a realidade das representações daquele grupo.

Tendo em vista que “Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocábulo no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”. (GEERTZ, 2008, p. 19) Isto significa que

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de forma não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que os outros deram. (GEERTZ, 2008, pg. 21)

Dessa forma, pode-se apresentar esta pesquisa como de abordagem qualitativa e interdisciplinar sobre representações sociais (teoria e metodologia) em Direitos Humanos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia – Goiás, realizada mediante levantamento bibliográfico sobre o tema, pesquisa documental e exploratória de textos como leis, políticas, programas e projetos desenvolvidos na RME até junho de 2013.

Fazendo-se, além disso, a aplicação dos seguintes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas com o Diretor do Departamento Pedagógico, com a Chefe da Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da prefeitura de Goiânia, bom como, com os professores, no curso da etnografia, realizada em uma escola municipal. Escola essa escolhida em razão das particularidades da EAJA de 5ª a 8ª séries da RME tais como, maior concentração de escolas nas Regiões Centro-Noroeste e por tratar-se de uma escola referência entre essas duas localidades.

Criado na década de 90, o Discurso do Sujeito Coletivo se constitui em uma técnica de análise da expressão do pensamento coletivo situação possível por meio de depoimentos, entrevistas, artigos, papers, cartas, etc., cujo objetivo principal é, diante dos dados coletados, organizar representativamente os discursos semelhantes, ou seja, recortes de

fala significativos da expressão do grupo, a partir de trechos dos próprios discursos, reveladores de suas representações mediante a apresentação de mapas ou quadros chamados de Instrumentos de Análise de Discursos (IAD), que reúne os seguintes operadores: Expressões Chave (ECH), Ideias Centrais (IC), Ancoragem (AC) e, por fim, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2000; 2005)

Seguindo uma análise categorizada mais ampla para a mais específica, a primeira intervenção do instrumento de análise é o destaque das Expressões Chave (ECH) que se constituem em trechos, descrições literais do discurso destacados pela pesquisadora por conterem a centralidade do conteúdo representado pelo conjunto de interlocutores. O segundo momento refere-se a examinar as Ideias Centrais (IC) do discurso, uma ou várias, pois são os termos, nomes, ou expressões linguísticas presentes nos depoimentos que revelam, em síntese, o sentido insculpido nesses discursos. Nessa etapa, o pesquisador deve estabelecer um critério para o destaque, e como já argumentado anteriormente, para esta pesquisa o critério utilizado serão as formas referenciadas sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, ou seja, os termos e expressões utilizados para qualificar essa discussão nos documentos legais e pelos autores da área discutidos aqui. O terceiro passo, a Ancoragem (AC), é uma afirmação positiva em primeira pessoa do singular, afirmação presente no discurso que permite a identificação de representações sociais manifestas por meio de crenças, teorias ou ideologias expressas nos discursos por meio de generalizações que enquadram situações específicas suscitadas. (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2000; 2005)

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é a realização da síntese final condizente com a representação expressa pelo grupo pesquisado, isto é, constrói-se um discurso único contendo as Expressões Chave (ECH), Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC). Note-se que o DSC é a representação social do grupo sobre determinada questão, o que não quer dizer que haja em um grupo a obrigatoriedade da presença de representações sociais, pelo contrário, esse instrumento preza por observar o conjunto dos discursos-sínteses que sejam próximos. Além disso, devem observar os seguintes princípios, a coerência do discurso, o posicionamento próprio, que consiste na apresentação de um posicionamento específico sobre o tema, e a distinção entre os DCS, o que permite que haja a possibilidade de produção de mais de um DSC (situação que leva o pesquisador a avaliar se esses DSC são diferentes ou antagônicos, se são complementares ou não), e a artificialidade natural que permite perceber o discurso como se apenas uma pessoa estivesse falando. (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2000; 2005)

1.1.1. O universo da pesquisa e o tratamento dos dados.

A pesquisa qualitativa apresenta aspectos diferenciados e interdisciplinares representados pela forma multimetodológica de sua abordagem. Em ambientes escolares, a pesquisa em representações sociais enriquece a análise por possibilitar que esse referencial teórico-metodológico permita “[...] compreender os mecanismos sociocognitivos de atribuição de sentido e de integração da novidade em um repertório preexistente”. (Alves-Mazzotti, 2002, p. 41)

Documentais – Os dados documentais foram reunidos em junho de 2013, mediante inventário e levantamento dos principais documentos pertinentes ao tema, tanto em caráter internacional, quanto nacional e municipal disponíveis na internet, bem como os solicitados mediante ofícios do Programa de Pós-graduação direcionados à entidade responsável, qual seja, a Secretaria Municipal de Educação via Departamento Pedagógico, requerendo: autorização para realização da pesquisa, apresentação dos documentos oficiais e outras informações pertinentes.

Toda a documentação reunida que envolve documentos tais como leis, tratados, convenções, políticas, programas, propostas e projetos, foi separada em diferentes blocos de acordo com as esferas internacional, nacional e municipal.

Como existem diferentes documentos e alguns deles sobre temáticas gerais e outras mais específicas, a investigação, a princípio, pautou-se na análise exploratória de cada um deles.

No Capítulo II os documentos foram verificados em busca de referências a Direitos Humanos e Educação, relacionando o que estivesse disposto nesse sentido, procurando termos como: “educação”, “ensino”, “aprendizagem”, “formação”, “capacitação”, com o objetivo de observar nesses documentos internacionais de Direitos Humanos como a Educação foi se configurando como uma garantia de Direitos Humanos. Em seguida, documento a documento, pontuou-se como a Educação foi se configurando no Brasil como instrumento de proteção e defesa dos Direitos Humanos, especialmente quanto às Relações Étnico-Raciais.

No Capítulo III a análise dos documentos realizou-se em dois momentos. Primeiro, em uma fase exploratória para encontrar as disposições sobre Direitos Humanos e

Relações Étnico-Raciais, para tanto, foram utilizados os termos e expressões advindas do estudo dos documentos internacionais, nacionais e do referencial teórico justamente porque que se constituem em chaves para a compreensão do assunto, porque qualificam a discussão.

Assim, antes da análise documental, foi realizado um levantamento bibliográfico, neste capítulo, dos principais autores da área de Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais de onde foi possível fazer o levantamento dessas expressões. A partir desse levantamento, em um segundo momento (Capítulo III), tudo o que foi investigado e apresentou pertinência com a temática estabelecida foi descrito e apresentado em um capítulo documental. Tal capítulo apresentou essas referências mediante o recorte de trechos específicos sobre as disposições documentais, afinando a busca para as disposições sobre Relações Étnico-Raciais no contexto de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.

A segunda fase da análise documental foi o levantamento dos discursos ali presentes, mediante seis pontos principais, eleitos segundo a pertinência para a investigação das representações sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais. Esses discursos, apresentados ao final dessa parte do capítulo, constituíram a “voz” uníssona dos professores da investigação, e foram analisados juntamente com as informações contidas nas entrevistas realizadas no contexto da etnografia.

Etnografia – Em continuidade ao exposto acima, a etnografia preliminar fez a análise das Representações Sociais de todos os professores por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, de acordo com seis pontos de análise retirados dos documentos e do levantamento teórico sobre o tema.

Resta esclarecer que, em que pese a consideração de que todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a questão do ensino-aprendizagem, no contato com alunos, serem considerados educadores, a necessidade balizadora temática e temporal da pesquisa exige definição. Esta definição chegou ao destaque dos professores como agentes a serem analisados, porque observando a constituição e organização da RME de Goiânia, pontua-se que diferentemente de outras localidades, na escola, diretores, coordenadores pedagógicos e de turno nessa Rede devem obrigatoriamente ser professores, e na configuração funcional da gestão no ano de 2013 na Secretaria Municipal de Educação, as pessoas que figuram nas funções diretivas dos departamentos que foram entrevistadas também são professores. (GOIÂNIA, 2011)

Dessa forma, a opção de pesquisa pelo interlocutor “professor” permitiu abarcar diferentes perspectivas sobre a Educação no município de Goiânia, em termos de formação

inicial e continuada, função profissional, hierarquia, prática pedagógica, currículo, materiais pedagógicos e gestão na RME. Diversidade essa interessante e em certa medida homogênea para tratar-se da temática de Direitos Humanos, em especial, ao tentar-se elaborar um quadro de representações sociais em Direitos Humanos, em especial sobre Relações Étnico-Raciais dentro da Rede Municipal de Educação de Goiânia - Goiás.

As entrevistas foram realizadas com os professores da uma escola dentre as 83 escolas de ensino fundamental da RME, de 5ª à 8ª séries, atuante na modalidade EAJA no ano de 2013 (GOIÂNIA, 2013), bem como com o Diretor do Departamento Pedagógico e com a Chefe da Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Goiânia. Foram agendadas e realizadas entre novembro e dezembro de 2013, contando para tanto de um roteiro semi-estruturado, o registro feito em áudio digital (mp3), posteriormente transcrito para editor de texto (Word 2007).

Sendo assim, ao escolher o locus específico para a realização da etnografia foi escolhida uma escola dentre as 83 escolas que atendem no ano de 2013 essa modalidade. (GOIÂNIA, 2013)

As entrevistas realizadas visavam obter informações pessoais e profissionais sobre a formação inicial, continuada, e ainda, questões mais específicas a respeito de Direitos Humanos, da Educação em Direitos Humanos e das Relações Étnico-Raciais.

Deve-se observar que o contexto específico da pesquisa foi a escola, onde foi realizada preliminarmente uma breve observação etnográfica, com o objetivo de obter uma visão panorâmica dos espaços (pátio, salas de aula, salas dos professores e da direção) e das pessoas (agentes, sujeitos, atores) que nele transitam, bem como de alguns aspectos no que se referem às relações ali estabelecidas. Essa breve observação do contexto pesquisado, teve como objetivo melhor orientar a seleção dos principais interlocutores da pesquisa para a realização das entrevistas. Entretanto, em que pese a presença e a importância das outras pessoas com as quais os professores interagem, será enfatizado o registro das falas e interações dos professores nas diversas situações em que se encontravam mediante observações de campo que se seguiram de duas a três vezes por semana durante dois meses.

Como informado² pela própria Divisão de Educação de Jovens e Adultos, a maioria das escolas que atendem a EAJA de 5ª à 8ª séries situam-se na região Central seguida

² Informação pessoal, DEF-AJA, 2013.

pela região Noroeste da cidade de Goiânia - Goiás. Portanto, procurou-se localizar uma escola que estivesse nesse eixo Centro-Noroeste.

Os primeiros contatos iniciaram-se em agosto de 2013 em visita a diferentes escolas dessas regiões, antes de haver qualquer outro contato direto, e, posteriormente, após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, durante a etnografia.

As informações obtidas através das observações preliminares (registradas em diário de campo), bem como por meio de entrevistas e conversas informais. Foram reunidas e organizadas em quadros conceituais analisados e comparados segundo os critérios da Teoria das Representações Sociais e o instrumento de análise de representações sociais, o Discurso do Sujeito Coletivo.

Cabe observar que a etnografia aplicada à Teoria das Representações Sociais (TRS) com o instrumento do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foram as metodologias e instrumentos utilizados com os interlocutores, objetivando reunir as representações sociais desses professores. Portanto, serão apresentados segundo a sua amplitude, especificidade e complementaridade, quando e como cada um demonstrou-se eficaz para identificar, analisar e compreender as representações sociais sobre Direitos Humanos destes profissionais.

Por fim, a pesquisa procurou observar como os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais estão presentes nas representações sociais dos professores a partir das seguintes questões:

- ✓ Quem são os destinatários dos Direitos Humanos?
 - ✓ Os Direitos Humanos e o tema Relações Étnico-Raciais estão presentes nas políticas, propostas, projetos trabalhados na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5^a a 8^a séries?
 - ✓ Os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na sua forma de ver o mundo e as pessoas?
 - ✓ O que são Relações Étnico-Raciais?
 - ✓ Se há, como acontece e as condições de participação do professor da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5^a a 8^a séries na formação
-

continuada em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás?

A seguir, apresenta-se o referencial teórico da discussão dessa dissertação.

1.2. Direitos Humanos, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Esta parte do capítulo tratará da fundamentação teórica das três temáticas em relação de continuidade e especificação, ou seja, a partir da fundamentação dos Direitos Humanos apresentada, discutir as concepções de Educação para as Relações Étnico-raciais na quais a Educação em Direitos Humanos seja o foco final do processo de análise.

Dessa forma, vale considerar que, em que pese a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, herança da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e de uma compreensão ampla de que as dimensões da vida são interligadas, ou seja, o direito à vida se realiza à medida que as condições satisfatórias e necessárias são garantidas pelo Estado e atingidas por cada ser humano, cabe ressaltar que, cada sociedade, e cada país, tem história própria e especificidades a serem consideradas ao se tentar construir uma fundamentação em Direitos Humanos. Assim, a realidade local enunciada pelos próprios locais é o ponto fundamental de necessário diálogo para a negociação e luta por Direitos Humanos naquela realidade, mantendo-se uma discussão ampla entre realidades locais, regionais e planetárias, sem a sobreposição de uma sobre a outra, e sim em constante diálogo e construção das noções de justiça, bem comum e de Direitos Humanos.

Esse fato admite a incerteza das ciências e a forte presença da dinamicidade social que interfere nas construções históricas, políticas, econômicas, jurídicas e sociais de cada época. Situação presente desde os primórdios, mas velada pelas certezas científicas afirmadas como definitivas sem o serem, pois, no decorrer da história humana, são substituídas por outras com igual imagem definitiva e estável transvestida novamente de certeza definitiva para que haja credulidade, aceitação e “estabilidade” social.

Algumas certezas científicas duram mais do que as outras e não é por esse motivo que as ciências consideradas “duras” sobrepõem-se às certezas advindas das ciências humanas. Trata-se apenas de reconhecer que aquelas ainda não descobriram equipamentos suficientemente sofisticados para descobrir e explicar fenômenos que já existem, mas não são identificados e testados. Tal situação nas ciências humanas é diferenciada porque os

fenômenos sociais saltam aos olhos diuturnamente e não dependem necessariamente de máquinas para identifica-los e mensurá-los, e sim da transformação do olhar do homem sobre o próprio homem, ou seja, do olhar do cientista sobre a sociedade para tentar fornecer explicações mais adequadas a ela.

Considere-se ainda que os usos das “descobertas” ou explicações científicas trouxeram grandes contribuições e grandes males à sociedade, faces de uma mesma moeda lançada por agentes altamente interessados no resultado. Assim, ao descobrir-se o átomo, descobriu-se também a energia atômica que pode iluminar e destruir cidades e pessoas. Os ônus e bônus das ciências e do conhecimento construído pela humanidade como um todo são vivenciadas diuturnamente, basta observar, por exemplo, um aspecto que une toda a sociedade com o meio ambiente e também a poluição constante desse meio, um problema compartilhado por todos no planeta.

Trata-se de reconhecer sem medo a provisoriedade dos conceitos e explicações sobre os fatos sociais, tendo em vista que a sociedade muda e a forma de tecer explicações e tratamento adequado a determinado grupo social também se transforma. Manter acima de tudo, um olhar social vigilante sobre os centros decisórios que governam o “lançamento da moeda”, que nada tem a ver com a alegoria utilizada, pois somente válida a ideia da incerteza dos resultados, e sim a pertinência que guarda com a utilização intencional de determinado conhecimento a curto, médio e longo prazo por um poder decisório sobre a sua própria sociedade ou sobre outra.

Da mesma forma acontece em relação à discussão sobre Direitos Humanos, pois esta é uma discussão com pretensões de permanência nas esferas de debate da sociedade internacional bem como na brasileira (pois só sairá da sociedade brasileira se os seus direitos considerados fundamentais, atualmente petrificados na Constituição Federal de 1988, forem suprimidos ou alterados, situação que na atual legislação não é possível), não por ser uma construção definitiva, redentora, boa ou má, e sim por ser uma discussão válida para explicar-se a sociedade atual, resultado de uma construção histórica, política, econômica entre outros fatores, que, em conjunto, possibilitaram o desenvolvimento desses direitos antes não permitidos.

A discussão reforça o apontamento elaborado por Cornelius Castoriadis ao dizer que “[...] nenhum problema é resolvido de antemão. Temos que criar o bem em condições incertas e com conhecimento imperfeito” (*apud* Bauman, 2004, p. 74). Afirmção que corrobora o pensamento que a aplicação da lei é a parte mais importante de sua elaboração, pois se cria ali o “bem”, termo controverso utilizado por Castoriadis.

Neste sentido, como não retomar a origem dos Direitos Humanos no seio de condições totalmente incertas como eram ao final da Segunda Guerra Mundial. Portanto, com origem marcada notoriamente a partir das discussões em decorrência das atrocidades de total “desumanização do humano” cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, os Direitos Humanos³ encontram-se, desde essa época, em crescente expansão pelo mundo. (ALVES, 2005)

O “inumano” (LYOTARD, 1997) ou a “desumanização do humano” (ALVES, 2005), verificada durante Segunda Guerra Mundial, mas não somente, pode ser classificado como um fenômeno comum às sociedades. A desumanização do humano consiste na desclassificação ostensiva ou velada de certas categorias de indivíduos como integrantes verdadeiros da espécie humana. Esta situação apresenta-se paradoxalmente em expansão em regimes democráticos, apesar de não se tratar de um fenômeno recente. Esta situação pode ser verificada em diversas sociedades ao longo dos séculos e tem sido direcionado a diferentes grupos tais como pessoas deficientes, bárbaros, homossexuais, escravos, mulheres, indígenas, negros, dentre outros. Ou seja, a desumanização do humano tem recaído sobre aqueles sujeitos que, em dado momento histórico, não figuram entre o rol dotado de “humanidade”, muito menos de direitos políticos efetivos.

“Desumanização” é uma caracterização de não pertencimento, ou de fronteiras (BARTH, 1998) estabelecidas em determinado local e espaço, em razão de um conjunto de fatores ligados à política, à cultura e às relações de poder em geral, pois a motivação da discriminação tem natureza principal relacionada à esfera econômica e às relações de poder que ocorrem a qualquer tempo, justificadas não apenas por tempos de crise, mas recorrente ao longo da história, ou como confirma Foucault (1978), todas as relações de poder na sociedade terminam por convergir para o corpo e as discussões sobre dos Direitos Humanos. Percebe-se que este construto social é perpassado pela discussão da legitimidade do poder e, por isso, em um Estado democrático, as discussões sobre legitimidade de poder devem perpassar pelas

³ A presente pesquisa não tratará nem fará distinções hegemônicas, linguísticas, ideológicas ou políticas quanto à utilização do termo “Direitos Humanos” em letra maiúscula ou minúscula em suas iniciais. Adotar-se-á a forma maiúscula para esta e quaisquer outras disciplinas, áreas ou campos de estudo apresentados ao longo do texto como uma forma de destaque e referência à área ou à disciplina em tela.

discussões sobre identidade, reconhecimento e cidadania, conforme será realizado mais adiante.

Somente após as barbáries da racionalização jurídico-positivista do Estado Nacional alemão na Segunda Guerra Mundial, empreendeu-se a visualização de novos parâmetros para o estabelecimento de direitos e uma nova esfera de comunicação e judicialização da esfera internacional. O Estado passou a ser contestado em sua soberania absoluta, e foram trazidas à análise as suas limitações de atuação em razão de fatores externos ao país.

Vieira (2000) considera os Direitos Humanos como uma construção da modernidade, destacando que diferentemente de outras épocas, hoje, o direito abriga o conceito de reciprocidade. Na reciprocidade, estaria contido o fundamento da igualdade entre os seres humanos. Nessa discussão, Vieira (2000) retoma os estudos sobre a função do direito para Immanuel Kant, que trabalha com as ideias de preservação e realização da autonomia; e para Stuart Mill, que opera com noções de harmonização de interesses e não de valores intrínsecos. Um enfoque que não pode ser perdido é que o sentido contemporâneo de direitos reside na assunção recíproca de direitos e deveres entre as pessoas, estruturando um sistema de valores (Kant) e interesses (Mill) a serem amplamente assegurados.

Segundo Vieira (2000, p. 29), a relação entre direitos e obrigações deve ser mediada, não existindo, portanto, presunções absolutas. O direito deve ser capaz de conciliar-se com os direitos alheios e compatibilizar-se com os interesses coletivos, com suficiente justificação, que faça com que os outros tenham o dever de respeitá-lo. Desta perspectiva, o direito passa a ser uma razão prioritária, ou um conjunto de razões prioritárias que devem ser ponderadas para chegar-se a uma conclusão sobre qual delas terá prioridade frente às demais razões prioritárias.

As ideias sobre soberania e cidadania têm experimentado alterações profundas desde seus momentos fundacionais. No final do século XX, houve uma tendência de deslocamento da soberania para entidades políticas supranacionais. Já naqueles instantes, agentes econômicos e tecnologias de comunicação instantânea redimensionaram o exercício da soberania a ponto de colocar em risco parcelas de cidadania e de Direitos Humanos. José Augusto Lindgren Alves (2005) lembra que a demanda que emerge é por encontrar meios de resguardar a cidadania, que é possibilitada pelos direitos humanos, destacando-se sua indivisibilidade e, mais detalhadamente, a sua indivisibilidade aplicada à realidade multicultural.

O conceito moderno de cidadania sempre esteve atrelado à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que conferiu aos seres humanos direitos e deveres realizáveis no âmbito de sua cidadania. Esses direitos – tomados como naturais e inalienáveis que asseguram a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão – devem ser exercidos e regulados pelo Estado democrático representativo. Alves (2005, p. 43) destaca que “o Estado, administrado por representantes da própria cidadania assumia o compromisso de assegurar seus direitos”. Merece destaque o fato de que a consequência imediata da proteção da propriedade privada como algo natural e inalienável instaurava juridicamente uma igualdade meramente formal. Neste ínterim, a cidadania política seria um argumento em prol do capital para legitimar a igualdade, visto que nem todos tinham recursos para adquirir propriedade.

T. S. Marshall foi quem classicamente estabeleceu o vínculo entre cidadania e Direitos Humanos sob três elementos articuladores da cidadania moderna, quais sejam: os direitos civis (XVII), os direitos políticos (XIX) e os direitos sociais (XX). (ALVES, 2005) Os direitos civis e políticos seriam, para Marshall e para a social democracia, instrumentos legais de luta para a conquista dos direitos sociais, e econômicos, sem recurso à revolução.

Estas reflexões aproximam-nos de uma interpretação coerente do princípio da igualdade. Coerente por pressupor uma quebra do universalismo uniformizador, ao mesmo tempo em que abre espaço para um relativismo necessário à realidade social que é altamente plural, múltipla e diversificada (DIAS, 2012). A afirmação do direito à diferença é necessária quando utilizada em projetos anti-discriminatórios, sobretudo quando pensamos em minorias étnico-raciais descobertas por direitos mais fundamentais. Em conferência proferida por Oscar Vilhena Vieira em comemoração aos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no Ministério Público Federal brasileiro, o professor realizou uma digressão sobre o que é ter direito, para tanto, sintetizou o pensamento de David Lyons quando diz que “ter um direito é ser beneficiário de deveres de outras pessoas ou do Estado” (VIEIRA, 2000, p. 23).

Infere-se aí que o direito possui uma característica inter-relacional inerente à sua manifestação, a partir da qual criam-se deveres e obrigações positivas ou negativas recíprocas entre vários entes, sejam estes indivíduos, instituições ou ambos, em termos de deveres e obrigações.

O contexto histórico pós-Segunda Guerra Mundial é fundamental para compreender-se que as linearidades históricas, a modernidade, o progresso e a própria liberdade são conceitos de merecem estudo aprofundado, pois não são fenômenos com

explicações unilaterais são fenômenos múltiplos, quão múltiplas sejam as suas perspectivas de análise.

Esse momento histórico pós-guerra que vislumbrava a independência das colônias europeias pelo mundo comporta tanto a noção de liberdade e independência da colônia, quanto uma intencional desobrigação do pesado ônus político e econômico dos colonizadores em gerir suas colônias e colonizados. Colônia ou não, aqueles que, quando escravos não tinham propriedade, quando livres não tinham dinheiro para adquiri-las em um contexto econômico, político, jurídico e social onde adquirir propriedade guardava próxima relação à aquisição de cidadania conforme referido anteriormente.

Esta situação implica repensar a estrutura de poder colonial que refletiu diretamente na forma como historicamente o conhecimento foi construído e consolidado nas relações sociais dos países colonizados, especificamente nos países latino-americanos, assim como o Brasil, país marcadamente fundado por relações étnico-raciais conturbadas e silenciadas à força do fogo, do ferro, da ciência e da lei.

Sempre existe mais a ser visto e analisado, mas as devidas delimitações devem ser feitas. Avançando um pouco mais no tempo cabe manter em foco o fato de que os Direitos Humanos nasceram em sede de direito natural, de matriz religiosa-cristã, liberal, europeia e são prioritariamente discutidos e “geridos” por instituição multilateral que comporta, contudo, desde a Segunda Guerra Mundial, os mesmos líderes econômicos mundiais em seu núcleo permanente do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, em constante desnível de poder em relação às demais nações. Por isso, reconheçam-se os avanços trazidos pela instituição e sua repercussão no mundo e percebam-se também as diferentes formas de lidar com os conhecimentos produzidos pela humanidade, e, portanto, as diferentes perspectivas de interpretação, intencionalidade e possibilidades de realizar-se o debate sobre Direitos Humanos pelo mundo.

A discussão sobre Direitos Humanos no Brasil não deve isolar-se e furtar-se ao estudo *in loco* de todas as matrizes de conhecimento presentes na formação do país e assumindo apenas uma como a única válida, definitiva e eterna, pois os estudos são posteriormente consolidados em leis, porém, deve-se perceber que, como todo conhecimento abstrato, a lei ganha interpretação que a sociedade na pessoa de seus magistrados confere-lhes.

É por esse motivo que os Direitos Humanos seguem ainda neste século XXI carecendo de fundamentação e defesa. A dinâmica das relações socioculturais prescinde de discussão e reelaboração constante, e é deste ponto de partida que se propõe aqui uma

discussão acerca da fundamentação dos Direitos Humanos correlacionando-a com as concepções de modernidade e colonialidade, estendendo-se o debate a questões fundamentais como a discussão sobre modernidade, reconhecimento, identidade e cidadania, objetivando alcançar maturidade reflexiva e analítica das relações étnico-raciais conforme são cotidianamente vivenciadas no Brasil.

Se os Direitos Humanos são uma construção da modernidade, como pontua Celso Lafer (1997) baseado nos estudos sobre Hannah Arendt, é importante estudar e compreender como a modernidade foi construída, isto é, analisá-la como construção sociocultural, histórica, política e ideológica de mundo. Preliminarmente, é necessário chamar a atenção para o fato de que não existe “uma” história mundial, para que essa história mundial única fosse alcançada seria necessária uma antologia de narrativas das histórias de todos os povos, e que fosse, preferencialmente, contada por seus próprios representantes.

Neste tópico, empreende-se um debate com estudiosos que explicam como a história da modernidade foi construída, quem são seus personagens principais e coadjuvantes nessa empreitada de escrever e inscrever “uma” história mundial. A partir desta compreensão mais polifônica, o intuito é provocar instantes de (des/re) construção como forma de ressignificação de algumas discussões pertinentes para a compreensão sobre como os Direitos Humanos foram construídos, por quem e quais são as possibilidades hermenêuticas para sua efetivação. Pensemos em espécies de matrizes para essas reflexões, que podem ser sintetizadas em três vertentes de análise das relações sociais que permeiam a presente discussão sobre os Direitos Humanos, quais sejam:

Uma vertente econômica amplamente trabalhada por Karl Marx (1973) ao tentar explicar a dinâmica social regida pelo capital, pelo sistema produtivo e pela divisão de classes sociais que não será aqui aprofundada pela sua notória efetividade na explicação da realidade social. Todavia, é válido o destaque para o fato de que, por si só, a vertente econômica não finaliza, ou melhor, não abarca toda a dinâmica social existente e o universo que se quer compreender. Assim, é importante não somente retomar Marx, mas considerar outros estudos, como os de Herbert Marcuse (1982) ao descrever a ideologia da sociedade industrial, já que esta compreende a dinâmica do capital impressa na tecnologia e no sistema produtivo. Indo além, ao descrever um “projeto de sociedade” que passa a delinear-se com a expansão do capitalismo, e em certa medida, esse “projeto histórico de sociedade” foi o que, de fato, desenvolveu-se como “projeto de modernidade”, como é apontado também por Habermas (1980, 1983, 1989).

Uma vertente cultural permeada pela economia, visto que a questão cultural permite observar que as relações sociais são constituídas a partir de indivíduos ou coletividades, que afirmam suas identidades pelo acionamento de categorias ou elementos de cultura que são passíveis de ressignificação. As identidades afirmadas coletiva ou arbitrariamente impostas habilitam-se a reivindicar políticas que, por seu turno, redundam em questões de direito. Os estudos culturais são um ambiente profícuo para entender indivíduos, coletividades, tal como operam. Nessa vertente, podemos destacar os estudos de Aníbal Quijano (2005), Edgardo Lander (2005) e Enrique Dussel (2005), além de outros que delineiam a construção de um conhecimento dentro das relações de dominação Europa – América Latina, durante o processo de colonização. Estes pensadores estudam também as formas contemporâneas de interações sociais que são herdeiras daquele processo.

Uma vertente jurídico-política que abriga a compreensão de que questões econômicas ou culturais, tendencialmente, convertem-se em permissões ou restrições, reconhecimentos ou invisibilidades, que são, posteriormente, declaradas pelo Direito. Para tanto, torna-se possível alargar a apreensão da sociedade se consideradas diferentes óticas sobre os fenômenos sociais, sendo possível também conceber outras formas de organização sócio-política do Estado, satisfazendo diversos interesses de uma sociedade multicultural nas perspectivas de Anibal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2005), Stuart Hall (2003), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), Charles Taylor (1993) e Will Kymlicka (2002).

Os fenômenos sociais são estruturados de acordo com projetos específicos de tecnologia e modernidade que conduzem à forma como o conhecimento é concebido e consubstanciado em leis e políticas públicas. Escobar (2005, p. 59) recorda que a economia ocidental pode ser apreendida como apresentando, em sua composição, sistemas de produção, poder e significação. Dessa forma, e não somente como sistema de produção, a economia converte-se em uma forma de produzir sujeitos humanos e determinados ordenamentos sociais.

Inicia-se a reflexão sobre a modernidade retomando os estudos de Herbert Marcuse (1982, p. 18) sobre a ideologia da sociedade industrial nos quais ele sintetiza o pensamento de formação da modernidade na sociedade ocidental capitalista. Este autor pondera que a formação da sociedade está pautada na tecnologia, que, por sua vez, tem servido para “instituir formas mais eficazes de controle e coesão social”. O autor destaca ainda que o avanço técnico experimentado em contextos de dominação “cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar

todo o protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade, de labuta e de dominação” (MARCUSE, 1982, p. 15).

Em razão de controlar toda a realidade, regulando suas possibilidades de transformação social por meio da crença de que apenas o progresso técnico garantiria o crescimento e a coesão da sociedade, a tecnologia não deve ser desprezada nas análises. Dessa forma, a sociedade tecnológica moderna torna-se um sistema de dominação da natureza ao criar falsas necessidades transformando as coisas em objetos de consumo, o que conduz a processos de reificação. Toda essa sistemática de dominação compõe um projeto histórico de sociedade, resumido por Marcuse (1982, p. 19) como um “jogo de interesses dominantes”, o “projeto molda o universo da palavra, da ação, da cultura intelectual e material” e resulta na organização da sociedade a partir das escolhas que são feitas em um gradiente de opções históricas que são determinadas pelo nível de cultura material e intelectual que “contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política”.

Pouco depois de Marcuse, Habermas (1989), consolidava sua teoria da ação comunicativa, ao tratar a sociedade moderna como fruto da “Teoria da Modernidade”, o que, posteriormente, verifica-se como a consecução de um projeto de modernidade. Habermas (1989) fixa tanto espacial, quanto temporalmente o início da modernidade na Europa, notadamente a partir de três eventos: a Ilustração, a Reforma Protestante e a Revolução Francesa, abrangendo as transformações ocorridas entre os séculos XVIII, XIX e XX, no Ocidente. Nas palavras do autor:

O projeto de modernidade, formulado pelos filósofos do Iluminismo no século XVIII, consiste em desenvolver, de maneira imperturbável, as ciências objetivas, a base universalista da moral e do direito [...] O que continua sendo exemplar são a democracia e os direitos humanos, que exigem instituições políticas livres. Mas tais instituições serão constantemente desmedidas pelo cotidiano da injustiça social, da repressão e da miséria, se não for possível instituir uma política da renovação durável, ancorada na cultura política, isto é, nos corações de uma população habituada à liberdade. [...] Uma consciência histórica que rompe com o tradicionalismo das continuidades aceitas de modo cego e fatalístico, uma compreensão da prática política sob o signo da autodeterminação e da auto-realização e finalmente, a confiança em um discurso político racional, capaz de legitimar a dominação política. (HABERMAS, 1989, p. 453)

Para Jürgen Habermas (1989), o projeto da modernidade é um resgate do projeto do pensamento iluminista, é o conjunto de processos de reorganização das formações societárias, que englobam a racionalização, dissociação, diferenciação e autonomização; os dois primeiros possuindo um caráter negativo enquanto os dois últimos apresentam um caráter

positivo. A autonomização é a liberdade dos subsistemas para funcionarem autonomamente, segundo princípios que permitem essa funcionalização. A diferenciação é a visão do conjunto, a aprendizagem coletiva, são os processos que auxiliam na solução de conflitos em razão da reprodução material e simbólica da sociedade. A racionalização é entendida como o processo de modificação das instituições a partir da racionalidade instrumental, que compreende uma razão aplicada ao cálculo e à proporção de custo/benefício. O argumento desaparece frente ao cálculo, a eficiência é o fim em si mesmo, não importam os sujeitos envolvidos. A dissociação sintetiza a desconexão dos processos sociais da produção material de bens, suspendendo a interação e a ação comunicativa e permitindo que essa lógica seja naturalizada. (FREITAG, 1995)

Marcuse e Habermas descrevem processos de organização da sociedade altamente modificadores da razão e formadores de conceitos pela sociedade. Marcuse aponta que essa racionalidade é guiada pela lógica da eficiência e Habermas indica que a autonomização e diferenciação são patologias sociais. Relembremos que Marcuse e Habermas têm, como ponto de partida de suas análises, a Europa e um determinado período histórico. No entanto, suas construções teóricas, ao descreverem o projeto de modernidade, “naturalizam” essa construção histórica baseada no capitalismo e na colonização, como reforçado por Habermas nas palavras de Freitag, ao observar que “a colonização refere-se à penetração da racionalidade instrumental e dos mecanismos de integração do ‘dinheiro’ e do ‘poder’ no interior das instituições culturais”. (FREITAG, 1995, p. 145)

Para além das contribuições dos europeus Marcuse e Habermas, há mais interlocutores aptos a informar sobre o fenômeno da modernidade, ajudando a entender as contradições e conflitos desse processo. Pode-se aqui considerar as importantes contribuições de perspectiva latino-americanas, como as de Enrique Dussel (2005, p. 55) que propõe um “deslizamento semântico” do conceito de Europa, pois observa que a Europa é filha da junção de diferentes povos, culturas e idiomas que foram reunidos sob uma mesma inscrição, “centralizando” a histórica mundial, tanto geográfica quanto discursivamente naquele continente.

O autor latino-americano não coaduna com a ideia de Habermas quando este situa espaço-temporalmente a modernidade na Europa, pois a classifica como eurocêntrica ao fincar na Europa o seu ponto de partida para a compreensão do mundo. (DUSSEL, 2005)

Para Dussel (2005), o eurocentrismo torna a Europa personagem principal para o desnovelar de toda a história mundial, esquecendo-se de que sempre que se conta uma história, ela é contada a partir de algum lugar, de uma perspectiva.

Dussel (2005) propõe uma visão de modernidade em um sentido planetário e culturalmente múltiplo, pois ao colocar-se a Europa no “centro” da modernidade e da história mundial, cria também, em sua volta, uma “periferia”, o que nada mais é do que a manifestação etnocêntrica do eurocentrismo.

A Europa, ao fazer-se “centro” do pensamento iluminista, com a colonização, torna-se a responsável por “iluminar” todo o restante periférico. Fato que simbólica e efetivamente representa a “justificativa de uma práxis irracional de violência” (DUSSEL, 2005, p. 62) entre sujeitos classificados como civilizados/desenvolvidos/evoluídos e os incivilizados/bárbaros/primitivos, onde o bárbaro é responsabilizado por sua própria “torpeza” por se “opor” geográfica e ideologicamente ao “centro” do desenvolvimento da “civilização”, fator pelo qual é naturalizada toda a violência que se empreende contra esse “primitivo”. Para o pensador latino-americano em questão, o caminho para a superação da negação da realidade é o reconhecimento do mito da modernidade e a visualização da perspectiva consubstanciada pela “outra-face negada e vitimada da Modernidade” (DUSSEL, 2005, p. 63).

No mesmo sentido, Edgardo Lander (2005, p. 21) nota a dificuldade das ciências sociais na apresentação de caminhos alternativos para pensar-se a modernidade, além das questões de mercado. Propõe, em seus estudos, que, ademais da teoria econômica, o neoliberalismo possui a estrutura de “discurso hegemônico de um modelo civilizatório”, capaz de perpetrar a “naturalização das relações sociais” nas quais está inscrita, sob a força hegemônica do pensamento neoliberal, “[...] a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade”. Assim sendo, a sociedade liberal continua vigorando não somente como ordem social desejável, sobretudo, como a única ordem social possível.

Para Lander (2005), a conquista ibérica sobre o continente americano inaugura tanto a organização colonial do mundo, quanto a modernidade. O panorama que é desenhado com o processo de colonização é caracterizado por uma colonialização de saberes, linguagens, memória e imaginário social, abrindo-se espaço para a constituição de hierarquizações cronológicas e negação da própria simultaneidade dos eventos sociais.

Lander revela que “este é um universalismo não-universal na medida em que nega todo direito diferente do liberal, cuja sustentação está na propriedade privada individual” (LANDER, 2005, p. 26). Dessa forma, na relação colonial: “A negação do direito do colonizado começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual” (CLAVERO, apud LANDER, 2005, p. 26).

São negadas quaisquer outras formas de organização social, econômica, política e jurídica que contenham sujeitos que “não reúnem as condições para terem direito algum, nem privado nem público”, assim, o passo primordial para instaurar uma das clássicas contradições desse sistema foi a instauração do universalismo, em que se torna “necessário estabelecer uma ordem de direitos universais de todos os seres humanos, como um passo para exatamente negar o direito à maioria deles” (LANDER, 2005, p. 27) já que a eles não pertence a propriedade da caneta que os inscreveria na história.

Pode-se notar o entrelaçamento de temas que estão além do sistema econômico e convergem para a organização da vida social. A cosmovisão moderna está dividida segundo Lander (2005, p. 31) em quatro dimensões: 1. A visão universal da história associada à ideia de progresso; 2. A “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3. A naturalização, ou ontologização, das múltiplas separações próprias dessa sociedade; 4. A necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz em relação a todos os outros conhecimentos.

A partir deste último ponto, a constituição do saber científico moderno remete aos estudos de Wallerstein, inscritos no Relatório Gulbenkian, que concluiu que todas as disciplinas das ciências sociais e suas respectivas produções intelectuais, até a metade do século passado “[...] se constituem como tais num contexto espacial e temporal específico: em cinco países liberais industriais (Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos)” (LANDER, 2005, p. 31).

É no mínimo um exercício limitado e redutor considerar que não havia “iluminação” racional suficiente no restante do mundo, ou melhor, que além da história, o conhecimento e suas formas de produção também seriam únicos, com isso, é possível a constatação de que as disciplinas científicas modernas construíram-se baseadas em dois pressupostos: 1. A existência de uma única história, ou metarrelato universal, que comporta todos os povos e culturas, portanto, a sociedade liberal torna-se o único presente e futuro possível; e também, 2. A existência de um caráter universal da experiência europeia, situação que cristaliza os seus conceitos, vivências e perspectivas como “um dever ser para todos os povos do planeta” (LANDER, 2005, p. 32).

O ato final dessa peça histórica é exatamente esse: tornar “científica” a colonização e a experiência da sociedade liberal, objetiva, universal e “natural”. Ocorre o que é apontado por Bruno Latour (1994) como a diferenciação entre a sociedade detentora da verdade, das outras que não a têm.

Por retomar a distinção entre sociedade detentora da verdade daquelas que não a possuem, retomamos o momento histórico de abandono das colônias pelos seus colonizadores.

Fundado em todas as discussões elaboradas até o momento, pode-se depreender que é na América que se forma, primeiramente, a espacialidade e a temporalidade de um padrão de poder de vocação mundial resultante na “primeira identidade da modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 227). Aníbal Quijano (2005, p. 228) lembra ainda que essa identidade dos povos latino-americanos constitui-se a partir da congregação de dois eixos fundamentais do novo padrão de poder – primeiro, a decodificação das diferenças existentes entre conquistadores e conquistados, uma diferença fortemente assentada na ideia de raça; e, segundo, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, bem como de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

A ideia de “raça”, como produtora de novas identidades sociais e históricas, tais como as de índios, negros ou mestiços, surgiu nas Américas. A inovação trouxe para a dimensão das identidades, além das caracterizações fenotípicas de colonizadores e colonizados que dividia a população em diferentes grupos, mediante noções de superioridade e inferioridade raciais, permitiu a hierarquização de pertencimentos. Quijano (2005, p. 228) recorda que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”.

A expansão do colonialismo europeu pelo mundo, e pelo Brasil, implicou a utilização do conceito de raça, com o auxílio da ciência, a naturalizar as relações coloniais e as práticas de dominação em termos de superioridade e inferioridade.

As formas de trabalho que conjugam produção, apropriação e distribuição de produtos foram organizadas mediante a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Essas formas inovadoras de organização do trabalho eram marcadas pela produção de mercadorias voltadas para um mercado mundial e apresentavam uma forte articulação entre capital e mercado. Esse novo padrão de trabalho e de poder incluiu uma relação intrínseca entre raça e trabalho que, juntos, reforçavam-se em uma espécie de “divisão racial do trabalho”. Esta situação pode ser observada ainda hoje no Brasil por meio de categorizações de certos tipos de pessoas designadas a determinados trabalhos. (QUIJANO, 2005, p. 229-230)

Tão séria quanto a situação da divisão racial do trabalho na América, a instituição de um novo padrão de poder mundial pela Europa deu-se com “[...] o controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”,

verdadeiramente a colonialidade do saber, que contava, para tanto, com três atuações dos colonizadores: 1. a expropriação da população e dos conhecimentos dessa população; 2. mediante a repressão de sua cultura; e 3. aprendizagem e obrigação da reprodução dos padrões e formas de produção do conhecimento do colonizador por parte dos colonizados, do que seria útil para perpetrar o padrão de dominação. (QUIJANO, 2005, p. 235-236)

A princípio realizada pelos colonizadores e, posteriormente, reproduzida pelos próprios colonizados que, alijados de suas identidades culturais, passaram a ver o europeu como o padrão cultural desejado e único possível para “evolução” e “desenvolvimento”.

Neste mesmo direcionamento, os estudos de Walter D. Mignolo (2005) sobre a colonialidade do poder apontam que essas relações coloniais intersubjetivas promoveram modificações inclusive no imaginário da população colonizada e esse imaginário foi formado tanto pelo discurso colonial, quanto pelas respostas dadas pelos colonizados.

Implicações deste processo podem ser encontradas na forma com que uma população colonizada descreve a si mesma, afirma-se e determina seu universo de ação frente ao colonizador. No caso das populações étnico-raciais do Brasil, ainda hoje, encontra-se negros e indígenas reproduzindo discursos e performances que informam sobre uma auto-percepção deteriorada e subalternizada pelos complexos processos de dominação racial.

Mignolo (2005) ressalta que a étnico-racialidade deve ser entendida como uma “engrenagem da diferença colonial configurada a partir da expulsão dos mouros e dos judeus, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos. Foi com – e a partir do – circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude” (Mignolo, 2005, p.80).

Este fenômeno intersubjetivo resguarda um importante potencial explicativo das relações de subjugo de minorias étnico-raciais na contemporaneidade latino-americana, especificamente na brasileira. Walter Mignolo (2005) amplia esse potencial, retomando o conceito de dupla consciência de Du Bois, já que a dupla consciência é o conceito que admite uma sintetização no sujeito, das experiências de subjetividades da desigualdade colonial na modernidade. Mignolo (2005, p. 80) ressalta que “[...] a consciência vivida na diferença colonial é dupla porque é subalterna”.

Mignolo (2005, p. 91) diz que “A imagem hegemônica não é portanto equivalente à estruturação social, e sim a maneira pela qual um grupo, o que impõe a imagem, concebe a estruturação social” apesar disso, “Se a consciência nativa definiu-se em relação à Europa em termos geopolíticos, em termos raciais é que foi definida sua relação com a população crioula negra e com a população indígena”. (p.86).

Considera-se que, após declarada a independência da obrigação econômica de manter a colônia, como no caso brasileiro, somente desobrigou-se das responsabilidades o colonizador, pois a influência política com notório interesse econômico permaneceu já que “A formação do Estado nação exigia a homogeneidade mais que a dissolução, portanto, ou era necessário ocultar ou era impensável a celebração da heterogeneidade” da população. (Mignolo, 2005, p. 86)

Assim, o imaginário passou a reconstruir e reafirmar a ideia de colonialidade do poder sobre os saberes da população como um todo, perdurando por anos após. E mesmo após todos esses anos da verificação da construção da modernidade, persiste a necessidade de reconhecer a heterogenia da população, assunto próximo.

Essa espécie de modernidade autóctone admite o reconhecimento da heterogenia de povos e populações latino-americanas, e brasileiras em especial. Antonio Sérgio A. Guimarães (1999) nota que a presença de raças torna-se evidente devido a essa construção, assim, torna-se necessária, em termos sociológicos, a retomada deste conceito na sociedade brasileira. Proto baseada em classificações científicas biologicistas de que existiriam espécies humanas diferenciadas, o conceito “raça” ainda hoje provoca polêmicas e desentendimentos. Todavia, nesse momento e contexto histórico, ele não deve ser abandonado, justamente porque a sociedade brasileira foi construída sobre esse conceito, portanto, deve-se reafirmar o conceito “raça” porque permite alcançar um caráter específico das práticas discriminatórias, faz-se apropriada e necessária sua retomada para apresentar explicações para uma ideologia ainda em vigor e eficaz no subjugo de povos e populações, sobretudo as negras e indígenas, no Brasil.

O conceito sociológico de raça permite a crítica a uma ordem ideológica racista que fora inaugurada no Brasil a partir da empresa colonial de dominação. Guimarães (1999) pondera que raça é um conceito recente, no século XVI, possuía sentido literário, porém, no século XIX, passou a ser usado em seu sentido biológico para distinguir seres humanos classificados a partir da utilização de critérios físicos e intelectuais. Essa situação perdura e é aceita durante a Segunda Guerra Mundial. Após meados do século XX, a utilização do termo “raça”, ao menos nos congressos científicos, passou a ser substituído por “população” ou “grupo étnico”. Ainda assim, não houve como desconsiderar que nenhum padrão sistemático de traços humanos pode ser atribuído a diferenças biológicas, pois, de uma perspectiva menos biologicista e mais interdisciplinar, as diferenças decorrem de “construções socioculturais, com uma influência de condicionantes ambientais” (GUIMARÃES, 1999, p.22).

Neste ponto, infere-se que a discussão sobre a existência de uma “essência” racial não reside em aspectos biológicos, assenta-se subjetivamente em aspectos culturais. Dessa forma, as regras de transmissão são menos biológicas e mais socioculturais, ou seja, o conceito de “raça” não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia e de uma cultura. (HALL, 2003).

No seu emprego científico, raça é um conceito que ajuda o pesquisador a compreender certas ações que são subjetivamente intencionadas ou “o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais” (HALL, 2003, p. 29). A discussão situa-se na necessidade de considerar uma ideologia na qual o racismo e as relações raciais têm vigência; e de que modo essa ideologia pode ser utilizada para questionar a subalternização de pessoas e comunidades étnico-raciais.

Além das discussões sobre raça e o seu viés cultural, pensar a cultura no contexto do multiculturalismo auxilia na compreensão mais aprofundada das interações étnico-raciais, da forma como são vivenciadas no Brasil.

Charles Taylor (1993) define o multiculturalismo como um fato social fundamentado mediante o reconhecimento de situações de visibilidade de determinados grupos conhecidos como “minorias”.

Para Charles Taylor (1985), baseado nos estudos de Hegel, o reconhecimento de si está no desejo de superar-se, refletir sobre si mesmo e reconhecer-se, refletindo sobre o outro no sentido de alteridade. Para este autor, a atividade reflexiva torna-se uma forma de revelar os objetos produzidos pelo auto-conhecimento.

Segundo Araujo,

A busca pelo reconhecimento não se realiza adequadamente em um modo de relação social em que haja a figura do senhor e do escravo, mesmo que ela seja mediada por leis instituídas que ligam todas as partes da comunidade, cujos membros, necessariamente, devem ser reconhecidos como sujeitos de direito. Assim a relação entre senhor e escravo, que tem como base a apropriação, contradiz a natureza fundamental da lei que deve obrigatoriamente reconhecer o direito de todos. O resultado é que se cria uma confusão (confusion) nas ações dos indivíduos que pertencem àquela sociedade em termos de reconhecimento pois os direitos perdem a sua determinação expressiva no momento que alguns membros podem ser escravizados. (ARAUJO, 2004, p. 67)

Taylor propõe que a superação dessas ações confusas deve conciliar os elementos da teoria e da prática. Assim, para que os agentes possam superar essa condição é necessário que sejam conscientes das determinações presentes. Fundado ainda em Hegel, no conceito de reconciliação, Taylor transmuta esse conceito aliando a ideia de superação ao conceito de reconhecimento como consciência de si, de sua identidade, pois o agente de conhecimento, o

indivíduo, ao buscar o seu reconhecimento almeja realizar a sua expressividade. (ARAÚJO, 2004)

Dessa forma, o reconhecimento torna-se uma “necesidad vital” já que as identidades individuais e de grupo, dependem intrinsecamente do reconhecimento. (TAYLOR, 1993, p. 45)

Taylor (1993) observa que princípios que não visualizem as diferenças são, na verdade, reflexos da hegemonia.

Entre a “política da diferença” e a “política da dignidade universal”, esta última, trata da imposição da cultura hegemônica sobre toda e qualquer minoria, em uma noção falsa de cidadania, igualdade e justiça. De outro ponto, a política da diferença visa à defesa das comunidades culturais. (TAYLOR, 1993)

[...] naquilo que se chama política do multiculturalismo. A exigência de reconhecimento assume nesses casos caráter de urgência dados os supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, em que "identidade" designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos. A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, freqüentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedades ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora”. (TAYLOR, 2000, p. 241)

Exemplificando a situação, o autor retoma a questão das mulheres que “[...] foram induzidas nas sociedades patriarcais a adotar uma imagem depreciativa de si mesmas. Elas internalizaram um quadro de sua própria inferioridade”. (TAYLOR, 2000, p. 241)

De outro ponto, exemplifica a situação dos negros “[...] a de que a sociedade branca projetou por gerações uma imagem depreciativa a cuja adoção, alguns negros se mostraram incapazes de resistir”, complementando a ideia sobre a depreciação do negro ao dizer que: “Nesse modo de ver as coisas, sua autodepreciação vem a ser um dos mais fortes instrumentos de sua opressão. Sua primeira tarefa teria de ser purgar a si mesmos dessa identidade imposta e destrutiva”. (TAYLOR, 2000, p.241)

Em situação semelhante está o indígena quando “[...] a partir de 1492, os europeus passaram a projetar nesses povos a imagem de que são um tanto inferiores, ‘incivilizados’ e, pela força da conquista, foram muitas vezes capazes de impor aos conquistados essa imagem”. (TAYLOR, 2000, p.242)

Percebe-se como foi inferido pelos estudos latino-americanos acima considerados que a depreciação imposta e autorreproduzida pela racionalização do pensamento do colonizado nas figuras da mulher, do indígena, do negro e de outras minorias está presente até hoje, pois nada mais eficiente, contraditório e perverso do que fazer aquele que é oprimido reproduzir a lógica do opressor.

Taylor considera ainda que a política de reconhecimento não poderia existir antes na sociedade, ela é recente, e dependeu de uma circunstância particular à América Latina, que por não ter passado pelo feudalismo, vivenciou o que Hegel chamou de dialética do senhor e do escravo, situação que proporcionou a discussão sobre identidade e reconhecimento proposta nesse momento e pertinente para trabalhar-se hoje, em favor de quem esteve por muito tempo invisibilizado. (TAYLOR, 2000)

Podemos distinguir duas mudanças que, juntas, tornaram inevitável a preocupação moderna com a identidade e o reconhecimento. A primeira é o colapso das hierarquias sociais, que costumavam ser a base da honra. Emprego honra no sentido do *ancien regime*, em que ela está intrinsecamente ligada a desigualdades. Para que alguns tenham honra nesse sentido, é essencial que nem todos tenham. É assim que Montesquieu emprega o termo em sua descrição da monarquia. A honra é intrinsecamente uma questão de preferências. É também o sentido em que usamos o termo ao falar de honrar alguém concedendo-lhe um prêmio público, por exemplo, a Ordem do Canadá. Está claro que esse prêmio ficaria sem valor se amanhã decidíssemos dá-lo a todo adulto canadense. (TAYLOR, 2000, p. 242)

Cabe observar que as pessoas que lutam por identidade e reconhecimento, almejam alcançar do Estado de Direito a cidadania efetiva e não apenas formal, como ainda se trata a igualdade no país. A igualdade, tal como a cidadania, que inclui anterior reconhecimento de identidades, não é prêmio nem mérito, é direito do indivíduo assegurado pelo Estado.

Assim, entretanto, o ato de declarar as criações de outra cultura coisas de valor e o ato de se declarar do lado dessa cultura, ainda que suas criações nada tenham de especial, tornam-se indistinguíveis. A diferença está só na embalagem. No entanto, o primeiro é normalmente entendido como genuína expressão de respeito e, o segundo, como insuportavelmente paternalista. Os supostos beneficiários da política do reconhecimento, as pessoas que poderiam de fato beneficiar-se do reconhecimento, fazem uma distinção crucial entre os dois atos. Elas sabem que desejam respeito, e não condescendência. Toda teoria que desfaça a distinção parece, ao menos *prima facie*, distorcer facetas cruciais da realidade de que pretende tratar. (TAYLOR, 2000, p.272)

Taylor atenta ainda para o fato de conclamar-se apenas um ou alguns determinados padrões de expressão cultural para julgar todas as demais sociedades e culturas, porque esse procedimento corresponde à destruição da diferença ao tentar tornar todo o mundo, todos os países, as cidades, as sociedades iguais. (TAYLOR, 2000)

De outro ponto, cabe perceber as constantes distorções e violações das diferentes culturas, como se a forma de produção de conhecimento nas diferentes sociedades acontecesse da mesma maneira, ou para exemplificar, como se todo instrumento de corda tivesse que ser um violoncelo, perdendo-se as belezas e diversidades advindas do violão, do violino, da cítara, do kora, da pipa, da harpa, da viola, do berimbau ou de uma rabeca. Como se qualquer produção de conhecimento devesse “encaixar-se” ou “inserir-se” em determinados padrões pré-estabelecidos e universais que guiam as noções de direito, de belo, certo, válido, civilizado, adequado ou permitido. Em razão disso, a mesma noção de produção igual não pode ser estabelecida a priori e exija-se que todos produzam igualmente se as condições de produção e realização do conhecimento, da cultura e do direito não são as mesmas. Este raciocínio é alargado para as outras esferas do conhecimento que Taylor especifica da seguinte forma ao propor o multiculturalismo:

Assim formulada, a exigência de reconhecimento igual é inaceitável. Mas a história não termina simplesmente aqui. Os inimigos do multiculturalismo na academia americana perceberam essa fraqueza e a têm usado como desculpa para dar as costas ao problema. Isso não resolve as coisas. Uma resposta como a atribuída a Saul Bellow, de que gostaremos de ler o Tolstoi zulu quando ele aparecer, mostra a profundidade do etnocentrismo. Em primeiro lugar, há o pressuposto implícito de que a excelência tem de assumir formas com que estamos familiarizados: os zulus deveriam produzir um Tolstoi. Em segundo, supomos que sua contribuição ainda acontecerá (quando os zulus produzirem um Tolstoi). Esses dois pressupostos caminham obviamente juntos. Se os zulus têm de produzir nosso tipo de excelência, então evidentemente sua única esperança está no futuro. Roger Kimball o diz de maneira mais crua: Apesar dos multiculturalistas, a escolha que hoje temos diante de nós não é entre uma cultura ocidental 'repressiva' e um paraíso multicultural, mas entre a cultura e a barbárie. (TAYLOR, 2000, p.272)

O exemplo acima somente corrobora a ideia de que o projeto da modernidade e o processo civilizatório e colonizatório continuam em curso sobre povos considerados incivilizados. Percebe-se que, ainda hoje, os que não produzem conhecimentos sob o padrão hegemônico europeu ou norte-americano não são reconhecidos em sua singularidade, portanto, taxados como bárbaros ou em processo de civilização. Muitas vezes, essa cobrança parte de seus iguais que não se reconhecem nem na identidade hegemônica, nem na subalterna, mal percebem que ao não discutir identidade não estão fugindo à discussão, estão se submetendo ao padrão racional do colonizador desde 1500 até hoje.

Prescinde a necessária percepção de que: “A civilização não é um dom, é uma realização — uma frágil realização que precisa de constante alimentação e defesa de sitiantes de dentro e fora” (TAYLOR, 2000, p.272-273), portanto, deve ser construída a cada dia, respeitadas as diferentes contribuições.

Para exemplificar essa discussão, pode-se ilustrá-la em uma situação fática acontecida no decorrer da pesquisa que propiciou, em sede de discussão sobre Direitos Humanos na universidade, a seguinte situação que pode ser chamada de “A menina dos cabelos ‘degringolados’⁴”. Vale ressaltá-la porque é uma situação diuturnamente reproduzida em escolas, pela mídia, pelas pessoas e pelos diversos veículos de comunicação que trabalham com padrões estéticos homogeneizados e impostos pela hierarquizada relação Norte-Sul.

Em uma discussão filosófico-jurídica, após longa explicação sobre a proposição de Quijano e a colonização do pensamento, observado que o direito brasileiro também seguiu sua constituição segundo os moldes europeus, após momentos de clara dificuldade de compreensão sobre a possibilidade de outras formas de racionalidade, perguntou-se a um dos presentes que estava em manifesta discordância com essa abordagem teórica que foi desenvolvida nessa dissertação: “Quem você escolheria para atriz principal em uma peça escolar, a menina de cabelos lisos e bochechas rosadas ou a menina negra de cabelos ‘degringolados’?”. Pronta resposta foi: “É claro que a menina dos cabelos lisos e bochechas rosadas!”. Contradita feita: “Por quê?”. E em resposta: “Porque essa é a escolha mais lógica!”. Explicação final sobre o experimento: “Não é a escolha mais lógica é a escolha racionalizada. É a escolha que você foi historicamente ensinado a fazer. Você reproduz a visão do colonizador sobre o colonizado ao se identificar com a imagem do colonizador como o padrão a ser exaltado em contraposição ao padrão a ser rejeitado”.

Esse é um claro exemplo de padrões de julgamento etnocêntricos estabelecidos a priori, que não possuem abertura para o diálogo com outras culturas ou outras formas de pensamento.

O reconhecimento implica conduzir para a esfera do debate político tudo aquilo que é autêntico e necessário em cada grupo, sobremaneira naqueles grupos que historicamente tiveram a sua identidade negada. Essa ação pressupõe apreender o indivíduo como possuidor de identidades pessoal e social, e essas dimensões das identidades, para Taylor (1993), são indissociáveis, pois, legitimam-se mutuamente frente à esfera pública.

No Brasil, podem-se observar as políticas de reconhecimento linguístico, onde o reconhecimento de determinada língua vincula o reconhecimento do grupo falante daquele

⁴ A escolha da expressão “cabelos degringolados”, especificamente da palavra degringolado, que significa perda, ruína ou aviltamento (AULETE, 2012), foi uma opção intencional porque traz em si uma significação simbólica que poderia habilitar a comparação estética que se buscou realizar, no sentido de se criar uma imagem para o interlocutor na qual fosse possível inserir uma desvalorização estética que ainda hoje é reproduzida no senso comum brasileiro, entre padrões estéticos hegemônicos daqueles que não são. Situação que reforça e reafirma de certo modo a preocupação da pesquisa com as representações sociais, porque elas são reproduzidas diuturnamente nos diferentes ambientes entre as pessoas, bem como, entre professores e alunos.

idioma e também de suas práticas e costumes particulares. O reconhecimento, dessa forma, passa a exigir regulamentação, situação que demanda implementação de legislações de reconhecimento.

Will Kymlicka (2002) destaca que as políticas de multiculturalismo enfatizam que as sociedades modernas devem visualizar cada vez mais os diferentes grupos que compõem a sociedade. As vozes que ecoam destes grupos, como os movimentos negros e indígenas, expressam demandas por reconhecimento de identidades, por respeito a diferenças culturais, garantia e efetivação de direitos.

O multiculturalismo, para Kymlicka (2002), sustenta-se na ponderação de que ele conta com dois mecanismos que conduzem à diversidade, ou pluralismo cultural: 1. A incorporação cultural das chamadas minorias nacionais que estão reunidas sob um mesmo Estado; e 2. A imigração individual ou familiar, que, em um processo histórico, formou Estados multinacionais e pluriétnicos. Nos Estados pluriétnicos, é possível a efetivação de direitos que respeitem a particularidade de cada grupo, como os direitos de autogoverno, os direitos pluriétnicos e os direitos especiais de representação. O exercício desses direitos é possível por meio de uma cidadania diferenciada, o que, por sua vez, é aplicável, mesmo na seara dos direitos individuais e coletivos, pois estes são um compromisso das democracias. Uma atuação do Estado, neste sentido, faz com que sejam reconhecidos e respeitados os grupos minoritários, diminuindo, assim, sua vulnerabilidade frente aos sistemas socioculturais, econômicos e políticos. (KYMLICKA, 2002)

O que se denomina aqui de direitos específicos e diferenciados assegura o desenvolvimento de proteções necessárias a grupos minoritários em estruturas societárias marcadas por práticas discriminatórias e racistas. O alcance legítimo pode ser mais amplo ou menos amplo de acordo com a vulnerabilidade do grupo a ser protegido e podem ser exercidos por meio de restrições ou concessões prioritárias às majorias subalternizadas.

A realidade democrática vivenciada no Brasil deve atender a propostas de direitos específicos e diferenciados, a serem asseguradas a segmentos historicamente discriminados em razão de seu pertencimento étnico-racial.⁵ Reafirma-se, em outras palavras, que as

⁵ Ao tratar de direitos diferenciados cabe ressaltar outro momento do desenvolvimento da pesquisa, que como todo processo de conhecimento, não se restringe apenas aos textos em si, pois as experiências adquiridas aprimoram a aprendizagem e a capacidade de interferir qualitativamente na realidade. Assim, retomo o momento de trabalho desenvolvido em docência com a disciplina Patrimônio Cultural a convite de minha orientadora Prof^a. Dr^a. Rosani Moreira Leitão, na Licenciatura Intercultural para a Formação de Professores Indígenas, na graduação da Universidade Federal de Goiás. Ao tratar de patrimônio, durante um exercício proposto aos alunos para que ressaltassem quais elementos de suas respectivas culturas poderiam ser objeto de registro como patrimônio imaterial pelas diferentes etnias indígenas presentes na sala de aula. Um aluno passou a discorrer

democracias liberais possuem responsabilidade ética, política, jurídica e histórica de promover cidadãos de fato e de direito, com um nível razoável de moderação e solidariedade mútua, garantida tanto pela política e quanto pelo Direito.

Assim, com a ressalva de toda sorte de interpretações e prolixidade dos interesses envolvidos, os Direitos Humanos surgiram nesse contexto de lutas por direitos, lutas pelo diálogo, lutas pela transformação do discurso buscando a sua consolidação em letra de lei, bem como em prática efetiva social para aqueles que lutavam por uma nova configuração de humanidade.

Zygmunt Bauman define que os Direitos Humanos,

[...] embora se destinem ao gozo em separado (significam, afinal, o direito a ter a diferença reconhecida e a continuar diferente sem temor a reprimendas ou punição), tenham que ser obtidos através de uma luta coletiva, e só possam ser garantidos coletivamente. Daí o zelo pelo traçado das fronteiras e pela construção de postos de fronteira estritamente vigiados. Para tornar-se um 'direito', a diferença tem que ser compartilhada por um grupo ou categoria de indivíduos suficientemente numeroso e determinado para merecer consideração: precisa tornar-se um cacife numa reivindicação coletiva. Na prática, porém, tudo se reduz ao controle de movimentos individuais – demandando lealdade inabalável de alguns indivíduos considerados como os portadores da diferença reivindicada, e barrando o acesso a todos os demais. (BAUMAN, 2003, p. 71)

Dessa forma, Norberto Bobbio elucida em breve síntese o percurso dos Direitos Humanos dizendo-o filho do direito natural universal, desenvolvido como direito positivo particular, atualmente, vive como direito positivo universal (BOBBIO, 2004), assim o é, naquelas nações que os reconheceram como Direitos Humanos ou fundamentais em suas respectivas constituições nacionais ou mediante a ratificação dos tratados internacionais de Direitos Humanos.

Vale a observação de Cançado Trindade pela lucidez da colocação ao dizer que

O Direito dos Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos. Nas relações entre desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção. Não busca um equilíbrio abstrato entre as partes, mas remediar os efeitos do desequilíbrio e das disparidades. Não se nutre das barganhas da reciprocidade, mas se inspira nas considerações de *ordre public* em defesa dos interesses superiores, da realização da justiça. É o direito de proteção dos mais fracos e vulneráveis, cujos avanços em sua

sobre todo um sistema utilizado por sua etnia. Se pensarmos em possibilidades de aprendizagem em termos sociais e jurídicos interculturais, o aluno descreveu todo um sistema que conhecemos hoje como Resolução Apropriada de Disputas. Sistema esse relativamente recente na utilização do judiciário brasileiro mas que já era conhecimento e utilizado, por essa etnia há décadas. Contou ainda sobre o desrespeito do Judiciário brasileiro ao proferir decisões contrárias aos seus costumes e o quanto isso ofendeu e prejudicou toda a sua etnia. Garantir direitos diferenciados é uma forma de contemplar as particularidades de cada étnica formadora do país. Além do que, aprender com esses povos, pode promover melhorias inclusive para a própria organização do Poder Judiciário brasileiro.

evolução histórica se têm devido em grande parte à mobilização da sociedade civil contra todos os tipos de dominação, exclusão e repressão. Neste domínio de proteção, as normas jurídicas são interpretadas e aplicadas tendo sempre presentes as necessidades prementes de proteção das supostas vítimas. (CANÇADO TRINDADE, 2006, p. XXXI-XXXII)

Por isso, não tarda avaliar e determinar no Brasil quem são os “ostensivamente mais fracos” que carecem de proteção. Neste sentido, é inegável a necessidade de prestações positivas, que sustentem políticas de reconhecimento para promoção da cidadania.

Como destaca Lyotard (1979), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é a única grande narrativa da pós-modernidade que ainda permanece. Vieira (2000), ao discutir sobre “a gramática dos direitos humanos”, permite tecer uma relação entre o texto e a própria concepção de gramática como um conjunto de regras que rege uma língua. A língua, assim como o direito, é um instrumento de poder, sendo que língua e direito podem ser formas de dominação, seja a dominação pela língua que pode implicar a perda de identidade, ou a dominação pelo Estado, que pode resultar em tirania. Para o autor supracitado, a gramática observa as regras existentes na língua e não necessariamente o seu uso “correto”. Da mesma forma, o direito possui o poder nominador (BOURDIEU, 1989), e por meio da linguagem, é ele que pronuncia quem tem e quem não têm direitos. Ou como aponta Segato “[...] o texto da lei é uma narrativa mestra da nação, e disso deriva a luta para inscrever uma posição na lei e obter legitimidade e audibilidade dentro dessa narrativa”. (SEGATO, 2006, p. 212)

Se assim o Estado não proceder, a cidadania converte-se em discurso legitimador e naturalizador de injustiças e arbitrariedades, e estas, na concepção de Alves (2005), são agravadas pelo processo globalizador que apresenta resultados polarizados: de um lado, aqueles sujeitos que gozam de todos os direitos que lhes interessam; e, de outro, sujeitos desprovidos do gozo de direitos públicos. Estes últimos ainda que tenham cidadania política, efetivamente, não são destinatários nem de direitos, tampouco de esperanças.

Em uma análise rápida da situação de escassez de direitos e cidadania de segmentos étnico-raciais, especificamente de negros e indígenas, no Brasil, configura o prevailecimento da expressão de que, se por um lado “jamais fomos modernos” (LATOUR, 1994), por outro lado, nunca fomos globais.

O Estado brasileiro “globalizador” arbitrariamente formou-se pela reunião de diferentes identidades em um mesmo território na tentativa de homogeneização ou unificação das diversidades étnico-raciais, culturais e linguísticas. Deste movimento, emergiram duas situações: uma de anulação/dormência, e outra de resistência (CASTELLS, 2000). A anulação incidiu sobre identidades culturais perseguidas, fragmentadas que não mais tinham espaço

para afirmar-se. E a resistência foi marcada pelo acirramento dessas identidades e favorecimento da criação de agrupamentos vinculados por elementos culturais. Esses agrupamentos são constituídos por comunidades de caráter político e simbólico no intuito de defender as identidades e a luta por seus direitos específicos.

Cabe ressaltar ainda que

[...] os direitos humanos não abolem nem negam a ideia de luta de classes, mas são importantes para se atenuarem os malefícios sociais do capitalismo incontrolado. A atenuação se obtém pela expansão do conceito de direitos fundamentais e inalienáveis, 'liberdades burguesas' ou direitos 'de primeira geração' que exigiriam do Estado apenas 'prestações negativas', a abranger também os direitos econômicos e sociais, ou direitos de 'segunda geração', pelos quais o Estado passa a ter obrigação de realizar 'prestações positivas' para a garantia de trabalho, da remuneração justa e equitativa, da proteção social, da educação inicial gratuita, de condições apropriadas de vida. (ALVES, 2005, p. 43).

Em sede dessas discussões, cabe considerar que a realização dos Direitos Humanos pode acontecer por diferentes frentes, dentre elas, perpassar pela dimensão educativa em todos os níveis como um potencial a ser atingido para que a sociedade passe a visualizar, compreender e implementar, em sua prática cotidiana, os Direitos Humanos e, para tanto, perceber-se sujeito de direitos.

Essa é a expectativa externalizada pela Organização das Nações Unidas e por países que, assim como o Brasil, tornaram-se signatários de tratados e convenções internacionais que protegem os Direitos Humanos.

O que está sendo incorporado nesse raciocínio por meio desta pesquisa é compreender que a garantia, proteção e defesa dos Direitos Humanos devem acontecer por diferentes vias, inclusive pela Educação.

A Educação em Direitos Humanos e a Educação para as Relações Étnico-raciais são formas de garantir, proteger e defender os Direitos Humanos na escola, contando com os diferentes agentes sociais estatais e não-estatais, parceiros subsidiários e solidários nessa empreitada, de forma que sejam feitas mediante a análise e consideração do processo particular de formação da sociedade brasileira, em razão disso, é ressaltada a necessidade de repensar-se sobre a forma de racionalização estabelecida na sociedade hoje. E quem sabe, pensar-se sobre a Educação em Direitos Humanos apropriada para a realidade latino-americana, especificamente para o Brasil, pontualmente para Goiânia - Goiás.

O próximo capítulo tratará aprofundadamente sobre os principais documentos internacionais e nacionais que tratam sobre os Direitos Humanos, a Educação em Direitos

Humanos e a Educação para as Relações Étnico-raciais em uma perspectiva ampliada no mundo e posteriormente no Brasil.

No entanto, cabe após essa necessária discussão sobre os fundamentos dos Direitos Humanos e de algumas racionalidades implícitas, apresentar os atuais debates teóricos sobre a Educação em Direitos Humanos e a Educação para as Relações Étnico-raciais, apresentando conceitos, características e principais temas abordados.

Cronologicamente o debate sobre as Relações Étnico-raciais no Brasil é anterior ao debate sobre a Educação em Direitos Humanos, inclusive quanto à promulgação das diretrizes que tratam especificamente da instituição desses temas no sistema educacional brasileiro, fato que destaca a urgência de trabalhar-se as questões étnico-raciais no Brasil⁶.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram aprovadas em 2004, após intensa manifestação por parte da sociedade civil organizada, especialmente do Movimento Negro. A aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos é posterior, data de maio de 2012.

Assim, respeitada a ordem cronológica dos acontecimentos sociais, sobre a temática Relações Étnico-Raciais foram destacados os trabalhos de Rosani Moreira Leitão (1997, 1999 e 2002), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005; 2007), Kabengele Munanga (1999 e 2005), Gomes (2005; 2012) e de Bonin & Bergamaschi (2012).

Muito embora, o estudo não trate sobre a história da educação indígena e negra no Brasil, é cabível um momento de reflexão sobre como ocorreu a educação escolar indígena e

⁶ Ao se discutir representações sociais, trago uma representação pessoal que indubitavelmente irá encontrar outros que compartilham desse mesmo “retrato” sobre a sociedade brasileira. A vida moderna configurou o seu desenvolvimento na cidade. A cidade transformou-se em símbolo de desenvolvimento e civilização antagonizando o campo como símbolo de atraso e rusticidade humana. O “movimento naturalizado” seria a saída do homem do campo em direção à cidade. Migrar para encontrar emprego na cidade e assim “evoluir”, “sair do atraso”. Esse foi o padrão estabelecido durante séculos até hoje.

Essa imagem comercializada diuturnamente pelos meios de comunicação, chegaram aos locais mais longínquos do Brasil, e fizeram grande parte da população “tentar a vida na cidade”. Migraram para a cidade brancos, negros, indígenas de etnias variadas.

Parte desses migrantes permaneceram nas cidades e conseguiram empregos ou subempregos, outra parte deles que também venderam ou perderam a terra para se mudar para a cidade, ali se tornaram indigentes.

Quando algumas pessoas passaram a perceber que essa imagem comercializada e reforçada pela mídia constituía-se em ilusão, parte dessas pessoas que haviam saído do campo, decidiram voltar mas encontraram as terras com alto valor, cercadas, compradas e utilizadas pelos grandes conglomerados agro-industriais, ou ainda, pelos latifúndios monocultores que persistem no Brasil.

Novamente, o poder de adquirir propriedade torna as pessoas excluídas da cidadania. Para onde ir? Onde ficar? Ainda hoje, esse “retrato” social afeta negros e indígenas no Brasil que ainda lutam por terras e além de tudo, por cidadania.

Note-se que no “retrato” apresentado todas essas pessoas encontram na escola pública a possibilidade de continuidade de seus próprios estudos e também de seus filhos.

negra, pois, ao tratar-se de representações sociais, esses processos históricos podem ter gerado repercussões até hoje nas representações dos professores.

Segundo Leitão (1997; 1999), a educação escolar indígena no Brasil está dividida em três momentos distintos regidos por princípios próprios, segundo as políticas públicas oficiais, são eles: a fase assimilacionista, a integracionista e a pluralista.

Na fase assimilacionista iniciada em meados do século XVIII, a proposta educacional era a proposta civilizatória, ou seja, substituir as suas identidades étnicas em prol de torná-los “cidadãos civilizados” e tentar silenciar os conflitos por terras e trabalho escravo durante a colonização. No período pombalino (1750-1777), decretou-se a “liberdade dos índios”, contudo, nesse mesmo período, o Marquês de Pombal proibiu a utilização da “língua geral” – o tupi, declarando o português como língua oficial, devendo o indígena permanecer sob os cuidados da ação missionária católica no Brasil, que, para além da conversão ao cristianismo, deveriam ser ensinados a realizar trabalhos na agricultura. Não obstante, o mesmo decreto de liberdade estabeleceu o mecanismo de “tutela” aos indígenas brasileiros, justificada por eles serem considerados como “relativamente incapazes”, assim permanecendo até a promulgação da atual Constituição Federal de 1988. (LEITÃO, 1997; 1999)

Na fase integracionista, situada durante a República brasileira, a necessidade de criar-se “uma nação” aproximou o governo dos ideais científicos evolucionistas e positivistas instituindo o “progresso” como palavra de ordem. Leia-se progresso econômico a qualquer custo, persistindo assim o avanço sobre as terras ocupadas pelos indígenas. Houve, contudo, a proposta de criação constitucional em 1891 de “‘nações livres’ e soberanas constituídas pelos grupos indígenas brasileiros que formariam os ‘Estados Americanos Brasileiros’, que, juntamente com os ‘Estados Ocidentais Brasileiros’ formariam a nação brasileira”, todavia, a ideia foi completamente abandonada. Em 1910, quando foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), para garantir uma “integração gradual e contínua” do indígena, e cuidar dentre outros aspectos, da educação indígena, tentando manter a língua materna em caráter transitório até que se “civilizassem” mediante a aprendizagem da língua portuguesa. Situação que persiste mesmo após a criação, em 1967, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nesse mesmo intuito é aprovado o Estatuto do Índio em 1973 que reforça o reconhecimento do “estado de índio” como transitório em uma “preocupação oficial em transmitir ao índio os elementos da ‘cultura branca’, canal de acesso ao ‘mundo civilizado’”. (LEITÃO, 1997; 1999, p. 47,48, 50)

Por fim, a alteração desse quadro e passagem para a fase pluralista ocorre em 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal brasileira, ao declarar a nação plural,

repercutem nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, prevendo uma educação étnica autônoma com a participação do indígena nos processos decisórios que definem a educação de sua etnia, lançando-se “as bases legais para o reconhecimento e valorização das culturas e línguas indígenas como elementos integrantes de uma nação multiétnica, plurilíngue e pluricultural” no Brasil, regidas pelos princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do uso das línguas maternas e da globalidade do processo de aprendizagem. (LEITÃO, 1997; 1999, p. 51)

Em 1988, já havia 40 grupos indígenas brasileiros que trabalhavam com a educação bilíngue. Os povos indígenas têm direitos assegurados de ter acesso pela leitura e pela escrita em suas línguas nativas dos conhecimentos produzidos pela sua etnia e pelos outros povos, bem como por toda a sociedade brasileira. (LEITÃO, 1999)

Convém notar que seja por empreendimento das comunidades indígenas, de pesquisadores e entidades ou pela universalização dos Direitos Humanos, conforme afirma Leitão (1999), a escolarização dos povos indígenas acontece em terreno de conflito interétnico histórico entre brancos e índios, portanto, a valorização das línguas indígenas e de suas culturas também reproduzirão esse conflito entre culturas majoritárias e minoritárias, ou como diria Taylor (2000), entre a cultura hegemônica e a não-hegemônica.

Para Rosani Moreira Leitão

[...] a aprendizagem da língua materna e dos conteúdos das tradições, na escola indígena, é uma necessidade, pois ela pode contribuir para reforçar os vínculos dos jovens com a cultura tradicional e formar uma identidade étnica comprometida com os interesses da comunidade. Por outro lado, a escola também deve proporcionar o conhecimento da língua oficial e dos conteúdos que servirão como base para a aprendizagem dos padrões de funcionamento da sociedade envolvente e de conhecimentos técnicos e científicos especializados. (LEITÃO, 1999, p. 251-252)

Observa-se nas últimas décadas o aumento da interação entre as culturas indígenas e não-indígenas e o consequente fortalecimento das entidades indígenas em nível nacional e internacional em luta por direitos e estabelecendo diferentes estratégias e interlocutores como representantes étnicos, “lideranças do contato” para realizar essas negociações (LEITÃO, 2001, p. 2)

As preocupações que as lideranças demonstram em dominar os conhecimentos da sociedade nacional são justificadas nos discursos pelas necessidades enfrentadas, não só nas relações políticas que lhes dizem respeito nas instâncias de poder do mundo dos “não-índios”, como também no dia a dia. Convivendo quase que cotidianamente com os “brancos” de cidades vizinhas, onde negociam benefícios para a aldeia, procuram tratamentos médicos, frequentam (ou frequentaram) colégios, vendem peixes e artesanatos e adquirem produtos para o consumo familiar,

o domínio da língua “do branco” se impõe como uma necessidade. (LEITÃO, 2001, p. 13)

Leitão (2001, p. 13) ressalta “O desafio de ser, ao mesmo tempo, índio e brasileiro, requer habilidades que permitam transitar em dois mundos e em duas culturas”, ao mesmo tempo que “A necessidade de ‘integrar-se no mundo da ‘civilização’ para ‘conseguir viver’ requer, por outro lado, a convivência com as práticas da cultura nativa, pois são essas práticas que garantem a continuidade de uma identidade indígena específica”. (LEITÃO, 2001, p. 14)

Em razão disso, Leitão salienta a importância que tanto na educação ofertada dentro da aldeia quanto na educação ofertada na cidade devem dar importância para “fornecer os códigos de acesso a cultura dita ‘civilizada’, sendo que o domínio da Língua Portuguesa falada e escrita, é um destes códigos e talvez o principal deles” (LEITÃO, 2001, p. 14)

Esse duplo esforço do indígena ainda não é percebido pela escola ao supervalorizar a leitura e a escrita em desfavor da cultura oral, ou ainda, ao desqualificar o indígena dizendo-o “integrado à sociedade”, ou ainda, sob a afirmação da “descaracterização da cultura”, sem considerar que as relações estabelecidas entre indígenas e sociedade envolvente acontecem também “buscando formas autônomas de sobrevivência no interior da sociedade envolvente, enquanto, ao mesmo tempo, se esforçam para manter e reproduzir a identidade cultural do seu grupo étnico”, (LEITÃO, 2001, p. 15)

Nesse sentido, tem-se incentivado a educação intercultural bilíngue, investindo primordialmente na formação inicial e continuada de profissionais de educação indígena, prioritariamente de indígenas para atuarem em suas respectivas aldeias.

Atualmente, as discussões sobre a educação escolar indígena diferenciada, de qualidade, tratam de uma educação intercultural bilíngue.

Em 22 de junho de 2012, foi aprovada a Resolução nº 5 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definindo-a como um “[...] espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos”⁷. (BRASIL, 2012)

Diretrizes essas que indicam uma educação escolar diferenciada, fundada tanto na Constituição Federal de 1988, na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais (Decreto nº 5.051/04) entre outros. Diretriz que

⁷ Igualmente no ano de 2012 foi promulgada a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que trata especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

resguarda a garantia de uma educação “[...] com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos povos indígenas”. (BRASIL, 2012)

Quanto à educação do negro no Brasil ainda não se encontram referências tão sistematizadas, pois permanecem diluídas na história, mas foram encontrados dois estudos significativos de Fonseca (2001) e de Veiga (2004) que se debruçaram com maior propriedade sobre o início da escolarização do negro no Brasil. Desses estudos, pondera-se que a educação dos negros pode ser organizada em quatro fases: 1ª) fase da “não educação” (escravidão); 2ª) fase da dicotomia dos livres entre criar e educar (a nova escravidão); 3ª) fase das associações, subdivididas em dois momentos, de associações educativas dos livres e depois de associações para a infância desvalida e desamparada; 4ª) fase escolar.

A importância desse primeiro estudo está em traçar a panorâmica das relações entre Estado e educação de negros após a Lei do Ventre Livre.

Na primeira fase, a fase da “não educação” correspondia ao período da escravidão, ou seja, o negro não podia estudar no Brasil, eram considerados pagãos assim como os índios, foram igualmente catequizados pela Igreja Católica desde o Brasil Colônia.

A segunda fase, a fase da dicotomia dos livres entre criar e educar, surge a partir da Lei do Ventre Livre. A partir da criação da Lei do Ventre Livre, Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, os negros nascidos após a publicação da lei eram considerados livres. Perdígão Malheiros é apontado por Fonseca (2001) como o primeiro juriconsulto que se preocupou com a educação para os negros libertos, perguntava-se “que educação devem receber essas crianças que se tornarão os futuros cidadãos do império?”. (FONSECA, 2001, p. 12).

Embora a cidadania estivesse longe de tornar-se efetiva, além da questão educacional, no fundo, havia uma forte preocupação social e econômica na abolição da escravatura – para onde iriam e o que fazer com a grande população de negros livres?

O próprio Perdígão Malheiros apontava que um dos caminhos seria a educação moral e religiosa que os formasse pelo menos lavradores, ou ainda, pensava-se na possibilidade de responsabilizar os senhores de suas mães pela educação dos livres “sempre que possível” (FONSECA, 2001, p. 13) Estava feita a discórdia com a criação da Lei nº 2.040/1871 que ainda estabelecia frágil distinção entre “criar” e “educar”:

[...] se de um lado, era ressaltada a necessidade de educar as novas gerações que nasceriam livres no cativo; de outro, educá-las significava contrariar os interesses imediatos dos proprietários de escravos, que não estavam dispostos a aceitar uma

mudança efetiva na condição desses indivíduos, tidos como os futuros trabalhadores do país. (FONSECA, 2001, p. 14)

A lei estabelecia que a criança negra nascida livre permaneceria na posse do senhor de sua mãe até os oito anos de idade. Completados os oito anos o senhor escolheria permanecer com ela, “criando-a” até os 21 anos ou a entregaria ao Estado sob indenização de seiscentos réis para que fossem “criadas” e “educadas” por instituições .

A terceira fase, a fase das associações, está subdividida em dois momentos, de associações educativas dos livres e depois de associações para a infância desvalida e desamparada, momento em que a criança negra é considerada e gerida pelo Estado como criança pobre.

Essas instituições foram, primeiramente, organizadas pelo Ministério da Agricultura na forma de associações, “asilos agrícolas”, ou colônias orfanológicas para educação dos menores espalhadas pelo Brasil. O Ministério da Agricultura, “[...] via nessas associações a possibilidade de recolher as crianças, pois o governo não possuía uma estrutura capaz de recebê-las e, muito menos, estava disposto a criá-las sob sua inteira direção e responsabilidade”. (FONSECA, 2001, p. 16)

Em 1879, o Brasil tinha 192.000 crianças nascidas livres com oito anos de idade a serem entregues ao Estado. O Estado que temia pelos gastos que teria ao responsabilizar-se por educar essas crianças “[...] de sexo, idade e aptidões diversas, na sua quase totalidade analfabetos e muitos trazendo os germes dos vícios e das más inclinações para que se advirta como este novo ramo do publico serviço requer especiais cuidados e avultadas despesas”. (FONSECA, 2001, p. 18)

A situação alarmante deixou de preocupar o governo porque a condescendência da Lei do Ventre Livre permitiu que seis anos após a primeira geração ter chegado a idade de oito anos, das 403.827 crianças nascidas, apenas 113 foram entregues ao Estado. (FONSECA, 2001, p. 19) Os senhores, habilidosamente, enfrentaram o seu problema com mão-de-obra permanecendo com as crianças negras nascidas livres, ou melhor, “criadas” sob sua guarda em continuidade do trabalho escravo.

Em Goiás, havia uma dessas associações, a Colônia Orphanologica Blasiana, criada em 1881, no município de Santa Luzia (atual Luziânia), Província de Goyaz, e funcionava, assim como as outras associações privadas, mediante auxílios do governo para desenvolver seus trabalhos de “educação dos ingênuos”. (FONSECA, 2001, p. 20)

O segundo momento dessa terceira fase inicia-se, posteriormente, em 1886, quando foi criado o primeiro de cinco asilos ligados a uma instituição que passou a cuidar da

educação das crianças negras livres, a Associação Protetora da Criança Desamparada para o Atendimento à Infância Desvalida. A partir desse período, a educação de crianças negras nascidas livres, tratadas como “os ingênuos”, equivalia ao tratamento da infância desamparada no Brasil. “Ao caírem no campo do direito comum, os ingênuos passaram a ser tratados como crianças pobres que deveriam permanecer sob a tutela de alguém que poderia explorá-las como trabalhadores”. (FONSECA, 2001, p. 20, 23)

Fonseca aponta que a relevância desse período é o reconhecimento da importância “[...] de se modificar práticas educativas que durante séculos caracterizaram o escravismo”, ou seja, estabelecer para os negros práticas educacionais escolares que até o momento não haviam sido cogitadas na história brasileira, pois ameaçavam a estrutura da sociedade escravocrata brasileira, passando a alternar-se tensamente entre “a clericalização e a estatização da sociedade”. (FONSECA, 2001, p. 23-24)

A quarta e última fase, é a fase escolar, acontece após a abolição da escravidão no país. Em 1888, com a abolição da escravidão no Brasil, começa a existir uma percepção de que a educação escolar moderna deveria ser estendida aos negros; e o Estado passou a intervir mais na sociedade, situação denominada por Magalhães (apud. Fonseca, 2001, p.31) como “estatização da sociedade”, “É com a transformação histórica que põe fim ao Antigo Regime que a escola tende a converter-se não apenas num fator de estatização da sociedade, como seu principal meio”. Dessa forma, a escola passa a ser um dos ambientes de sociabilidade, que impõe disciplinas, conteúdos, racionalizações, combate à tradição oral por meio da leitura e escrita. Situação que promoveu a especialização de seus agentes e a perspectiva de uma relação pedagógica estabelecida, de tal sorte que passou a guardar elementos conforme se observa na educação moderna no Brasil, ou seja, a intervenção do Estado como financiador e instituidor, a figura dos agentes educativos e a criação de estratégias pedagógicas específicas para a prática educacional. (FONSECA, 2001)

Nesse momento histórico o negro, ou melhor, a identidade do negro, negada até então, foi “invisibilizada” e “diluída” dentro da história da educação no Brasil, todavia, continuou marcadamente racializada no ambiente escolar.

Diferentemente índio, nem na Constituição Federal de 1988, o negro encontrou previsão expressa à sua identidade particular. Mesmo que ainda, na prática os indígenas continuaram tutelados pelo Estado e muitos indígenas e negros permaneceram diluídos na história, na educação, na legislação e nas relações sociais sob uma aparente democracia racial no Brasil até ou além a década de 1980.

Negros e índios compartilharam a invisibilidade de suas reivindicações pelo menos até a abertura democrática na década de 80, onde a diversidade foi reconhecida como pluralidade cultural (BRASIL, 1988). Contudo, ações necessárias e pertinentes, mas ainda não suficientes para extinguir preconceitos, discriminações e racismos inscritos nos mais profundos registros da racionalidade brasileira.

A “diluição” é uma clara referência aos processos de embranquecimento e colonização cultural de negros e de indígenas como recurso ao reforço de sua invisibilidade social ao obrigá-los a adotarem uma cultura estrangeira, onde novamente, a ciência teve papel fundamental em instituir e validar discursos e práticas como será visto na sequência.

No final do século XIX e início do século XX, a sociedade e a escola estavam profundamente influenciadas pela ciência médica, pelo higienismo e pela eugenia, e estatizavam a organização da população escolar brasileira. Um aspecto era elemento de concordância entre os intelectuais da época “[...] eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra e na degenerescência do mestiço” (MUNANGA, 1999, p. 52)

O desenvolvimento urbano exigia um controle ostensivo sobre as cidades e seus moradores para o combate às doenças e a realização do projeto de nação, iniciado, contudo, pela constante desvalorização da imagem do povo mestiço que ia se formando, como se fossem dotados de uma animalidade a ser “superada”, mediante a anulação das identidades presentes e a forja de um caráter identitário único, a identidade nacional, pois considerava que “[...] dada a passividade do caráter brasileiro, feito de indolência, de indecisão, de indiferença, de inatividade, é dever [...] de todo brasileiro[...] promover com a tenacidade de uma convicção profunda a educação do caráter nacional” (VERÍSSIMO, apud. VEIGA, 2004, p. 71)

A “[...] mestiçagem dos corpos, denunciada por vários autores como degenerativa, aliada à busca de uma identidade étnica única para o país, alimentou as prática higienistas da época como a solução fundamental para estruturar uma sociedade civilizada”. Esse trecho de Veiga (2004, p. 71) resume bem a situação do negro e do índio na sociedade urbana e na escola no início do século XX.

A exclusão de negros e indígenas do projeto de nação construído pelas elites brasileiras se expressa atualmente nas desigualdades estruturais de raça, gênero e pobreza. Um dos exemplos mais drásticos desses mecanismos foi a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, do presidente da província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do Império. Ao decidir sobre o acesso às escolas públicas, no artigo 3 dessa Lei, a autoridade afirmava o seguinte: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: Os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12). Prática proibitiva semelhante caracterizou a Lei de

Locação de Serviços (que proibia aos libertos acessarem o mercado de trabalho) do mesmo período, que teve efeitos sociais devastadores no início da República; posteriormente tais efeitos foram acentuados, por um lado, pela teoria do branqueamento, e por outro, pela intensificação da imigração dos trabalhadores do continente europeu como alternativa de mão-de-obra em detrimento da força de trabalho nacional. O Estado brasileiro desenvolveu ações fortemente discriminatórias do ponto de vista racial. Impediu o acesso da maioria da população negra aos bens, recursos e serviços produzidos por ela mesma (NOGUEIRA, 2004) Os impedimentos produziram um comportamento naturalizado sobre a escolarização da população negra e sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades raciais. (PASSOS, 2009, p. 103)

A República no Brasil é um momento chave para compreender-se a sociedade hoje, pois encontram-se ali os preceitos do branqueamento da população, indícios da “igualdade” formal, simbolizando o “progresso” e a reprodução de uma racionalidade colonial na sociedade brasileira. Nesse contexto, a escola estabeleceu-se como coisa pública escolarizante que permitiria a ascensão social, sob a égide da meritocracia. (VEIGA, 2004) Ocorre então

[...] a cristalização de uma mentalidade nacional que negava o estatuto de sujeito às populações em geral mas, por outro lado, sustentada pela fundamentação meritocrática, produziu estratégias de disseminação da escolaridade entre as camadas médias, que passaram a ser educadas nas escolas sob fundamentações higiênicas e eugênicas, gerando uma mentalidade autoritária, preconceituosa e segregacionista – a escola de alma branca. (VEIGA, 2004, p. 73)

Por ato médico, dissemina-se patente desqualificação de parte da população em relação aos seus hábitos, corpos e valores, a pedagogia científica da nova escola desconsiderou o privilégio por fatores econômicos e sociais para reforçar a formação de uma “[...] hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades”, assim, instaurava-se a ideia de “educação como direito biológico”, na qual, estava implícito o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral”, apresentava-se uma “escola para todos, comum e igual, mas resguardando as diferenças relacionadas a aptidões psicológicas e físicas”, baseadas preponderantemente na divisão racial da sociedade que pré-julgava os que possuíam ou não “aptidões” (VEIGA, 2004, p. 75) em uma subordinação permanente, perversa, dissimulada e estigmatizante, persistente até os dias de hoje nos debates sobre a educação no Brasil. Atualidade que relembra o caso “A menina de cabelos degingolados” citado anteriormente, pois esses processos racionalizados estão arraigados na mentalidade e prática social.

Conforme observação anterior, não se tem a pretensão aqui de estabelecer todo o histórico da educação de índios e negros no Brasil, mas, em linhas gerais, compreender os pressupostos em que foram fundadas essas estruturas educacionais que são estruturas de poder social, para refletir sobre a emergência do trato da temática educação para as Relações Étnico-

Raciais no Brasil, portanto, passa-se agora a observar seus principais conceitos e características.

O processo histórico, brevemente descrito acima, fundamenta o resultado da racionalização inscrita e reproduzida na sociedade brasileira e compõe, hoje, o seu imaginário e as suas representações, inclusive na escola. Representações estas sobre índios e negros que podem ser observadas na síntese apresentada por Holanda ao ressaltar a racionalidade colonial presente nos dias de hoje no Brasil, que acontece mediante “[...] a folclorização das culturas consideradas periféricas, sua cristalização em um passado distante e a-histórico e o consequente apagamento de sua atualidade e relevância no presente” (apud. BERGAMASCHI & BONIN, 2012, p. 6)

Relações étnico-raciais são as relações de fronteira estabelecidas entre raças e etnias que se comunicam constantemente, expressam, afirmam, negam e trocam elementos de seu inventário, tendo, como fundamento de existência, a dinâmica permanente em que estabelecem a sua construção política, histórica, cultural e econômica nos diferentes contextos sociais em que acontecem.

Os termos raça e etnia são cercados por forte e conturbado debate.

Relegado pela Biologia, raça persiste no vocabulário popular referindo-se a questões fenotípicas. (BARROS, 2014) Mas, como visto anteriormente, atualmente utiliza-se o termo “raça” apenas como um conceito sociológico (GUIMARÃES, 1995), ou melhor, como categoria analítica (SILVA, 2005) que permite acessar as construções identitárias autorizadas e negadas aos negros, bem como permite “[...] dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45)

Segundo Barros (2014), a princípio, a explicação sobre os diferentes tipos humanos era calcado no paradigma cristão, ou como aponta Munanga (2003, p. 2), até o século XVII, o “outro” era explicado “pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação”. Após esse período, durante o Iluminismo, no século XVIII, sob influência da racionalidade em expansão, mas ainda sob a influência do cristianismo, considerava-se que existia uma “grande cadeia do ser” (BARROS, 2014, p. 12), na qual, Deus havia criado todas as criaturas e as criaturas inferiores deveriam servir às superiores. Em outros termos, lançando mão de um conceito já existente nas ciências naturais, “raça” passou a ser utilizada para “nomear” esses “outros” que se integravam ao que era considerado na antiga humanidade como raças diferentes”. (MUNANGA, 2003, p. 2)

Barros (2014) aponta que está em Rousseau, baseado na figura do “bom selvagem”, a afirmação de que o homem é naturalmente bom, logo depois, com Kant, fundou-se a crença de uma “essência comum” que sujeitava o ser à comunidade em um sentido de pertença, que, segundo a autora, utilizava a

[...] raça como parte de uma tentativa de articular diferenças internas à sociedade europeia, onde distinções sociais ou de classe eram consideradas diferenças raciais. Com isso, ele destaca que a noção surgiu antes de iniciado o processo de interação entre europeus e não-europeus, alheio ao processo colonizador. A superioridade racial já era proclamada na Europa pela elite em relação às massas. (BARROS, 2014, p. 12-13)

Barros (2004), assim como Taylor (2000), em seus escritos, faz notória referência ao trabalho de Gotfried Von Herder (1744-1803), considerado o pai do historicismo. Segundo a autora, ele rejeitava a concepção de que a realidade guiava-se por leis universais, lineares e objetivas, afirmava principalmente três pontos muito importantes para discutir-se as relações étnico-raciais: a primeira, de que a pessoa somente se auto-realizaria na relação com a sociedade; a segunda, o contato com essa sociedade, ou melhor o pertencimento a uma cultura definiria as pessoas; e a terceira, por fim, que estaria na diferença, e não na igualdade, o ponto crucial da dinamicidade da História, portanto, cada povo é único e suas contribuições também. (BARROS, 2004)

Contudo, apesar dessa importante contribuição, no século XIX, sucedeu-se o racismo científico ou tipologia racial, uma adaptação da teoria de Darwin para legitimar a estacionar a “evolução das espécies” em determinados grupos sociais onde se fixaram características de “aptos”, e em outros grupos de “inaptos”. Na sequência da justificativa da ciência para o racismo, surgiu o darwinismo social de Francis Galton, criador da eugenia, uma sistemática doutrina de melhoramento de raças consideradas “puras” e o perecimento das consideradas “impuras”, a partir daí, não é necessário relembrar quando esse enredo passou a contabilizar corpos durante as duas Grandes Guerras, pois o “racismo” legitimou-se como uma importante arma política. (BARROS, 2004, p. 16) E ainda, não se mensura como essa política eugênica marcou vidas e sociedades ao ser inserida na educação.

No século XX, meados da década de 30, em pleno exercício do totalitarismo, os estudos de Ruth Benedict e Franz Boas passam a criticar a ideia de raça. Contudo, foi ainda no século XIX que Vacher Lapouge começou a elaborar o termo etnia a partir de seus estudos sobre grupos étnicos, nos quais desenvolvia a ideia de que o ser humano estava mais sujeito à “seleção social” do que a “seleção natural”. (BARROS, 2004)

[...] o conceito de raça tal como o empregado hoje nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, p. 6)

Segundo Barros (2004), a ideia de etnia para Lapouge estava relacionada às ideias de nação, povo e raça. Definia que etnia seria os

[...] agrupamentos que resultam da reunião de elementos de raças distintas que se encontram submissos, sob o efeito de acontecimentos históricos, a instituições, a uma organização política, a costumes ou ideias comuns. [...] a solidariedade assim constituída subsiste para além da fragmentação do grupo que a produziu. Uma vez que este desaparece como entidade sociopolítica, permanece sempre 'uma certa atração entre as partes disjuntas e uma antipatia particular para com os grupos sociais de outras origens'. (PHOUTIGNAT & STREIFF-FENART, apud BARROS, 2004, p. 19)

Perceba-se a mudança de conceitos de acordo com as alterações sociais da época, em razão da população apresentar uma crescente concentração nas cidades para estabelecerem-se próximos aos locais de trabalho, e, em sequência, a necessidade de erguerem-se nações fortes, capazes de defender seus países e unidas por um sentimento de pertencimento, à ideia de nação, sendo que a cada nação corresponderia apenas uma etnia.

A autora retrata que Renan (1823-1892) divide a etnia em fatores subjetivos e objetivos, entre os objetivos estão o fator “etnográfico, geográfico ou linguístico”, em relação com os subjetivos “o desejo, a vontade e o consentimento”. Para este autor, os conceitos de etnia e nação estão em quase oposição, já que a nação “[...] para existir como entidade política ela necessita da afirmação de um passado comum, que não se refere à pertença a um grupo racial ou étnico específico”, (BARROS, 2004, p. 20), pois

A memória fundadora da unidade nacional é, ao mesmo tempo, e necessariamente, esquecimento das condições de produção desta unidade: a violência e o arbitrário originais e a multiplicidade das origens étnicas (PHOUTIGNAT & STREIFF-FENART, apud. BARROS, 2004, p. 20).

Barros (2004) faz ainda referência sobre Weber dizendo que os conceitos de etnia e nação

[...] estão no lado da crença subjetiva e da representação coletiva. Em Weber, raça está do lado do parentesco biológico efetivo. Ele define como ‘étnicos’ “...aqueles grupos humanos que, em virtude de semelhanças no habitus externo ou nos

costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem mera crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. A ‘comunhão étnica’ distingue-se da ‘comunidade de clã’ pelo fato de aquela ser apenas um elemento que facilita relações comunitárias.” (WEBER, [1921] 1994, p. 270). Para Weber, raça – definida como aparência externa transmitida hereditariamente, não importa em si mesma; ela somente teria importância sociológica se operasse como um dos elementos capazes de criar um grupo étnico. Dessa forma, etnia não se reduz a diferenças físicas. (WEBER, *apud*. BARROS, 2004, p. 20)

Segundo Barros (2004), ao tratar sobre Weber, o grupo étnico possui o reforço da língua e da religião, bem como a crença compartilhada sobre um parentesco comum, todavia, o que de mais forte concebe o grupo étnico é a sua comunidade política, e, com ela, as suas formas de produção, manutenção e aprofundamento de diferenças.

Munanga (2003, p. 12) apresenta que: “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; tem língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”, aponta que algumas nações são formadas por uma única etnia, contudo, boa parte delas é formada por diferentes etnias.

É no mínimo contraditório observar como as diferentes etnias europeias em conflito até hoje transformaram-se em uma unidade “branca” chamada Europa, longe disso, as diferentes etnias negras e indígenas estão um passo à frente dessa uniformização homogeneizante, lutam por preservar suas diferentes identidades. Observe-se a reflexão de Munanga a respeito

Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo. (MUNANGA, 2003, p.14)

Todavia, para além dessas discussões é importante lembrar que: “Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É nesse sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido”. (MUNANGA, 2003, p. 2) Observe-se, então, atenta e reflexivamente, como os conceitos são trabalhados, em que contexto são produzidos, percebendo, ainda, a influência que exercem

sobre o pensamento, as formas de conhecimento e racionalização das sociedades que resultam, ao final, em suas práticas sociais cotidianas.

“O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’, pode conter em seu seio diversas etnias.” (MUNANGA, 2003, p. 12). Em razão desse fato, o conceito de raça persiste como forma de acessar a sua construção e presença nos dias atuais na forma do racismo. E etnia apresenta-se como uma forma de acessar determinado grupo social que se constitui de uma comunidade política que afirma as razões de suas diferenças perante as demais.

Todavia, Munanga (2003) faz opção teórica pelo termo “população”, seja ela indígena, negra ou branca, pois considera que os termos “raça” e “etnia” estão em constante e ideológica manipulação, contudo, difícil é encontrar um conceito que não esteja em constante “manipulação”, “uso” e “tensão” entre forças visíveis e invisíveis, e ainda, mesmo essa classificação apresentada é imprecisa porque volta a uniformizar os diferentes, as diferentes nuances dentro de cada “população”.

O importante, contudo, é considerar os conceitos existentes elaborados pela humanidade, entendê-los, perceber o terreno incerto e em constante disputa em que são construídos, pois esse é um terreno onde se disputam diversos elementos inclusive, ou principalmente, o poder, em amplo espectro, visto que ele é concedido e negado ao longo da história a diferentes países, grupos sociais ou pessoas, ou seja, o debate não se encerra aqui, ele é apresentado e permanece aberto para novas construções, pois deve permanecer em constante e necessário diálogo. Portanto, assim como o cientista ou o inventor só têm controle sobre o que foi criado a princípio, e não aos diferentes usos que são dadas às suas criações, sejam feitas as opções teórico-conceituais por cada pessoa ou instituição e observe-se e acompanhe atentamente a implementação e repercussão destas.

Tenha-se em mente o breve contexto apresentado que produziu e transforma os conceitos de raça e etnia, compreenda-se que no contexto do início do século XXI a questão étnico-racial está preponderantemente relacionada aos diferentes recortes populacionais que foram historicamente segregados, discriminados e diminuídos por fatores inerentes à sua própria condição, como é o caso de índio e negros no Brasil.⁸

⁸ Apesar de recorrente na literatura e um importante conceito que garantiu a visibilidade e garantia de direitos para alguns grupos, não serão aqui tratadas na pesquisa as populações negras e indígenas como minorias, em que pese que, esses povos sejam forçosa e cruelmente dizimados desde a época do descobrimento até hoje, ao se observar os índices de assassinatos. É uma opção teórica por considerar que o termo minoria merece

As relações étnico-raciais, objeto desse momento da pesquisa, compreendem o entendimento de situações que não são dadas e definitivas, são relações entre diferentes em constante negociação política, econômica, social e cultural, portanto, em contínua tensão social, visto que são compostas por diferentes identidades de comunidades que lutam por visibilidade, valorização e reconhecimento político-jurídico formal e efetivo que lhes garantam o exercício de sua cidadania diferenciada dentro da sociedade nacional.

Têm-se culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização. Essas culturas particulares se constroem diversamente tanto no conjunto da população negra como no da população branca e oriental. É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc. (MUNANGA, 2003, p. 14)⁹

Cabe, então, ao pesquisador e ao professor, assim como todo o profissional que lida com essas discussões, perceber que as identidades são identidades políticas, repletas de ideologias, em busca da afirmação de certos direitos e prerrogativas, reivindicadas e negociadas com outras identidades.

A identidade étnico-racial negra e indígena são identidades que ganharam visibilidade, consolidaram-se a partir da década de 80 no Brasil, ao reivindicar reconhecimento frente à identidade dominante unificada, seja a branca ou a ilusória identidade mestiça que os invisibilizou durante séculos sob a égide da democracia racial brasileira, que negou e nega a cor ao seu povo e esconde o racismo por meios intrinsecamente velados nas relações sociais. Situação que levou por muito tempo, negros e índios a abjurar suas identidades em prol de um “branqueamento”, “mestiçagem” ou “identidade parda” na vã tentativa de amenizar toda a discriminação que sofriam, sem saber que assumir essas

ressignificação hoje em dia, assim como foi feito com o termo raça entre outros, pois por vezes pode e por outras não, corresponder à realidade brasileira. Aplica-se a grupos indígenas reduzidos populacionalmente mas não se aplica a populações indígenas e seus descendentes que povoam majoritariamente algumas regiões do Brasil, que tiveram ao longo da história que negar sua identidade étnica por fatores discriminatórios. Questiona-se também, falar sobre uma minoria de negros, quando as estatísticas nacionais insistem em definir a população por um critério “indefinido” como o de “pardo”, e ainda, em razão de dados recentes do IBGE que indicam o crescente “aumento” da população negra no Brasil. Para não citar a situação da mulher, apesar de ser maioria populacional no Brasil, é também enquadrada como minoria. Minoria trata-se de um conceito relacionado mais à não pertencimentos, privações sociais, corporais, jurídicas e políticas do que a fatores populacionais, bem como, remete à uma situação minoritária que não se deseja a persistência. Todavia, como parte inclusive de textos legais importantes, o termo será utilizado ao se tratar sobre tais documentos.

⁹ Ressalte-se que as identidades não são fixas e eternas, “A construção da identidade é um processo sem fim e para sempre incompleto [...] a identidade deve continuar flexível e sempre passível de experimentação e mudança” (BAUMAN, 2003, p. 61)

identidades homogeneizantes fundadas em racionalidades preconceituosas é trabalhar a serviço do colonizador até hoje.

Destarte, cabe observar que ao tratar-se da educação para as relações étnico-raciais é importante considerar que

[...] ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p. 170)

Portanto, a educação para as relações étnico-raciais e para a educação em Direitos Humanos, significa realizar escolhas e opções teórico-políticas sobre como conduzir esse diálogo no ambiente escolar formal, portanto, exige necessariamente de seus promoventes, seis opções fundamentais que completam o ciclo de ações empreendidas na educação formal. A primeira, quanto a “o quê” e “como” será trabalhada na relação pedagógica entre professores, alunos e comunidade; situação que exige a segunda opção fundamental, amplo diálogo sobre o currículo das diferentes disciplinas e as metodologias de trabalho; a terceira, sobre a produção de materiais didáticos adequados a serem trabalhados; a quarta, fortalecer a relação estabelecida quanto à formação universitária e continuada dos profissionais da educação (gestores, professores e funcionários administrativos); a quinta, as opções correlatas à forma com que a administração escolar avalia-se e percebe-se em meio a essa discussão, ou seja, se ela e seus agentes percebem-se como parte dessa conformação social e não meros executores de dispositivos legais; e por fim, igualmente importante, a sexta, reconhecer os próprios limites, sua hipossuficiência e firmar parcerias com as universidades e movimentos sociais para o desenvolvimento do trabalho.

É inegável o reconhecimento da contribuição do Movimento Negro e do Movimento Indígena no Brasil para a implementação de uma política antidiscriminatória, de promoção e enfrentamento das desigualdades existentes.

Passos (2009) afirma que a orientação de uma política que promova a igualdade racial no Brasil está fundada em três princípios, conforme a política atual¹⁰: a) transversalidade, como forma de por em pauta a discussão sobre a desigualdade em todas as pastas e políticas de governo; b) a descentralização entre as três esferas do Poder do Estado

¹⁰ Consideram-se “políticas afirmativas ações públicas ou privadas voltadas para a concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (GOMES, 2005, p. 49).

brasileiro em prol de prover apoio técnico, político, entre outros para a implementação de políticas e ações em todos esses segmentos; c) a gestão democrática sobre o tema que permite formular, monitorar e executar políticas em relação ao tema.

Nilma Limo Gomes (2003, p. 170) recomenda que um dos caminhos possíveis para realizar-se o diálogo étnico-racial é a aproximação das relações entre cultura e educação sob a perspectiva antropológica, observando que a escola é “uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero e de classe e de idade”.

Segundo a autora, a formação identitária segue parâmetros ampliados, que permitem ao indivíduo reconhecer diferentes identidades ao mesmo tempo.

Reconhecer-se numa delas supões, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdade distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. (GOMES, 2003, p. 171)

Especificamente no caso de jovens e adultos, a escola, quanto entidade formadora que trata inclusive da expressão da identidade negra, da sua cultura e estéticas corporais são lembradas por eles como instituição que reforça “[...] estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético”. (GOMES, 2003, p.173)

Essa dimensão analisada por Gomes (2003) deve ser considerada porque, como ela ressalta: “A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Somos sujeitos corpóreos e usamos nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação” (GOMES, 2003, p. 173)

Sendo assim, a exigência ou o reforço pela escola de estéticas corporais padronizadas viola a dimensão expressiva das identidades étnicas. Rememora-se oportunamente, o relato sobre “A menina dos cabelos degringolados”, porque a obrigatoriedade irreflexiva e servil de seguir padrões pré-estabelecidos e hegemônicos, afeta profundamente a construção identitária do aluno, tenha ele a idade que tiver, pois, como visto, essa racionalidade colonizada prolonga-se no decorrer da vida estudantil (e fora dela também), porque não está atrelada a uma idade, faixa etária ou classe social, visto que a identidade ou as identidades dos seres humanos são construções contínuas e acontecem ao

longo da vida. Portanto, quando o “elogio” ou o padrão eleito é sempre o do colonizador, há uma violação permanente da escola à identidade cultural dos grupos étnicos.

O estudo de Gomes (2003) pode ser estendido às diferentes estéticas corporais expressivas das identidades do ser humano, do aluno, como é o caso da identidade indígena. Pois, apesar de indígenas e quilombolas possuírem processos de educação escolar própria, negros e índios moradores em cidades tiveram, como visto antes, suas identidades étnico-raciais diluídas e padronizadas pela escola, são os negros e índios estudando em escola de brancos, ou seja, construídas sob preceitos racionalizados de acordo com padrões culturais e políticos do “branco”.¹¹

Neste sentido, apresenta especial destaque ao estudo de Gomes (2003) porque o reflexo das ideologias, das relações de poder na sociedade e os preconceitos incidem necessariamente sobre o corpo das pessoas como um todo.

Por esse mesmo motivo, reforça-se que a educação para as relações étnico-raciais não deve ser de responsabilidade apenas de uma ou três disciplinas e sim de todas, porque educar para as relações étnico-raciais é educar para as relações entre pessoas e suas identidades, que estão presentes em cada momento individual ou na relação com os demais.

Petronilha Silva afirma que a

educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490)

Isso quer dizer que as relações hierarquizadas e desiguais possam ser transformadas, quer dizer que o ensino-aprendizagem possa permitir a participação de todos como sujeitos, possibilitando-lhes efetiva participação em processos decisórios, inclusive, sobre os processos de ensino-aprendizagem porque, ao situarem-se como foco cujas historicidades são conhecidas, transitam como pontos de partida e interlocução de saberes, assim, é possível que juntos, professores e alunos se autorreconheçam como sujeitos de direito e permitam a recíproca valorização das visões de mundo, saberes, concepções e experiências.

¹¹ Note-se que quando se fala “branco” também está se recorrendo a uma construção ideológica e portanto representativa e generalizadora para se entender o que foi consolidado na sociedade brasileira, na qual o padrão hegemônico a ser seguido é o do colonizador, europeu, imagem da “civilização” e “aprimoramento” a ser seguido pelos demais que não se encontram nesses parâmetros.

Silva (2007), citando as Diretrizes Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais, aponta que a educação deve basear-se nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, no fortalecimento de identidades e direitos e em ações de combate ao racismo e às discriminações.

Esses princípios reforçam a necessidade de ter-se apresentado as discussões histórico-conceituais sobre o negro e o índio no Brasil e os conceitos de raça, etnia, identidade, reconhecimento e cidadania, por serem eles elementos chave para compreender as relações étnico-raciais no Brasil, inclusive na Educação.

Ressalta-se a necessidade de observar-se as diferentes formas pelas quais os alunos aprendem, observar as formas de aprendizagem do negro e do índio, valorizando-as,

Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver. (SILVA, 2007, p. 501)

No entanto, deve-se perceber que, para além do ensino-aprendizagem exercido em sala de aula, educar para as relações étnico-raciais corresponde a educação em amplo espectro, alcançando funcionários administrativos, gestores, professores, alunos, pais, enfim, toda a comunidade escolar, que deve ser valorizada mediante a manutenção de um diálogo que realce as experiências, histórias e saberes dessas comunidades, de forma que a presença dos pais vá além da matrícula, das reuniões e de conselhos escolares formalmente constituídos, suas vozes devem perpassar pelos processos pedagógicos, influenciando inclusive na formação curricular da escola, para que ela esteja adequada à sua realidade.

Salientar a presença do negro e do índio e buscar valorizar sem reforçar estereótipos quer dizer permitir que eles próprios contem as suas histórias e demonstrem suas formas de aprendizagem, e estas sejam apreendidas e socializadas pela comunidade escolar.

Permitir a participação efetiva da diversidade que compõe a comunidade escolar é permitir o efetivo exercício da cidadania e da democracia na microesfera escolar, para construir-se, mediante a mudança de padrões de racionalização, em prática macroesférica de cidadania e democracia no Brasil, trata-se de mudança de posturas e de comportamentos enfim, de uma concepção monocultural europeia para uma concepção multicultural.

Esta é exatamente a prerrogativa para pensar e caracterizar a Educação em Direitos Humanos e a educação em Relações Étnico-Raciais, permitindo que a educação esteja pautada em referenciais atuais, segundo as culturas presentes na sociedade, que tenha consciência que estamos em uma sociedade onde todos são detentores de direitos e obrigações recíprocas pautadas no diálogo respeitoso que permita questionar hierarquias autoritárias, hegemonias culturais e naturalização de relações desiguais; possibilitar o compartilhamento de saberes, formas de saber e conceber o mundo; empoderando seus diferentes interlocutores para que possam, mediante o diálogo, resolver conflitos possíveis e inerentes às relações sociais, sem verticalizar demandas e estigmatizar pessoas. Contudo, é necessária a formação adequada dos profissionais envolvidos, não apenas os professores, pois esses conceitos devem perpassar pelas relações de gestão dos sistemas educativos e escolar, bem como de funcionários administrativos que participam diuturnamente e também conhecem a realidade em que trabalham, rompendo com velhas estruturas de poder e subjugação, permitindo, assim, que os temas sejam incorporados no currículo escolar de forma consciente, com autoridade teórica e sensibilidade interpessoal prática para desenvolvê-los mediante diferentes linguagens, que respeitem e estimulem o educando.

O contexto anterior sobre a construção dos Direitos Humanos foi explorado no início desse capítulo, o contexto legal e normativo de tratados e convenções internacionais serão analisados no próximo capítulo, e será dada especial atenção aos textos legais de Direitos Humanos que se relacionam com a Educação, neste momento, complementa-se a análise das principais discussões sobre Educação em Direitos Humanos, destacam-se os trabalhos de Candau (2009, 2012), Bittar (2013), Blotta (2013), Padilha (2008) e Ribeiro & Ribeiro (2012) e nos estudos preparatórios da elaboração das diretrizes Brasil (2011).

A Educação em Direitos Humanos nasce da necessidade de consolidar-se uma cultura de direitos, ou seja, consolidar a essa nova ordem de direitos que surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Dentre esses novos direitos, encontra-se o direito à Educação, prerrogativa negada a muitos pelo mundo todo, inclusive no Brasil.

A Educação em Direitos Humanos, a princípio, situada em duas áreas de conhecimento no Direito e na Educação, em uma sociedade complexa como a atual, realiza-se, no entanto, pela congregação dos esforços reflexivos das diferentes áreas do conhecimento, pois exige a reelaboração de conceitos, metodologias e processos racionais que culminem em práticas que estruturam as relações estabelecidas pelas sociedades visando à diminuição da exclusão social, das desigualdades e discriminações.

Pela amplitude da proposta, esta não é uma prerrogativa exclusiva dos sistemas de ensino, constitui-se em prerrogativa que implica o comprometimento dos sistemas de educação formal e não-formal, bem como dos agentes do Estado e de toda a sociedade.

A partir dos processos de democratização que culminaram na elaboração da Constituição Federal de 1988, criaram-se as condições ideais para fundar um marco jurídico de Direitos Humanos no Brasil, conhecidos no país como direitos fundamentais. Em 1996, o Brasil elaborou o seu primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (revisto em 2002 e 2010), e, em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (revisto em 2006).

A criação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos permitiu ampliar a compreensão sobre a realidade contemporânea da Educação e observar que o trabalho com esta realidade necessita de nova organização e aprofundamento dadas as condições da realidade atual, ou seja, a necessidade de consolidar-se a democracia, incorporar o debate sobre o meio ambiente nas ações civis e governamentais, buscar formas mais adequadas de resolução de controvérsias locais, internas e internacionais, respeito e promoção da diversidade de culturas, civilizações e suas cosmologias, situação que demanda considerar os debates identitários, por reconhecimento e exercício efetivo de cidadania por parte de mulheres, negros, povos autóctones e tradicionais, deficientes, homoafetivos, todas essas demandas visando à garantia, promoção e defesa dos Direitos Humanos para a sua consolidação como uma possibilidade de dialogar e atender as diferentes demandas contemporâneas que estão intrinsecamente relacionadas às formas de exercício do poder, sobre o corpo, a economia, a política, quanto a participação no mercado de trabalho, valorização e preservação de patrimônios culturais, etc. (BRASIL, 2006)

Antes de prosseguir, porém, cabe uma diferenciação corrente na produção teórica com base legal da Educação em Direitos Humanos que é a sua diferenciação de Educação em/para os Direitos Humanos. Neste sentido, Silveira (2007, p. 246) destaca que a Educação em Direitos Humanos permite a socialização da cultura de Direitos Humanos em termos de “que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura”. Ou seja, em que pese serem complementares, a primeira, tende a exigir o conhecimento histórico-crítico sobre como os Direitos Humanos foram construídos e concebidos, permitindo, a partir daí, empreender a compreensão e intervenção na realidade atual, e o segundo, permite empreender o desenvolvimento de possibilidades de atuação, estabelecendo caminhos para onde se quer empreender e socializar essa cultura de direitos. Segundo a autora, sua preocupação é manter

“uma visão abrangente sobre a trajetória dessa cultura, problematizando o presente histórico” (p. 270), resumidamente essa distinção exige a compreensão de que

O que nos une, não pode ignorar o que nos separa. De igual modo, o que nos separa, não pode ignorar o que nos une. Caso contrário, estaremos reiterando uma concepção e uma prática abstratas de uma universalidade apenas discursiva; ou concepções e práticas concretas de particularidades fechadas e de pouco alcance para a superação ou minimização da desigualdade e da discriminação. (SILVEIRA, 2007, p. 272)

O desafio dos Direitos Humanos é estender a todas as pessoas a concepção de sujeitos de direitos que compartilham a vida (em suas várias acepções) como valor intrínseco, considerando ainda “as implicações do fenômeno da globalização, tanto no estabelecimento de um idioma universal de direitos humanos, buscando a sua promoção nos diversos países ou contextos nacionais, quanto, paradoxalmente, nas violações de tais direitos.” (BRASIL, 2011, p. 7), visto que, os países do Eixo Sul-Sul¹² apresentam preocupação com o desenvolvimento de uma política emancipatória e progressista dos Direitos Humanos.

Para tanto, a proposta brasileira de Educação em Direitos Humanos contida no Plano Nacional, define-a como um processo sistemático e multidimensional para a formação ética (“orientadas por valores humanizantes, como a dignidade da pessoa humana, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre culturas”), crítica (“o exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos”) e política (“em perspectiva emancipatória e transformadora [...] empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios”) de sujeitos. (BRASIL, 2011, p. 13)

Observando os momentos históricos do desenvolvimento da Educação como um Direito Humano e a globalização, observa-se que a universalização da Educação e a Educação em Direitos Humanos ganhou amplo apoio com o universalismo dos Direitos Humanos, todavia: “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”. (CANDAU, 2010, p. 400)

Candau (2012) afirma que a Educação no Brasil apresentou ampla expansão da escolarização nos últimos anos e esteve envolvida na criação de uma educação escolar para

¹² Eixo Sul ou Eixo Sul-Sul é uma articulação política pró-desenvolvimento de caráter econômico, científico, cultural entre outros aspectos, entre países localizados preponderantemente no hemisfério Sul do globo terrestre, antigamente conhecidos como países do Terceiro Mundo, entre eles os países localizados na África, América Latina, Caribe, Ásia e Oceania. Destas articulações surgiram diferentes propostas como o Movimento dos Países Não-Alinhados (MNA), o Mercosul, os BRICs (Brasil, Rússia, Índia e China). (OLIVEIRA & ONUKI, 2013)

todos, pautando-se na perspectiva de afirmação da igualdade. Contudo, ela questiona como está sendo interpretada a expressão qualidade da educação pelos diferentes entes, pois dada a polissemia de suas interpretações são construídas, na prática, diferentes escolas, concepções de educação e sociedade.

Questiona-se ainda qual é a concepção de igualdade que está sendo implementada. Pergunta-se: tratamento, metodologias e materiais iguais para pessoas diferentes contempla, de fato, a garantia de igualdade?

Com nítida inspiração universalista, concepção importante pela divulgação, amplitude e mudança de alguns preceitos que trouxe, a expansão da Educação como um Direito nessa caracterização universalista e uniformizadora, gerou a concepção de igualdade como padronização de condutas, metodologias, materiais e pessoas, unificando e homogeneizando o conhecimento, sem considerar os diferentes grupos humanos, as diferentes formas de aprendizagem e de concepção de mundo dos educandos, pouco explorando as variadas formas de expressão humana ou a pluralidade cultural.

A igualdade como padrão universal segue o padrão racionalizado pelo colonizador, o que foge a esse padrão, é muitas vezes tratado no ambiente escolar como antiquado, simbólico, histórico, folclórico e exótico, não em um sentido valoroso dos termos, e sim pejorativo, como se a mesma visão e leitura não pudesse ser aplicadas aos padrões do colonizador ao se modificar a perspectiva ou decolonizar essa racionalização do saber, do conhecimento. Essa é a concepção universal, generalizadora, monocromática, monocular ao fazer a opção por tentar ver o mundo por uma ótica ou um olho só, ignorando a possibilidade de ampliar a visão do mundo ao utilizar o outro olho para perceber as diferenças existentes.

A partir da década de 90, em razão dos movimentos sociais, Candau (2012) observa que a forma homogeneizante de estabelecer políticas educacionais vem sofrendo alterações, principalmente devido à inserção do fator “diferença”.

A presença do conceito de diversidade permitiu novos diálogos e construções entre igualdade e diferença, possibilitando o surgimento das políticas afirmativas, da inclusão, da introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, do enfrentamento do sexismo, homofobia, entre outros.

Percebe-se que todas essas demandas têm como foco ressignificar a concepção de igualdade mediante demandas pelo reconhecimento das diversidades. Instaura-se aí a necessidade de discutir-se a Educação em Direitos Humanos como uma forma de permitir outras racionalidades advindas das diferentes perspectivas da sociedade atuarem conjuntamente para estabelecer um diálogo mais próximo, situação que foi possibilitada

através da ação mediadora dos Direitos Humanos, por terem permeabilidade social e ideológica em diferentes esferas sociais e governamentais que permitem a abertura para esses questionamentos e mudanças.

Como se pode observar a Educação em Direitos Humanos não é um ineditismo teórico como um todo, e sim, uma proposição teórico-metodológica que agrega as diferentes temáticas referentes à lutas sociais e políticas de tempos remotos, que ganharam abertura e força com a expansão da cultura de direitos, e, contam agora, com o argumento dos Direitos Humanos, dada sua permeabilidade teóricopolítica e urgência social a partir do século XX, porém, merece necessário debate sobre como será implementada em diferentes âmbitos.

Neste sentido, os princípios que orientam a Educação em Direitos Humanos são: a dignidade humana (“uma concepção de existência humana fundada em direitos, a ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos.”), a democracia e exercício democrático do poder na educação e no ensino (“liberdade, igualdade e solidariedade -, expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais [...] Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos [...] ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. A democracia deve ser compreendida como conhecimento conceitual, metodologia de aprendizagem que favorece o protagonismo discente e docente e ainda como forma de convivência”), o reconhecimento e valorização da diversidade (“enfrentamento de preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades”), educação para a mudança e transformação social (“transformação que requer a extinção de todas as formas de opressão e desrespeito aos direitos. [...] resignificação de experiências pessoais e/ou coletivas, [...] questionamento e superação das situações de opressão [...] conscientização, tal como compreendido por Paulo Freire”), o conhecimento concebido na perspectiva interdisciplinar e transversal (“integração de diferentes disciplinas, perpassando diferentes áreas de conhecimento, caracterizando-os como interdisciplinares e transversais”) e a sustentabilidade (“interação dos diversos sistemas vivos mediante a cooperação e a integração social e planetária [...] direito a um desenvolvimento de maneira sustentável que leve em consideração a diversidade”). (BRASIL, 2011, p. 14-15)

Assim sendo, o processo educativo assume compromisso com ações, experiências, vivências de cada um dos participantes, múltiplas relações com o entorno escolar, com as condições sócio-afetivas, com as condições materiais e com a infraestrutura para a realização

de propostas culturais educativas, portanto, o objetivo de trabalhar-se a Educação em Direitos Humanos.

[...] é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana [...] que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro [...] é a formação para a vida e para a convivência. (BRASIL, 2011, p. 16)

Para tanto, o desenvolvimento desses conteúdos pode acontecer de forma transversal mediante temas tratados interdisciplinarmente, bem como, através de conteúdo específico, ou ainda, ao combinar-se a transversalidade e a disciplinaridade de acordo com a autonomia das instituições educacionais para estabelecer seus procedimentos, desde que respeitados os processos de uma escola conforme

Alain Touraine (1998) denomina de escola democratizante, entendendo-a como aquela que assume o compromisso de formar os indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade (BRASIL, 2011, p. 20)

Associando conteúdos, valores e comportamentos éticos na formação permanente de um ser humano que se reconhece como incompleto. Em razão disso, os procedimentos teórico-metodológicos exigem a participação ativa do educando nos processos decisórios escolares e na construção de seus conhecimentos baseados na problematização de situações, na interação entre os diferentes interlocutores de forma dialógica¹³. (BRASIL, 2011)

Em outro aspecto, a Educação em Direitos Humanos apresenta conteúdos referenciais a serem adequados a cada realidade, e aplicados baseando-se na pedagogia crítica orientadora da concepção teórico-metodológica da proposta que faça os interlocutores nas ações pedagógicas em Direitos Humanos considerar:

a) os/as participantes do processo educativo já são sujeitos (culturais, sociais, políticos, cognitivos) e não só estão sendo preparados para virem a ser, o que requer tomar em conta a história pessoal e coletiva e a memória nela produzida como

¹³ Dialogicidade como princípio meio e fim da consecução dos Direitos Humanos está inspirado na Teoria da Razão Comunicativa de Habermas. “Uma coletividade (sociedade civil e sociedade política) só se construirá a participação política dos seus membros e se democratizará se houver liberdade de manifestação de suas expressões socioculturais constitutivas (das suas diversidades) que conduzam a consensos argumentativos, traduzidos, por sua vez, em codificações normativo-legais, ações e práticas sociais. A razão comunicativa, propiciando a intersubjetividade, instaura o exercício do ser com os outros e ser para os outros” (SILVEIRA, et. all., 2007)

- elementos chave de formação da identidade cultural e social e no processo de formação e educação que for empreendido;
- b) a qualidade da relação educador/a-educando/a se constitui em processo de criação de condições para a convivência intersubjetiva, o que requer a construção de relações dialógicas que perpassem o conjunto do processo, levando ao uso de linguagens diversas como mediações fundamentais do estabelecimento das dinâmicas dialógicas;
- c) a prática, com toda a riqueza de valores e aprendizagens que podem ser produzidos nela e com ela, não é só o ponto de partida, mas também o que orienta o percurso educativo, indicando o objetivo a ser alcançado e as mediações as serem enfrentadas;
- d) a afirmação de uma posição diante da realidade [contextualizada – leitura do mundo] e a identificação das contradições, dos conflitos e dos desafios por ela trazidos são fundamentais para o posicionamento próprio e para a compreensão do posicionamento de outros;
- e) a geração de compromisso com a inserção efetiva dos sujeitos no processo de transformação da realidade concreta, compreendida, interpretada, e com a construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e pacífica, exige também o desenvolvimento de certas competências e habilidades indispensáveis para tornar mais consistente a atuação como agente social e político;
- f) a compreensão crítica e criativa dos conhecimentos historicamente acumulados, articulada à sistematização do saber acumulado pela vivência, é que faz emergir os temas geradores e as problemáticas significativas a serem abordadas, na perspectiva da produção do conhecimento e não de sua simples assimilação e transmissão;
- g) o incentivo ao autoconhecimento, possibilitando a vivência de diferentes modalidades de expressão: leitura, escrita, audição, fala, teatro, desenhos, movimento corporal, ajudam cada sujeito a se perceber capaz de se incluir em diferentes espaços sociais e a incluir os outros;
- h) o respeito, a valorização e o compromisso com as diversidades é substancial, mas, na perspectiva da superação dos arquétipos discriminatórios e excludentes e do desenvolvimento da sensibilidade e do reconhecimento do direito à diferença como componente do direito à igualdade;
- i) a perspectiva inter, trans e multidisciplinar no trato dos diversos saberes implicados no processo de aprendizagem desenvolvido é desafio permanente;
- j) a integração dos recursos e subsídios didáticos ao conjunto do processo educativo espera-se, seja feita de tal forma que não venham a ser contraditórios às finalidades, objetivos e expectativas com o desenvolvimento da atividade educativa;
- k) a avaliação processual e que utilize recursos diagnóstico-participativos poderá explicitar os acumulados com a vivência da atividade educativa, mais do que ocupar-se da identificação de capacidades puramente reprodutivas do que foi nela trabalhado;
- l) a articulação entre as várias dimensões no processo educativo é fundamental para que o processo educativo seja integral e integrador, daí sugere-se tomar em conta as seguintes dimensões, ao menos: a dimensão problematizadora [que abre às condições reflexivas]; a dimensão subjetiva [que toma em conta e articula os aspectos afetivos e emocionais]; a dimensão conceitual-argumentativa [que subsidia a compreensão cognitiva e epistêmica com a identificação de alternativas de abordagem das questões propostas]; a dimensão atitudinal [que desafia ao posicionamento e ao comprometimento ético e político]; e a dimensão estratégica [que colabora para o desenvolvimento de competências (saber fazer)], entre outras. (BRASIL, 2014, p. 2)

Considerar esses pressupostos para a ação pedagógica está atrelado à necessária reconstrução democrática, ou seja, reconstruir práticas sociais inovadoras ao permitir a compreensão de que: “Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas”, portanto, neste

sentido, a “Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa”.¹⁴ (BITTAR, 2007, p. 315)

Para tanto, Bittar (2007) fomenta necessidades intrínsecas ao processo educativo tais como “afirmação de valores”, “desinculcação de desvalores”, sobretudo, “sensibilizar e humanizar” mediante práticas diferenciadas, (BLOTTA, 2014) que “[...] importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada”. (BITTAR, 2007, p. 316)

Isso significa também, como Bittar (2007) pontua, uma educação que perpassa pelo pensar e pelo sentir, propondo, então, uma pedagogia da ação comunicativa como Educação para os Direitos Humanos, ou uma pedagogia crítico-comunicativa ou pedagogia da ação comunicativa, desenvolvida por Kohlberg (1992, p. 326), uma metodologia baseada no exercício da liberdade pelo diálogo, construída sob os preceitos habermasianos da Teoria da Ação Comunicativa, estabelece-se como pedagogia que “parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma atitude fundamental voltada ao entendimento”, ou seja, parte da liberdade de diálogo entre a pluralidade de sujeitos de forma que cheguem ao consenso.

Candau (2009), Blotta (2014), Padilha (2008) e Bittar (2007) são consensuais ao propor a Educação em e para os Direitos Humanos baseadas na proposta freireana da pedagogia da autonomia. Bittar (2007) e Blotta (2014), na utilização metodológica de Habermas na teoria da ação comunicativa.

Padilha (2008) aponta para a utilização de círculos de cultura, também a proposta de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* e aposta em uma “educação integral e currículo intertranscultural” para a Educação em Direitos Humanos.

Segundo ele, a educação integral procura “criar interações, em nossas práticas cotidianas, entre arte e ciência, razão e emoção, escola e comunidade, espaços e tempos, realidade e utopia, teoria e prática” tentando romper com as dicotomias, trata-se de um conceito complexo que, segundo o autor, já estava presente na legislação brasileira, no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais (PADILHA, 2013, p. 1-2).

Já o outro conceito, o currículo intertranscultural

¹⁴ A título de informação as concepções sobre Educação apresentadas por Bittar (2007) estão fundadas em Adorno (2003), principalmente na obra “Educação após Auschwitz”.

Na perspectiva do Currículo Intertranscultural trabalha-se mais com as conexões (uma coisa e outra) do que simplesmente com a oposição ou negação (uma coisa ou outra) dos vários conhecimentos e saberes e suas respectivas manifestações socioculturais e socioambientais, relacionadas ao Sistema Cultural Simbólico (linguagens, artes, ciências humanas, transcendências etc), Associativo (ciências políticas, direito, antropologia, sociologia etc) e Produtivo (ciências naturais, tecnologias etc). Buscamos processos educacionais que promovam a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí, a necessidade de um currículo da escola que trabalhe com e para além da multirreferencialidade humana. (PADILHA, 2013, p. 15).

Destarte, ao final, cabe observar que os Direitos Humanos estão presentes já há algum tempo nas produções teóricas, contudo ganhou especial força e dimensão no século XX, a Educação em Direitos Humanos passou a ampliar seu debate no final do século XX e início do século XXI, esse debate ainda precisa de aprimoramento sobre o desenvolvimento teórico-conceitual. No entanto, um pouco mais à frente e consolidado no país está o debate sobre as relações étnico-raciais, que corroboraram inclusive a sua inserção na esfera educacional há mais tempo. Dentre outros fatores, este é um dos pontos relevantes que levaram à escolha dessa temática.

Portanto, dentre a dimensão teórica explorada neste estudo delinear-se-iam termos e expressões conceituais recorrentes, expressões que qualificam e conferem sentido aos debates sobre essa temática, ou seja, presentes nas construções teóricas devido à sua pertinência às discussões. Esses termos são Direitos Humanos, relações étnico-raciais, identidade, reconhecimento, cidadania, igualdade, pluralidade cultural, diversidade e multiculturalismo.

1.3. O Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Esta parte do capítulo está destinada a contextualizar nacionalmente e municipalmente a realidade pesquisada. Em razão disso, cabe ampliar a compreensão da ambientação da pesquisa na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos em termos brasileiros, visto que nos sistemas educacionais do país há uma notória preocupação com o ensino das crianças em detrimento ao ensino dos adultos.

Segundo Passos (2009), baseada nas estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007, havia 14,4 milhões de analfabetos no Brasil, destes, havia 9 milhões de jovens e adultos negros analfabetos. A escolarização de negros em nível de ensino

fundamental era de 94,7% para os negros, em nível médio, 37,4%, no ensino superior, ou ainda, entre os que possuíam ao todo, cerca de 15 anos de estudo, 3,3% eram negros. Há ainda uma presença expressiva de mulheres na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, principalmente nos anos iniciais.

Em junho de 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos divulgou um informativo sobre o Panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, baseado no Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Um dos fatores interessantes nessa pesquisa é que ela “revela” que a maioria (52,3%) da população brasileira é negra e parda, baseado na autodeclaração do entrevistado. Nesse estudo, também, pode-se observar que 65,9 milhões de pessoas com mais de 15 anos não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo, destas, 13,9 milhões de pessoas são analfabetas, e destas últimas 51,1% são negras e pardas. (BRASIL, 2013)

Estas estatísticas sobre a escolarização de jovens e adultos no Brasil ainda não estão sistematizadas quanto aos indígenas brasileiros. Observe-se que, por exemplo, a língua materna ou primeira língua adquirida pelo indígena é a língua de sua etnia, mesmo assim como considerar taxas que avaliam o analfabetismo a partir da avaliação de alfabetização em língua portuguesa?

Como não observar sistemas de cadastro e investigação social oficial que não considerem o recorte étnico-racial visto que há indígenas residentes em aldeias, aldeias localizadas em área rural, em área urbana, e indígenas que moram nas cidades e nem por isso deixam de pertencer à sua etnia e ser legítimo representante dela e de sua cultura mesmo em ambientes escolares urbanos, com a prerrogativa de ter sua língua preservada. Situação similar a que acontece aos quilombolas, onde populações remanescentes de quilombos podem estar estabelecidas em espaços urbanos tanto quanto em espaços rurais.

Essa observação reflete e reafirma a necessidade da incorporação do olhar étnico-racial com vista à promoção da diversidade cultural, inclusive, na Educação de Jovens e Adultos. Em razão disso, a escola poderia assumir um importante papel na promoção de programas de atendimento diferenciado para estas populações, transmutando a escola em mais uma espaço de afirmação e fortalecimento identitário. Situação possível se caso o “olhar” étnico-racial estiver presente nos cadastros, estatísticas e na sensibilidade de todos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, afastar-se-ia o que Veiga (2004) indica que se perpetuou no ensino escolar brasileiro desde a época da escola nova, situação que ela

denominou de “escola de alma branca”, onde essa seria a única “alma” ou presença visível e bem quista no ambiente escolar.

Passos (2009, p. 102) considera que “as deficiências do sistema escolar brasileiro continuam produzindo grandes contingentes de pessoas, principalmente negras, com escolaridade insuficiente”, pessoas essas que, como vimos no Capítulo I, desde a época da Lei do Ventre Livre estão, ora fora, ora dentro do ambiente escolar, sem, contudo, ser devidamente atendidas por ele.

Note-se que o recorte étnico-racial permite vislumbrar outras nuances dos sistemas educacionais que são invisibilizados pelas estatísticas. Negar a Educação de Jovens e Adultos como prioridade é continuar negando educação escolar ao negro e ao indígena, pois o negro quilombola ou não e o indígena urbano que frequenta o sistema escolar continuam diluídos dentro dos sistemas de ensino.

O Parecer CEB nº 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, contempla a educação de jovens e adultos com três funções, uma reparadora, outra equalizadora e a qualificadora. A primeira devido ao reconhecimento da dívida social não reparada com aqueles que não tiveram acesso à educação, nem à leitura e à escrita, permitindo-lhes ascender a bens sociais, reconhecendo ainda que a EJA no Brasil “resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros”. (BRASIL, 2000, p. 6) A segunda função, equalizadora, está relacionada à reentrada dos que tiveram o acesso e permanência na escola prejudicados. A terceira, a função qualificadora, valoriza a educação devido ao seu caráter permanente, ao longo da vida da pessoa. (BRASIL, 2000)

Embora fruto de muitas lutas e debates pela democratização do ensino no Brasil na década de 80, gratuito e obrigatório, conforme a prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino voltado para jovens e adultos no Brasil é repleto de controvérsias,

[...] na década de 1990 foi marcada pela exclusão das matrículas do Fundo de valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF); os recursos públicos foram utilizados no ensino fundamental das crianças e adolescentes como estratégia de prevenção do analfabetismo com o argumento de que a educação de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação de crianças. (PASSOS, 2009, p. 107-108)

Em razão, dessa situação, a autora afirma que diuturnamente o Brasil tem tratado a educação de jovens e adultos, leia-se educação de negros e mulheres jovens, adultas e

idosas, como “uma política emergencial e transitória, mantendo a concepção de educação compensatória que inspirou o ensino supletivo, visto como reposição de estudos não realizados na ‘idade própria’” (PASSOS, 2009, p. 108)

Em 2009, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) afirma que “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros [...] constitui a sociedade brasileira”, contudo, a desigualdade tem sido a marca da diversidade no país. (BRASIL, 2009, p. 28)

O Documento Preparatório compreende ainda que

Reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnicorracial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação. (BRASIL, 2009, p. 30)

Visualiza-se, então, que a educação de jovens e adultos em si constitui-se em uma política afirmativa ao atingir parcelas sectárias da população brasileira, mas apenas isto não basta se não lhe for garantida condições de atendimento de qualidade.

O documento é restrito, no entanto, ao apresentar recomendações sobre a questão étnico-racial, pois contempla apenas dois aspectos da política nacional de educação, quanto à produção de materiais didático-pedagógicos adequados e à formação de professores.

Antes dele, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo, em 1997, havia lançado os seguintes desafios para a EJA que eram exatamente inserir os debates sobre Direitos Humanos, justiça e democracia, desenvolvimento ecologicamente sustentável, a questão de gênero, raça, etnia, tolerância, paz mundial, qualificação profissional e o mundo do trabalho. (PASSOS, 2009)

Propostas amplas que serão consideradas a seguir, pois, em continuidade ao estudo, será apresentado o contexto de origem da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, posteriormente, a organização geral e estrutura contemporânea da Secretaria Municipal de Educação, bem como a organização e estrutura da modalidade Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA), com ênfase no segmento de 5ª à 8ª séries, este último, baseado na atual Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos para a Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás.

1.3.1. A estruturação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Goiás e a organização da Educação de Jovens e Adultos no município.

Em breves palavras deve-se contextualizar a origem da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás para compreender como as relações sociais, políticas e históricas contribuíram para a formação da Rede Municipal de Ensino dessa Secretaria.

Concomitantemente à Marcha para o Oeste na década de 30, a segunda capital do Estado de Goiás começou a se cogitada. Goiânia, foi inaugurada em 1935 sob o governo estadual de Pedro Ludovico Teixeira, paralelo ao movimento de instalação de colônias agrícolas no Estado, fato que atraiu grandes fluxos migratórios para a região. (CLÍMACO, 1991)

Segundo Clímaco (1991) a criação de Goiânia é fruto o Estado e a presença deste se manteve durante um bom tempo na administração municipal, por esse motivo apenas em 1959 o município de Goiânia passou a ser constituído de autonomia na área educacional com a criação de um Departamento Municipal de Educação, mais tarde, em 1961, esse departamento foi convertido em Secretaria Municipal de Educação.

Clímaco (1991) ao tratar em sua pesquisa da obtenção de informações sobre o processo de constituição da RME aponta que o processo foi permeado por um paradoxo “[...] de um lado parece que a história da educação se fazia para o povo, mas sem a presença dele; de outro, a presença deste povo parece ser constante”, segundo a autora esse fenômeno está relacionado ao processo de “(des)construção da cidadania do povo brasileiro” (p. 61), pois em sua dissertação a autora trabalhou com as temáticas clientelismo e cidadania. Em razão dessa abordagem, como a cidadania é um tema caro aos Direitos Humanos, esse é um ponto de destaque a atual pesquisa, pois a garantia da cidadania é o ponto crucial nos processos de reconhecimento identitário, principalmente no que tange à populações negras e indígenas, foco das relações étnico-raciais. Em razão disso, o tema merece um aparte tanto pela temática, como pela observação da conjuntura social, política e histórica que permite entender como estes processos se desenvolveram na origem da Rede Municipal de Educação de Goiânia -

Goiás, como são realizados hoje tendo em vista as representações sociais dos interlocutores atuantes nessa Rede.

Segundo a autora, à época de 1961 à 1973, período ditatorial no Brasil, a “não cidadania” estava relacionada à desarticulação das tentativas de organização social por autoria da minoria dominante que vislumbrava a classe trabalhadora como sendo “desorganizada e sem poder de pressão”. (CLÍMACO, 1991)

Observa a autora que Goiânia, por ter passado por vários fluxos migratórios fruto do crescimento urbano e da expansão agrícola, compunha-se de uma população trabalhadora migrante e recém-chegada. Clímaco (1991) aponta que historicamente a difusão da ideia de escola pública acompanhou os preceitos liberais, contudo, a sua universalização ocorreu apenas nos países em que houve forte pressão popular, no entanto, considera que esta não foi a realidade de Goiás, pois aponta que aqui, a presença de governos antagônicos entre Estado e prefeitura municipal goianiense dificultavam o desenvolvimento da educação. A educação só encontrava menores dificuldades em se desenvolver caso houvesse a presença de relações políticas, familiares ou pessoais próximas entre Secretários de Educação municipais e Governo do Estado, situação que dificultava a obtenção de recursos e consequente investimento na educação como um todo, desde a contratação de professores à construção de prédios.

Clímaco considera que a população nesse período estava presente junto à educação não de forma organizada em movimentos sociais, e sim na reivindicação de escolas por intermédio de vereadores, secretários, prefeito ou mesmo governador, até a obtenção de sua satisfação, seja ela o prédio, a matrícula, entre outras. A prática política da população era particularizada, demandando a conversa pessoal do indivíduo com a outra instância pessoal da administração pública que lhe daria ouvidos. (CLÍMACO, 1991)

Em face deste quadro, uma das conclusões possíveis é a da inexistência de uma diretriz educacional única, que fixe prioridades e as execute em todas as instâncias do Estado: federal, estadual e municipal. Aparentemente não existe uma política educacional, não havendo também recursos, ficando as iniciativas neste setor na dependência da correlação de forças presentes em cada momento e/ou da clarividência de alguma autoridade. Na verdade esta 'ausência' de uma política educacional e a inexistência de pressões por parte das massas expressam dois lados de um processo único: o da não constituição da cidadania da maioria da população brasileira. De um lado uma elite que, no dizer de Florestan Fernandes, pode até ser capaz de fazer diagnósticos precisos, mas não tem coragem e decisão de levá-los à prática; e de outro, populações que 'ainda não se projetam no cenário histórico, como atores do drama e fatores humanos de mudanças sociais conscientemente desejadas em escala coletiva. (CLÍMACO, 1991, p. 106-107)

A autora lembra que a expansão capitalista em parceria com o liberalismo (fundado na igualdade e liberdade à sua maneira) terminou por “unificar o diverso” (CLÍMACO, 1991, p.117), ou seja, estabelece para a população uma aparente igualdade e liberdade que de fato não têm, mantendo-a afastada dos centros decisórios. Em razão disso Clímaco já a dez anos atrás apontava a necessidade de reconhecimento dessas populações que a autora situa no materialismo histórico como “classes trabalhadoras”.

Todavia, importa notar que a observação da autora está presente nos dias atuais ao se tratar das relações étnico-raciais, igualmente excluídas dos processos decisórios, carentes de reconhecimento de sua individualidade, coletividade e cidadania, visto que a cidadania só é construída ao se afastar a exclusão das pessoas, do coronelismo, do populismo e da ditadura, pois como ressalta Clímaco (1991), são estas, formas de favorecimentos e clientelismo que garantem uma cidadania parcial, formada pelo reconhecimento apenas de certos grupos ou ainda pelo reconhecimento formal que não garante formas participativas efetivas.

Clímaco (1991) apresenta plena crítica a Dewey dizendo que tanto o liberalismo como a ciência não foram hábeis em promover a democratização da sociedade e com este movimento, a educação. Ela aponta que é imprescindível a participação e exigência por parte da sociedade civil, pois este é o recurso hábil para a abertura de possibilidades educacionais principalmente na escola pública, mesmo porque considera ela que o fortalecimento da escola pública possibilita o fortalecimento das classes trabalhadoras, mesmo que esse fato, possa ter sido utilizado também, ao longo da história, como mecanismo de controle social para evitar revoltas. Porém, reforça que a participação da sociedade civil é fundamental para a construção da escola pública, pois a escola pública deve ser um importante espaço de democracia e luta por direitos, no sentido de se fortalecer a construção da relação entre cidadania e educação.

O clientelismo, face explícita nesse cenário cultural e histórico até 1973, segundo Clímaco (1991), recebeu influência do movimento de democratização brasileiro, e assim, a partir da década de 80 a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás viu-se obrigada a adequação democratizadora.

Como reflexo da democratização, somente a partir da década de 80 passou a haver eleições para diretores de escolas, ainda feitas por indicação da comunidade, a princípio, e posteriormente, em 1983, mediante eleições diretas representativas (entre pais, alunos acima de 12 anos, funcionários e professores) segundo o Estatuto do Magistério Público. (CARMO, 1996)

Carmo (1996) descreve a década de 80 como um período fértil para a participação dos professores e organização do sistema de ensino, mediante a aprovação do supracitado

Estatuto dos Servidores Públicos do Magistério de Goiânia, bem como, a criação do Setor de Ensino e o de Apoio Estudantil, para incentivar a organização de grêmios estudantis e associação de pais, e a contratação de professores de área além dos pedagogos já existentes. (SILVA, 2008)

Até 1993, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás atendia o ensino fundamental de jovens e adultos por meio do ensino regular noturno, todavia, a partir desse ano, introduziu-se a experiência de educação de jovens e adultos por meio do Projeto Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA) para alunos de 1ª à 4ª séries e o Projeto Movimento de Educação de Base (MEB), um projeto desenvolvido em parceria com movimentos sociais da época e direcionado ao público mais idoso. (MACHADO, 2004)

Além desse processo, o período de 1993 a 1996 esteve relacionado à tentativa de ampliação da gestão democrática, da participação e descentralização na SME, chegando a 2002, onde Jesus (2004) observa que, em que pese as continuidades e descontinuidades da política de participação pública da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, ela passa por uma transformação tensionada entre autoritarismo e democratização, situação que guarda intrínseca relação com as raízes histórico-culturais que dão forma à realidade e identidade da SME. (JESUS, 2004; SILVA, 2008)

Neste sentido, até 2000, houve alguns percursos que não atingiram diretamente a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no município. Contudo, em 2001, uma profunda mudança passou a vigorar na RME, quando a rede passou a organizar a sua perspectiva, centrando no aluno a sua lógica de organização, ou seja, uma lógica que visava a atender as peculiaridades do educando, tendo em vista o respeito ao tempo, espaço, cultura e a inclusão social, percebendo, enfim, a educação como um direito reconhecido a todas as pessoas, mediante duas vertentes de atuação: gestão democrática, ao buscar viabilizar o envolvimento e participação dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da sociedade em geral e o atendimento às diferentes necessidades dos educandos. Na educação de jovens e adultos, dentre outras perspectivas, possibilitou a criação do Projeto AJA-Expansão e a unificação do atendimento de ensino fundamental de 1ª à 8ª séries, formando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA. (SILVA, 2008)

A Rede Municipal de Educação ou de Ensino de Goiânia (RME – Goiânia) é, atualmente, constituída por todas as instituições administrativas e educativas que formam a denominação adotada para o sistema de organização da estrutura da gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás apresentada abaixo.

A Rede Municipal de Educação possui aproximadamente 335 instituições, subdivididas em 167 Unidades educacionais - Escolas, 113 Centro Municipais de Educação Infantil (CEMEI), 55 instituições conveniadas de educação infantil e dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CEMAI), além de cinco Unidades Regionais (Brasil Di Ramos, Central, Jarbas Jayme, Maria Helena Bretas e Maria Thomé Neto), responsáveis pelo apoio pedagógico às Escolas e aos centros de educação infantil. (GOIÂNIA, 2013a)

A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Goiás está dividida em Gabinete da Secretária, Departamento Pedagógico (DEPE), Departamento de Administração Educacional (DAE), Departamento de Alimentação Educacional (DALE), Departamento de Gestão de Pessoal (DGP), Departamento Administrativo (DA), Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), Unidades Regionais e Instituições Educacionais (IE). Dentro do Departamento Pedagógico, localiza-se a Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, a DEF-AJA, responsável por organizar a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) no município. (GOIÂNIA, 2013a)

Segundo atribuição constitucional, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é a entidade responsável no município de Goiânia por estabelecer diretrizes e políticas, promover ações organizacionais e pedagógicas voltada para o ensino público municipal da cidade, contando como suporte e orientador o Conselho Municipal de Educação (CME) constituído em 1997.

A Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás é a responsável pelo atendimento de educação infantil em creches e unidades educacionais (escolas) de ensino fundamental em duas maiores modalidades, nos Ciclos de Desenvolvimento Humano, subdividido em Ciclo I, II e III, bem como na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) (GOIÂNIA, 2013b)

Na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, quanto ao ensino fundamental, trabalha-se com três modalidades, os Ciclos de Desenvolvimento Humanos (I, II e III), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª à 4ª séries e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) de 5ª à 8ª séries, contudo, observa-se que este último segmento apresenta uma relevante variedade constitutiva para a discussão desta pesquisa, pois envolve o diálogo intergeracional na relação de ensino-aprendizagem de adolescentes a idosos, com professores de todas as áreas de formação presentes no ensino fundamental, ou seja, Educação Física, Matemática, Português, História, Geografia, Arte e Inglês. (GOIÂNIA, 2013b)

A Rede Municipal de Educação de Goiânia iniciou o ano de 2013 com 125.107 mil alunos matriculados em seu sistema nas diferentes modalidades que atende, desses, há 11.460 alunos atendidos na modalidade EAJA. (GOIÂNIA, 2013d)

Dos 5.751 professores existentes na rede, 568 profissionais atuam na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5^a à 8^a séries. Estes últimos atendem 80 escolas da modalidade EAJA de 5^a à 8^a séries. Dos profissionais que atuam nesse segmento, 69 são professores de Educação Física, oito Pedagogos, 71 professores de Ciências, 71 de Língua Portuguesa, 70 de Matemática, 64 de História, 77 de Geografia, 65 de Arte, 64 de Inglês e nove atuando como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos. (GOIÂNIA, 2013d)

Quanto à Educação de Jovens e Adultos a estrutura organizacional de atendimento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia possui os seguintes atendimentos: (a) Programa AJA-Expansão – Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos, (b) Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – I Segmento, (c) Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5^a à 8^a série – Base Paritária e (d) Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5^a à 8^a série – Base Curricular Paritária – Organização Alternativa. Todos eles atendem alunos em distorção idade-série, ou que, em razão do trabalho ou outros fatores, foram impossibilitados de frequentar o ensino regular. (GOIÂNIA, 2013b)

Observa-se que de 5^a à 8^a séries existem duas formas de organização, uma regular e outra alternativa. O presente estudo está focado na análise da estrutura organizacional regular da EAJA, porque a organização alternativa foi implantada na RME de Goiânia em caráter excepcional para atender regiões de pouca demanda de alunos.

CAPÍTULO II

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL BRASILEIRO E A AMPLIAÇÃO DA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, será desenvolvida uma análise documental dos principais documentos internacionais e nacionais orientadores sobre a relação Educação e Direitos Humanos, e como esse contexto passou a prever assento às Relações Étnico-Raciais na escola.

A escrita será dividida em dois momentos, o primeiro circunscrito à consolidação da Educação como um Direito Humano segundo os documentos internacionais de Direitos Humanos; o segundo momento, em nível nacional, quando a Educação no Brasil passou a ser considerada um Direito Humano, em razão de ser um instrumento de proteção de defesa dos Direitos Humanos, bem como observar como aconteceu a previsão das Relações Étnico-Raciais na escola e a constituição da Educação em Direitos Humanos.

2.1. A constituição da Educação como um Direito Humano.

Passemos, agora, à análise da relação entre a constituição desses novos direitos reunidos, posteriormente, como Direitos Humanos com a presença e tratamento da educação nesse contexto. Utilizando uma análise exploratória nesses textos sobre como a Educação e expressões correlatas como o ensino, a aprendizagem e a formação ou contextos formativos/educacionais estão previstos.

Ressalva-se que o tratamento metodológico será a análise documental do percurso da humanidade em garantir a Educação como um Direito Humano para, posteriormente, tratar-se da Educação em Direitos Humanos, pois se tratam de conquistas e momentos distintos.

Então, nesse primeiro momento, será feito um estudo da Educação como um Direito Humano, portanto, estende-se a análise dos principais documentos internacionais que consolidaram os Direitos Humanos e também as suas prescrições sobre Educação.

Na sequência, serão visualizados os principais documentos brasileiros a esse respeito, nesse momento, assegurada uma análise ampla sobre o tema para que, posteriormente, seja aprofundada.

Nesse primeiro momento, os principais documentos internacionais foram:

- Carta de São Francisco (1945);
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Proclamação de Teerã (1968);
- Declaração e Plano de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena (1993);
- Estatuto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2002);
- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH e Primeira Fase do PMEDH (Plano de Ação) – (2004);

Os documentos iniciais brasileiros a serem analisados serão:

- Constituição Federal do Brasil (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- Programa Nacional de Direitos Humanos (2003);
- Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007);
- Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008);
- Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012);

Um dos primeiros documentos constitutivos de um panorama diferenciado para a sociedade internacional pós-Primeira Guerra Mundial adveio com a Carta de São Francisco¹⁵

¹⁵ A Carta da ONU, Carta das Nações Unidas ou Carta de São Francisco refere-se à Carta assinada na cidade de São Francisco, em 26 de julho de 1945, por cinquenta representantes de países que se fizeram presentes na Conferência sobre Organização Internacional realizado de 25 de abril à 26 de junho. A Carta das Nações Unidas foi , aprovada em 4 de setembro de 1945, ratificada pelo Brasil em 12 de setembro de 1945, depositada junto ao Governo dos Estados Unidos da América, em 21 de setembro de 1945 e promulgada pelo Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945.

em 1945, seguida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de (DUDH) em 1948, pois, apesar de não possuir caráter obrigatório, a partir de sua publicação, inaugurou-se a estruturação de outros parâmetros para os Estados, além de constitui-se em um documento orientador e capaz de influenciar o direito interno dos países em um momento crucial de constitucionalização e independência das colônias europeias pelo mundo. (Organização das Nações Unidas [ONU], 1945, 1948)

Na Carta de São Francisco (1945), o documento fundador da Organização das Nações Unidas (ONU) após a destituição da Liga das Nações¹⁶, não há menção expressa sobre a Educação, porém, a partir dela passou-se a delinear uma esfera internacional de direitos. No preâmbulo desta carta, convocaram-se certos direitos que, em seu texto, segue à letra caracterizá-los como “direitos fundamentais do homem”, mesma nomenclatura adotada na Constituição Federal brasileira de 1988. Os direitos fundamentais delineados na Carta da ONU situam-se na dignidade e valor humano, na igualdade entre homens e mulheres, grandes e pequenas nações, mantendo o respeito à ordem internacional firmada pelos países com vistas a promover o progresso socioeconômico e melhores condições de vida. Estabelecendo ainda, a tolerância e uma cultura pacificadora mediante a resolução pacífica dos conflitos. (ONU, 1945)

Como parte de texto legal de caráter internacional sobre Direitos Humanos, a Educação iniciou seu percurso a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).¹⁷ Nesse texto, logo após reafirmar os fundamentos supracitados na Carta de São Francisco de 1945, proclama como “ideal comum de todos os povos e todas as nações”¹⁸, o esforço coletivo de cada indivíduo ou instituição que “através do ensino e da educação” promova-se o respeito interno e internacional aos direitos e liberdades expressos nesse documento. Liberdades e direitos que devem ser progressivamente assegurados, reconhecidos e observados como universais para que sejam efetivados.¹⁹ (ONU, 1948)

¹⁶ A Liga das Nações ou Sociedade das Nações constitui-se em uma sociedade fundada em 1919 durante Conferência de Paz em Paris. Era formada por Grã-Bretanha, França, Itália, Japão, Alemanha e União Soviética como membros permanentes. Sua atuação estava voltada para preservar a paz e resolver conflitos por meio de formas alternativas como a mediação e a arbitragem internacional. Perdurou no período pós primeira, até pós segunda Guerra Mundial, foi dissolvida em 1946 com a criação da ONU que preservou parte de sua organização. (SILVA, 2003)

¹⁷ Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Antes dela outros textos como a Declaração de Direitos Inglesa (1689) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) já haviam sido escritas em por de assegurar a “igualdade”. Serviram de inspiração para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, contudo, lhe serviram de inspiração.

¹⁸ Apesar de não ter havido participação da representação de todos os povos e nações, apenas de 50 países.

¹⁹ Nesse momento trata da efetivação pelos Estados-Membros, apesar de tê-lo afirmado sobre todos os indivíduos.

O ponto central da DUDH (1948) refere-se à Educação como “instrução”, apontando que toda pessoa tem direito à instrução no mínimo em graus elementares e fundamentais de forma obrigatória e gratuita, contudo o acesso ao ensino superior será baseado no mérito. Todas elas devem orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, pela observância aos direitos humanos e liberdades fundamentais, fomentando a compreensão, tolerância, amizade entre nações e grupos, atuando, assim, como coadjuvante para manter a paz entre eles. (ONU, XXVI, 1948)

Na sequência, o texto da DUDH (1948), em seu artigo 18, resguarda o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, observando a sua expressão de variadas formas, inclusive pelo “ensino”, sendo este a primeira forma de expressão mencionada.

Em artigo de mesmo número, o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos²⁰ (PIDCP 1966) repete o conteúdo do artigo mencionado da DUDH (1948), alterando a palavra “ensino” da primeira forma de manifestação da liberdade de pensamento, para o último lugar da frase.

Tanto na DUDH (1948) quanto no PIDCP (1966) não há menção das palavras “Educação”, “aprendizagem” ou “formação”.

Mesmo se tratando de um Pacto cujo objetivo era a afirmação dos direitos civis e políticos, não houve, no texto, uma preocupação com a educação para a vida civil ou para a cidadania. Tenho direitos reconhecidos, mas sei quais são? Como acessá-los? Exercê-los?

Ante o exposto, reflete-se sobre o momento histórico-social e político da época que mostrava uma série de países em processo de descolonização pelo mundo, e na América Latina, ditaduras instalando-se em diversos países. Por essa razão é compreensível que não houvesse disposição sobre tal temática, mesmo porque, o reconhecimento dos direitos civis e políticos em um contexto de opressão condiz com o favorecimento de determinados grupos hegemônicos em detrimento de outros explorados, a quem era negada a Educação para a cidadania e o ensino como ocupante do último lugar nas prerrogativas de liberdade para expressão do pensamento.

²⁰ Nesse O PIDCP entrou em vigor no Brasil em 24 de abril de 1992, foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 226 de 12 de dezembro de 1991, entregue a Carta de Adesão ao Secretário-Geral da ONU em 24 de janeiro de 1992 e Promulgado pelo Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992.

Nesse mesmo ano a ONU também aprova e é ratificado por diversos países o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)²¹, tratando especificamente dos direitos ao trabalho, à educação, à saúde, à alimentação, à previdência social, à livre associação sindical, à moradia e à participação na vida cultural e no progresso científico da humanidade.

O PIDESC (1966) estabelece que o ideal de uma humanidade livre e liberta da miséria e do medo não pode existir a menos que se criem condições que permitam a cada pessoa usufruir de seus direitos sociais, econômicos e culturais, além dos civis.

Tratando da Educação no artigo 13 ao reconhecer “o direito de toda pessoa à educação”, pois tem como objetivo fundamental o pleno desenvolvimento da personalidade humana, da dignidade e do respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais, habilitando a todos a realização de um papel de utilidade na sociedade. (ONU, 1966).

No artigo 13 ainda, convoca a todos os Estados Partes a assegurarem o pleno exercício desse direito por meio do

- a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos;
- b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
- c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
- d) A educação de base deve ser encorajada ou intensificada, em toda a medida do possível, para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até ao seu termo;
- e) É necessário prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os escalões, estabelecer um sistema adequado de bolsas e melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente. (ONU, art.13, 1966)

Estabelecendo também no artigo 14 que todos os Estados Parte elaborem, em um prazo de até dois anos, medidas e planos para que realizem “progressivamente” a aplicação do princípio do ensino primário obrigatório e gratuito. (ONU, 1966)

No artigo 11, ao tratar sobre um nível suficiente de vida para todos, toca no tema de “educação nutricional”, insistindo na difusão de seus princípios como forma de melhoramento dos métodos de produção, conservação e distribuição de produtos alimentares,

²¹ O PIDESC entrou em vigor no Brasil em 24 de abril de 1992, foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 226 de 12 de dezembro de 1991, entregue a Carta de Adesão ao Secretário-Geral da ONU em 24 de janeiro de 1992 e Promulgado pelo Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.

visando ao desenvolvimento dos regimes agrários para o melhor uso dos recursos naturais. (ONU, 1966)

Como ressaltado anteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 não tem caráter obrigatório, por esse motivo, a função primordial dos Pactos de 1966 seria conferir natureza jurídica cogente aos conteúdos dispostos na Declaração de 1948.

No entanto, é notório observar que os Pactos de 1966 são frutos de uma discussão entre países liberais e socialistas na ONU. Os países liberais, liderados pelos Estados Unidos, defendiam os direitos civis e políticos, e os países socialistas, encabeçados pela então União Soviética, agiam em defesa dos direitos sociais e econômicos. Não seriam necessários dois pactos diferentes para consubstanciar elementos normativos da DUDH (1948), contudo, devido à tamanha divergência regada aos ânimos da Guerra Fria, ocorreu esta cisão. Não por acaso, pois em que pese a mesma data de entrada em vigor, existem diferenças substanciais quanto ao texto legal ao tratar do asseguramento desses direitos e da forma de monitoramento, entre os dois documentos.

No PIDESC o tratamento referente aos direitos contidos em seu texto, conforme disposto em seu artigo 2º, estabelece-se que os direitos culturais, sociais e econômicos deverão ser “progressivamente” assegurados. Situação que desprestigiou um Pacto frente ao outro em razão da flexibilização do seu cumprimento pelos Estados Parte. (ONU, 1966)

De outro ponto, os dois Pactos possuem sistemas de monitoramento/informação diferentes, ou seja, os sistemas que monitoram e informam o cumprimento dos seus respectivos dispositivos legais. O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 1966 contava, desde sua gênese, com a previsão de um Comitê de Direitos Humanos, um comitê de peritos independente com capacidade de receber reclamações/queixas individuais²² de descumprimento. (ONU, artigos 28 a 45, 1966) Já o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 não era provido, *a priori*, de nenhum comitê similar, ou seja, de nenhuma forma de monitoramento e informação que pudesse causar alguma pressão internacional no caso de descumprimento de algum de seus preceitos. Somente em 1985, por ação do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas estabeleceu-se um comitê de peritos específico para analisar a informações contidas nos relatórios dos Estados Parte, porém, este comitê não era dotado de capacidade para acolher reclamações/queixas individuais, situação que persiste até hoje.

²² A partir da adoção do Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos em 1976.

O destaque feito anteriormente é de fundamental importância porque os Pactos Internacionais de 1966 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 formam, em seu conjunto, a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos, o conjunto de documentos de referência para a proteção internacional dos Direitos Humanos²³.

Essa situação lembra uma observação e uma crítica feita por Alves (2005) ao tratar sobre o tema Direitos Humanos, cidadania e globalização. A observação diz respeito à vinculação entre as noções de cidadania e Direitos Humanos que advém Marshall, para ele, há três elementos fundadores da cidadania moderna, seriam eles: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Para ele e para a social democracia, os direitos civis e políticos são instrumentos legais de luta para a conquista dos direitos econômicos e sociais sem recorrer à revolução. E o entendimento predominante, hoje, no movimento em prol dos Direitos Humanos, aproxima-se da interpretação de Marshall, advertindo que os direitos humanos não abolem nem negam a ideia de luta de classes, mas são importantes para atenuarem-se os malefícios sociais do capitalismo incontrolado, pela expansão do conceito de direitos fundamentais e inalienáveis, “liberdades burguesas” que exigiriam do Estado apenas “prestações negativas”, a abranger também os direitos econômicos e sociais, pelos quais o Estado passa a ter obrigação de realizar “prestações positivas” para a garantia de trabalho, da proteção social, da educação inicial, etc. Se o Estado, na acepção de Marshall, não garantir essas prestações a cidadania torna-se incompleta. Ademais, assegurar efetivos direitos civis e políticos não apenas no texto da lei é condição fundamental para a cidadania social.

Ainda sobre Alves (2005), a crítica totalmente atual reflete que o resultado da globalização sobre a cidadania e os Direitos Humanos é curioso: de um lado, instauram-se os globalizados, a usufruir de todos os direitos que lhes interessam; de outro ponto, os socialmente excluídos, providos ou desprovidos de direitos políticos, têm, em teoria, uma cidadania política, mas, na prática, esta não lhes concede nem direitos, nem esperanças.

A partir dessa perspectiva, remonta-se a história de “Primo Rico e Primo Pobre”, com os Pactos de 1966. Contudo, a eles seguiram-se vários outros documentos internacionais como convenções, tratados e protocolos de proteção aos Direitos Humanos.

Entender essa dinâmica perversa dentre os direitos humanos permite compreender o status jurídico internacional em que se coloca o direito social à Educação e de que forma

²³ Consolidando o Direito Internacional dos Direitos Humanos e servindo de fundamento jurídico para os Sistemas Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos no âmbito Internacional e Regionais. Estes em seu coletivo são os instrumentos de proteção internacional de importantes direitos como o da Educação.

operam-se os estatutos internacionais que, posteriormente, podem ser vislumbrados na esfera interna brasileira.

Essa distinção entre os Pactos de 1966 não foi aceita pela sociedade internacional e dois anos após, em 1968, na I Conferência Internacional de Direitos Humanos, realizada em Teerã, na Proclamação de Teerã, em seu item 13, dispõe sobre a manifestação dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais como indivisíveis. (ONU, 1968)

Situação reafirmada e ampliada em 1993 durante a II Convenção Mundial de Direitos Humanos, também conhecida como Convenção de Viena, ao estabelecer no item 5 da Declaração e Programa de Ação de Viena:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais. (ONU, item 5, 1993)

Destaque-se que dentro dos Sistemas Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos, a Declaração Final e o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena (1993) têm grande relevância conceitual sobre os Direitos Humanos, ao sobrelevar, na pauta contemporânea do Direito Internacional e das Relações Internacionais entre os Estados, destacado excerto que indica “(...) a promoção e a proteção dos Direitos Humanos constituem questões prioritárias para a comunidade internacional”²⁴. (ONU, 1993).

Ante o exposto até o momento, a exemplo da dicotomia instaurada entre os Pactos de 1966, cabe ressaltar a antídota e inadequada classificação dos Direitos Humanos em “gerações” (VASAK, 1979) ou “dimensões” (VASAK, 1982), pois, ao considerar-se que os Direitos Humanos são direitos garantidos por meio de conquistas historicamente construídas como é afirmado por Alves (2005), Lafer (1988), Arendt (2000) e Bobbio (2004).

A classificação dos Direitos Humanos em gerações ou dimensões estabelece uma classificação de acordo com o surgimento cronológico desses direitos na história, assim, os direitos de primeira geração seriam os direitos civis e políticos (direitos de liberdade ou

²⁴ Em que pese, que o Direito Internacional e as Relações Internacionais estabeleçam claramente a distinção entre comunidade e sociedade internacional, sendo a primeira como mais restrita formada por uma comunidade de Estados agregados em prol de interesses comuns (no âmbito das Nações Unidas, referindo-se aos países que a compõe), e a segunda, refira-se à sociedade planetária como um todo formada pelo conjunto total dos países. É comum nos documentos da ONU a utilização dos dois termos e para este trabalho, não será feita distinção, visto que o enfoque é quanto aos Direitos Humanos no Brasil, e ele comporta as duas acepções, como membro da ONU e da sociedade planetária.

direitos negativos), localizados no século XIX, aqueles relacionados à vida, à propriedade, à liberdade, à igualdade (formal) e participação política, são relacionados à esfera do indivíduo; os direitos de segunda geração ou dimensão (liberdades sociais ou direitos positivos), datados do final do século XX, seriam os direitos sociais, econômicos e culturais como trabalho, moradia, educação, saúde e lazer que relacionados ao Estado lhe cobram prestações positivas; os de terceira geração ou dimensão (direitos de fraternidade ou solidariedade), desenvolvidos ao longo do século XX concomitantemente com a universalização dos direitos humanos, são os direitos à autodeterminação dos povos, à paz, à qualidade de vida, ao meio ambiente, à comunicação e à conservação do patrimônio histórico cultural humano, estão relacionados à alteridade ou à coletividade, não estão no indivíduo ou no Estado, estão coletivamente agrupados ou difusos na sociedade, mas pertencem à cada indivíduo como parte de seu interesse difuso ou comum; os direitos de quarta geração ou dimensão, são os direitos do final do século XX e início do século XXI, relacionados à genética, à bioética e seus desdobramentos como clonagem, mudança de sexo, eutanásia, etc.; e por fim, os direitos de quinta geração ou dimensão seriam aqueles adstritos a temáticas como os direitos virtuais em razão da internet, e assim as questões sobre a imagem, honra entre outros; mas a partir da quarta geração essa classificação encontra menos seguidores e justificações para a sua divisão como a princípio teriam a primeira, segunda e terceira geração ou dimensão ao se tentar relacioná-las com os princípios *liberté, égalité e fraternité* da Revolução Francesa. Portanto, há que se compreender que da mesma forma que na História, nenhum momento histórico representa a superação de outro, são momentos distintos que levam à conquistas, contrastes, coerências e incoerências próprias ao seu tempo conforme o local onde acontecem.

Esse tipo de classificação tenta comprimir ou considera que uma geração sucede a outra ou que cada grupo ocupa isoladamente diferentes dimensões de direitos, situação que limita a análise e compreensão de que, como fruto de conquistas históricas da humanidade em diferentes lugares e momentos, não se exauriram, não foram totalmente realizados e encontram-se em diferentes etapas de implementação por cada nação, povo, etnia e indivíduo, em termos de garantia, proteção e defesa, em razão disso, precisam diuturnamente compor a pauta do dia para que sejam fundamentados e assegurados. Portanto, os Direitos Humanos na atualidade compõem um rol de direitos e a uma cultura de direitos em expansão que não cabe retrocesso, justamente por tratar-se de direitos cujo exercício é a base fundamental da existência e convivência no planeta.

Afirmado por Vieira (2000), corroborado também por Lindgren Alves (2005), Konder Comparato (2004), Cançado Trindade (2003), Sarlet (2003) e Piovesan (2003), é o

fato da inegável influência que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) tem no processo de universalização e internacionalização dos Direitos Humanos, situação que influenciou na forma com que os Estados estruturaram-se para internalizar e demonstrar a adoção de medidas condizentes com os preceitos dos Direitos Humanos. Situação histórica decorrida no momento em que as ex-colônias europeias começavam a estruturar as suas Constituições nacionais, conforme se passou no Brasil, mas que, somente em 1988, com a atual Constituição Federal pode-se observar o devido destaque aos direitos fundamentais, leia-se Direitos Humanos.

Toda essa contextualização é importante para tratar das forças que tencionam as negociações e acordos no âmbito internacional e nitidamente influenciam as decisões e legislações nacionais.

Por essa razão, a Constituição Federal brasileira de 1988, conforme os pactos e convenções até aqui apresentadas, em seu corpo legislativo elenca garantias de direitos que corroboram os acordos internacionais ao proclamar: a base da atuação internacional do Brasil sob os princípios dos Direitos Humanos (artigo 4º, II, CF), a garantia de igualdade, proteção e aplicação imediata dos direitos e garantias fundamentais (artigo 5º, LXXVIII), promover a intervenção federal para assegurar o princípio constitucional dos direitos da pessoa humana (artigo 34, VII, “b”), e estes não poderão ser abolidos da Constituição por emenda (artigo 60, § 3º, IV), dentre outras prescrições correlatas a direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Especificamente sobre a Educação, a Constituição Federal brasileira de 1988 assegura-a em seu artigo 6º como um direito social de prerrogativa legislativa privativa à União sobre suas diretrizes e bases para a educação nacional (artigo 22, XXIV), o conteúdo deste tema é de competência executiva de todos os entes da federação para proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (artigo 23, V), e estes entes legislam concorrentemente sobre a educação, cultura, ensino e desporto (artigo 24, IX), mantendo o menor desses entes, os municípios, cooperação técnica e financeira com os demais entes federativos nos programas de educação infantil e fundamental (artigo 30,VI), além do que:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Além de garantir a Educação a todos²⁵ em seu documento fundamental a partir de um dever compartilhado entre Estado e sociedade, a Educação está fundada nos seguintes princípios:

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Seguindo as recomendações da DUDH (1948) e do PIDESC (1966), a Educação é garantida como “(...) obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, situação que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e ao tratar daqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria, evoca nos sistemas formais de educação a abrangência para educação de jovens e adultos (EJA) que geralmente são os que por diversos motivos não puderam estudar na idade regular. (BRASIL, artigo 208, I, 1988)

Retomando o dispositivo 22, XXIV, da Constituição Federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Este documento em seu primeiro artigo compreende que a educação é constituída por um conjunto de processos formativos que ocorre em diferentes espaços como na família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações diversas da sociedade civil, em manifestações culturais, ou seja, nas mais diferentes formas de convivência humana. (BRASIL, artigo 1º, 1996)

Contudo, o texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional tratará da educação escolar desenvolvida nas instituições escolares formais, sem esquecer que esta deve correlacionar-se ao trabalho e à prática social. (BRASIL, artigos 1º §§ 1º e 2º)

²⁵ Educação como um Direito Humano para todos também foi reafirmada em 1990, em Jomtien, na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Lembrando também que de 1995 à 2004, foi declarada a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos.

Como esta pesquisa mantém seu foco na Educação como um direito humano e irá trabalhar com instituição de ensino formal na atuação com o segmento de Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, serão analisados os dispositivos correlatos a essa abordagem.

O artigo 2º estabelece a finalidade da educação como o pleno desenvolvimento humano para o exercício da cidadania fundada na liberdade e na solidariedade.

Pontua-se, ante a LDB e o histórico de documentos apresentados sobre Direitos Humanos, se a compreensão de cidadania tem ou não influência do conhecimento sobre os Direitos Humanos? Essa noção é incompleta se não se observar a construção desses direitos no âmbito internacional e nacional.

O ensino na Educação brasileira segue os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996)

Observa-se nitidamente a orientação pelos Direitos Humanos por meio desses princípios, inclusive, repetindo alguns dos preceitos constitucionais de gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, além da participação da família no processo de escolarização. (BRASIL, artigo 4º, 5º, 6º, 1996) Onde estão direitos fundamentais inscritos apesar de não terem sido evocados textualmente como direitos humanos²⁶.

No Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), elaborado pelo Comitê Nacional de Direitos Humanos, foi instituído pelo Decreto nº 7.037 de 21 de novembro de 2009 e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, estabelece como eixo orientador e prioritário a Educação em Direitos Humanos e ressalta que:

²⁶ O atual Plano Nacional de Educação (PNE) está em processo de alteração e foi enviado à votação em 2010. O novo Plano Nacional de Educação que deveria ter entrado em vigor em 2011 para vigorar até 2020, mas até este ano de 2013 está em votação. Nele serão incluídas importantes alterações no Plano atual, por esse motivo e pelo fato de que os outros documentos analisados nesse texto serem suficientes para realizar a discussão que se propõe fazer. Para acompanhar o novo plano ver PLC nº 103/2012.

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2010, p. 7)

O que permite pontuar conforme o Programa Nacional de Direitos Humanos que:

A educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social. (BRASIL, 2010, p. 10)

Dessa forma, tendo em vista que a Educação é um direito humano em si, além de pressuposto de realização de outros direitos, torna-se premente a necessidade de elaborar-se, difundir conhecimento e promover debates sobre o tema, pautando-se na análise da realidade social em suas diversas dimensões.

Cabe destacar ainda a previsão contida no Programa Nacional de Direitos Humanos no artigo 2º, V,

V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;**
- c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
- e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos; (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Os grifos realizados funcionam como mais um delimitador do campo desse estudo. Contudo, cada uma das diretrizes possui objetivos específicos, e após a sua apresentação, cabe, portanto, uma delimitação a mais do tema sobre o qual se debruça a pesquisa.

A Diretriz 19 trata do “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” e seus objetivos estratégicos são:

Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras;
 Objetivo Estratégico II: Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES);
 Objetivo Estratégico III: Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos; (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Com o enfoque do estudo é a implementação dos Direitos Humanos na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), cabe uma delimitação, ainda, focando o estudo no objetivo estratégico I por tratar especificamente do ensino fundamental das instituições formadoras.

Dentro desse objetivo estratégico estão previstas as seguintes medidas:

Ações Programáticas:

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.

Parceiros: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Ministério da Cultura.

b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas.

Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.

c) Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano.

Responsáveis: Ministério do Meio Ambiente; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.

d) Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica.

Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.

Recomendações:

• **Recomenda-se aos estados, Distrito Federal e municípios que os sistemas de ensino sejam orientados por dispositivos legais de promoção e valorização de uma cultura em e para os Direitos Humanos, dinamizando os projetos pedagógicos.**

• **Recomenda-se aos estados, Distrito Federal e municípios que suas abordagens curriculares respeitem as especificidades exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da comunidade escolar.**

e) Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo, a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.

Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça.

Recomendação: Recomenda-se aos estados, Distrito Federal e municípios a capacitação dos profissionais de ensino para identificar sinais de violência doméstica e abusos em crianças e adolescentes.

f) **Publicar relatório periódico de acompanhamento da inclusão da temática dos Direitos Humanos na educação formal que contenha, pelo menos as seguintes informações:**

- **Número de estados e municípios que possuem Planos de Educação em Direitos Humanos;**
- **Existência de normas que incorporam a temática de Direitos Humanos nos currículos escolares;**
- **Documentos que atestem a existência de Comitês de Educação em Direitos Humanos;**
- **Documentos que atestem a existência de órgãos governamentais especializados em educação em Direitos Humanos.**

Responsável: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Parceiro: Ministério da Educação

g) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao bullying e ao cyberbullying.

Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.

Parceiro: Ministério da Justiça.

h) **Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.**

Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação

Parceiros: Fundação Nacional do Índio (Funai); Fundação Cultural Palmares (FCP).

Recomendação: Recomenda-se aos estados, Distrito Federal e municípios o estímulo aos fóruns de educação étnico-racial como espaço deliberativo de discussão para introdução de conteúdos da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas e como espaço fiscalizador da aplicação das leis. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Em destaque, estão as medidas que têm para os municípios a recomendação direta de implementação de ações, ainda que os outros itens também envolvam questões diretas relacionadas à ação das Secretarias Municipais de Educação.

Ao concluir esta parte da análise, observa-se, de forma clara e nítida, o delinear de uma primeira etapa no percurso histórico, social e jurídico, internacional e nacional, da relação Direitos Humanos e Educação, qual seja, consubstanciar nesses diversos documentos a Educação como um Direito Humano.

Assim, visivelmente garantidos nos instrumentos legais internacionais e nacionais estão os Direitos Humanos e a Educação, todavia, ações efetivas de proteção e defesa precisam ser especificadas.

Visto que um dos fatores que irrompe na demonstração da dimensão de proteção e defesa da Declaração de 1948, nos Pactos de 1966, na Convenção de Viena (1993), na Constituição Federal brasileira de 1988, no Programa Nacional de Direitos Humanos (2010) e nos demais documentos sobre Direitos Humanos é a falta, estratégica ou desatenta, de dados estatísticos por parte dos Estados sobre o cumprimento, nas mais variadas esferas, desses direitos, ou ainda, quando não há uma pauta definida de observação dos preceitos de Direitos

Humanos dentro da administração pública ou ainda na esfera pública, a grande tarefa que se estende no sentido de estabelecer-se uma Educação formal que consagre os preceitos dos Direitos Humanos e conheça à fundo quais são os seus procedimentos e qual a cultura de Direitos Humanos que se está disseminada.

A referência reiterada nos documentos internacionais e nacionais sobre a Educação está baseada na necessidade proposta desde 1945 e 1948 em implementar reformulações de parâmetros éticos pautados nos Direitos Humanos para a sociedade internacional, segundo princípios como a cultura de paz, a adoção de meios pacíficos para a resolução de conflitos, igualdade, dignidade, autodeterminação dos povos, entre outros. Princípios estes que necessariamente demandam tempo e investimento para serem analisados, observados e adaptados à realidade das diferentes comunidades internacionais.

A menção do sistema de monitoramento/informações discrepante entre os Pactos de 1966 é uma forma de ilustrar a necessidade de maior discussão e compreensão do que são os Direitos Humanos, como são implementados em diferentes realidades, e, ainda, como podem ser promovidos e defendidos no âmbito interno brasileiro pelas suas diversas instituições, evitando, assim, a cisão das características de interdependência, indivisibilidade e inter-relação dos Direitos Humanos.

Pontua-se que a garantia dos Direitos Humanos, pelo menos em plano formal, foi efetuada desde a Constituição Federal de 1988 no Brasil, e tem nos princípios fundamentais as bases da organização nacional, inclusive, para a Educação. Dessa forma, os Direitos Humanos de 1988 até 2013, ou seja, há 25 anos, é tema corrente dentro dos principais documentos orientadores dos sistemas públicos, inclusive dos sistemas de ensino formais. Aliás, estão desde 1945 entremeados nos discursos e documentos nos quais o Brasil reconhece a Educação como um Direito Humano e, nesse caso, lá se vão 68 anos.

Para tanto, é necessário compreender como todas essas discussões e previsões legais em Direitos Humanos estão sendo sedimentadas nas instituições responsáveis pela formação de base da população.

A importância de uma pesquisa com esta que visa a conhecer as representações sociais presentes em um determinado grupo social reside no fato de que ela poderá servir como instrumento de informação, orientação e ponderação para a elaboração de políticas públicas dotadas de maior propriedade para que possam promover e defender de forma mais efetiva os Direitos Humanos na sociedade, mesmo porque ao observarem-se os sujeitos foco desse estudo, os professores atuantes na EAJA da RME de Goiânia, estes, no decorrer dos anos, serão responsáveis pela formação educacional oficial de milhares de alunos.

2.2. A consolidação no Brasil da Educação como instrumento de proteção e defesa dos Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais na escola.

Nesse momento, passa-se à segunda parte dessa trajetória, qual seja, considerar a Educação como um direito e instrumento de proteção e defesa dos Direitos Humanos por meio da Educação em Direitos Humanos.

Anos após a afirmação reiterada e reverberada da Educação como um Direito Humano, sabendo-se da persistência da negação desse direito a tantos no mundo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão criado juntamente com as Nações Unidas (ONU), em novembro de 1945, constituiu-se com o desígnio de colaborar na construção de um novo panorama, uma cultura de paz, segurança e respeito global pela justiça, pelo Estado de direito, pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais sem distinções, por meio de ações adstritas às esferas da educação, ciência e cultura. (ONU, 2002)

Para tanto, uma das primeiras considerações sobre o desenvolvimento de suas ações no seu estatuto fundamental está em considerar “Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da “paz” (ONU, 2002) não entrando no mérito sobre o conceito e utilização do termo “paz”, o documento segue ressaltando ainda que:

[...] uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade. (ONU, 2002)

Por intervenção da ONU, juntamente com a UNESCO, de 1995 a 2004 foi declarada a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, tendo como documento fundamental a Resolução nº 49/184 da ONU. O principal objetivo da Década foi reunir esforços e cooperação internacional para estabelecer estratégias de promoção da Educação em matéria de Direitos Humanos.

Em 2004, foi consolidado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), em vigor a partir de 2005, de autoria da UNESCO e do Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH).

O Programa Mundial de Direitos Humanos segue parte dos preceitos trazidos pela Década, mas alcança melhor definição conceitual e tem como principal foco orientar os

gestores públicos e outros agentes de Direitos Humanos na construção de propostas e programas educacionais fundados no respeito aos Direitos Humanos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) está dividido em dois estágios, ou melhor, dois Planos de Ação direcionados para públicos específicos em diferentes períodos de implantação.

O primeiro Plano de Ação, denominado de Primeira Fase do PMEDH visava ser implementado de 2005 a 2007. Em 2005 mesmo, foi adotado por todos os Estados-membros da ONU, o que inclui o Brasil, e estabelece objetivos e metas de integração da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino primário e secundário dos países.

O segundo Plano de Ação, ou Segunda Fase do PMEDH, com duração de 2010 a 2014, prioriza a implementação da Educação em Direitos Humanos no ensino superior na formação de professores, servidores públicos e agentes da segurança pública.

Todavia, para o presente estudo, é mais relevante deter-se na análise do livro da Primeira Fase.

De maneira geral, o PMEDH (2004) da Primeira Fase apresenta o contexto, a definição, os objetivos e os princípios da Educação em Direitos Humanos, estabelece também um plano de ação para a EDH no ensino primário e secundário, as estratégias de implementação, as coordenações e cooperações necessárias com o Plano.

A princípio, o PMEDH (2004) da primeira fase considera que a comunidade internacional reconhece em diversos momentos e documentos internacionais²⁷ a Educação em Direitos Humanos como uma possibilidade de realização dos Direitos Humanos. Em razão disso, o documento estabelece como objetivo principal da Educação em Direitos Humanos “promover o entendimento de que cada pessoa é responsável para que esses direitos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto”. (ONU, 2004, p. 13)

Este objetivo, assim estabelecido, vincula o entendimento do caráter preventivo da Educação em Direitos Humanos, no sentido de promover a igualdade, a participação das pessoas nos processos decisórios em regimes democráticos e a defender o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2004)

²⁷ O PMEDH aponta que os seguintes documentos construíram o fundamento para se conceituar a Educação em Direitos Humanos: artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, art.13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, art.29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, art. 10 da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, artigo 7 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, na Declaração e Programa de Ação de Viena, na parte I, §§ 33 e 34 e parte II, §§ 78 e 82 e no Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, nos §§ 95 e 97 da Declaração e §§ 129 e 139 do Programa de Ação.

Os demais objetivos adstritos ao Programa são:

- (a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- (c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- (d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- (e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- (f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas. (ONU, 2006, p. 15)

PMEDH (2005) define a Educação em Direitos Humanos como sendo “[...] o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (ONU, 2004, p. 14)

Estabelece ainda como finalidades precípuas:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito;
- (e) fomentar e manter a paz;
- (f) promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (ONU, 2004, p. 14)

A abrangência da Educação em Direitos Humanos envolve três dimensões: a) “conhecimentos e técnicas”, b) “valores, atitudes e comportamentos”, e por fim, c) a “adoção de medidas”. (ONU, 2004, p. 14)

a) “Conhecimentos e técnicas” estão relacionados ao conhecimento aprofundado sobre os Direitos Humanos, sua história, seus mecanismos protetivos internos, regionais e internacionais, bem como a técnica necessária para acessá-los de forma que se torne um conhecimento aplicável por qualquer pessoa.

b) “Valores, atitudes e comportamentos” compreendem a possibilidade da EDH influenciar na construção de valores que se concretizem em atitudes e comportamentos de respeito aos Direitos Humanos.

c) “Adoção de medidas” significa incentivar ações que possam concretizar-se em instrumentos, planos e procedimentos que empreendam a promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Assim, oito são os princípios em que se funda a Educação em Direitos Humanos.

São eles:

- (a) promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como do direito ao desenvolvimento;
- (b) fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, bem como por motivos de origem nacional, étnica ou social, de condição física ou mental, ou por outros motivos;
- (c) encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos;
- (d) atribuir às comunidades e às pessoas os meios necessários para determinar suas necessidades em matéria de direitos humanos e assegurar sua satisfação;
- (e) inspirar-se nos princípios de direitos humanos consagrados nos diferentes contextos culturais e levar em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país;
- (f) fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los em nível mundial, local, nacional e regional;
- (g) utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos;
- (h) fomentar ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade/individualidade humana;
- (i) ter relevância na vida cotidiana das pessoas, engajando-as no diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos, desde a expressão abstrata das normas, até a realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas. (ONU, 2004, p. 16)

A disposição dos princípios reforça os preceitos já trabalhados nas declarações, tratados e convenções discutidas nessa pesquisa, traz, contudo, maior ênfase nas realidades locais e a necessidade destas realidades inscreverem-se nos preceitos de Direitos Humanos.

O Plano de Ação do PMEDH considera que a Educação em Direitos Humanos integra o Direito Humano à Educação e, em razão desse fato, os Direitos Humanos devem compor todos os sistemas educacionais.

O Plano de Ação do PMEDH estabelece duas questões basilares para a estruturação da Educação em Direitos Humanos de forma holística (que é uma educação fundada em direitos): os Direitos Humanos “pela” e “na” Educação. (ONU, 2004)

Os Direitos Humanos “pela” Educação dizem respeito às questões metodológicas, procedimentais e midiáticas, ou seja, ao processo que instrumentaliza a ação pedagógica, como diretrizes, planos, metodologias, planejamentos, materiais pedagógicos e a formação profissional.

Os Direitos Humanos “na” Educação correspondem à dimensão da atuação prática das pessoas. O que exige a postura de respeito aos diferentes Direitos Humanos nas relações cotidianas da escola entre agentes, servidores, gestores e os diversos atores envolvidos.

Esta é uma distinção interessante e curiosa porque enfatiza o alcance dos Direitos Humanos. Interessante porque ao afirmar-se os Direitos Humanos como direitos que alcançam todas as pessoas, não se fala de um direito isolado e exercido por cada um isoladamente, e sim direitos que envolvem a esfera pessoal e extra-pessoal, na relação entre as pessoas, sendo assim, estão contidos na própria pessoa, para proteção de sua individualidade, quanto nas relações que ela estabelece. Curiosa porque a realidade tende a mostrar-se divergente. O reconhecimento e exercício dos Direitos Humanos a algumas pessoas e grupos ainda é um ponto controverso. Controversa também permanece a incorporação desses conceitos em materiais, procedimentos e no gerenciamento das relações e serviços prestados pelo Poder Público no setor educacional, pois, contemplar uma linguagem que seja comunicativa e integrativa entre diferentes grupos nos materiais utilizados, desburocratizar procedimentos que impedem o acesso e satisfação de necessidades, e o rompimento com hierarquias opressoras nas relações de trabalho são situações constantes e persistentes que prejudicam notoriamente as próprias relações e o trabalho a ser realizado, gerando, inclusive, problemas em outras esferas da vida como a saúde do profissional de educação.

O espectro ampliado da Educação em Direitos Humanos trazido pelo Plano de Ação do PMEDH da Primeira Fase deve abarcar cinco componentes na educação básica e secundária: a política, a implementação dessas políticas, o ambiente em que se constrói a aprendizagem, o ensino e a aprendizagem em si, além do desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais relacionados à área. (ONU, 2004)

As políticas educacionais são consideradas como compromissos públicos firmados em leis, planos de ação, estudo, capacitação ou formação entre outros que devem ser elaborados de forma participativa e cooperativa com todas as partes interessadas, tendo como cerne a qualidade na educação ofertada.

A implementação das políticas devem ambicionar a eficiência quanto à destinação e aplicação de recursos, coordenação, gerenciamento, supervisão e prestação de contas.

O ambiente de aprendizagem conclama o estabelecimento de um espaço dotado de elementos que propiciem o desenvolvimento holístico do ser humano, não priorizando apenas uma aprendizagem cognitiva. Outrossim, uma aprendizagem que considere também as esferas sociais e emocionais de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, pautando-se sempre no respeito, na mútua responsabilidade e na compreensão guiado pelo princípio da participação e da liberdade de expressão. A escola deve ser “[...] um modelo de aprendizagem e de prática dos direitos humanos”. (ONU, 2004, p. 6)

A EDH determina a adoção do enfoque holístico no ensino e na aprendizagem que aborde os valores contidos nos Direitos Humanos de forma que estes sejam integrados como conteúdos, objetivos, métodos democráticos e participativos, como também e em materiais compatíveis com essas determinações.

Estabelece a formação e o aperfeiçoamento profissional docente fundados na ideia da escola como modelo de aprendizagem e prática de Direitos Humanos, enfocando a “firme adesão” aos conhecimentos em Direitos Humanos, o que inclui o exercício e assunção desses direitos na prática diária do trabalho docente, ou seja, “[...] trabalhar e aprender em um contexto de respeito à sua dignidade e aos seus direitos”. (ONU, 2004, p. 6)

Por fim, o PMEDH aponta que a Educação em Direitos Humanos é uma prioridade para as nações, para tanto, estabelece quatro etapas estratégicas para a consecução dos planos nacionais de EDH: a primeira, denominada “Onde estamos?”, visa analisar a atual situação da Educação em Direitos Humanos nos sistemas educacionais; a segunda, “Aonde queremos ir, e de que maneira?”, convoca a sociedade para o estabelecimento de prioridades e estratégias; a terceira, “Chegada ao ponto de destino”, trata da implementação de atividades, da difusão e aplicação das atividades de acordo com os parâmetros e a supervisão estabelecidos; a quarta, “Chegamos ao ponto de destino? Com que sucesso”, refere-se à avaliação de acordo com as metas estabelecidas.

Em 2007, o Ministério de Educação, o Ministério da Justiça e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil em parceria com a UNESCO publicaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como produto do compromisso assumido pelo Brasil no respeito dos documentos internacionais de Direitos Humanos de que é signatário.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), o Brasil reafirma o fundamento da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, além de seu empenho em prol da igualdade, equidade, respeito à diversidade e à democracia.

O PNEDH (2007) foi elaborado no intervalo de 2003 à 2006 mediante ampla participação da sociedade civil, consolidou uma proposta fundada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, bom como no processo participativo de uma cidadania ativa.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil estabelece objetivos gerais, linhas gerais de ação e depois se desdobra em cinco dimensões a serem alcançadas: a educação básica, a educação superior, a educação não-formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil define Educação em Direitos Humanos como sendo “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos”. (BRASIL, 2007, p. 25)

Para tanto, o PNEDH (2007) dimensiona a Educação em Direitos Humanos segundo a articulação dos seguintes preceitos:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25)

As linhas gerais de ação do PNEDH estabelecem sete vinculações: a) ao desenvolvimento normativo e institucional; b) à produção de informação e conhecimento; c) à realização de parcerias e intercâmbios internacionais; d) à produção e divulgação de materiais; e) à formação e capacitação de profissionais; f) à gestão de programa e projetos e a avaliação e monitoramento.

Na Educação Básica o PNEDH reproduz do PMEDH o conceito de EDH como a que “[...] vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se desenvolve no processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2007, p. 31)

Define a escola dizendo que:

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007, p. 31)

Nesse desígnio, estabelece que a educação formal deve considerar a ação pedagógica conscientizadora e libertadora, a universalização da educação baseada em indicadores de qualidade e equidade, o processo formativo que reconheça a pluralidade e a alteridade, a democratização do acesso, permanência e conclusão com especial atenção aos grupos sociais historicamente excluídos. (BRASIL, 2007)

Promover a Educação em Direitos Humanos corresponde à promoção de três dimensões: 1) conhecimentos e habilidades; 2) valores, atitudes e comportamentos; 3) ações de promoção, defesa e reparação de violações. (BRASIL, 2007, p. 32)

Os princípios da EDH no ensino Básico são:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- 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;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 32)

Após o estabelecimento do PNEDH (2007) o Ministério da Educação passou a buscar medidas para implementar o Plano, mediante o investimento em formação profissional e produção de materiais. Em sequência, o Ministério de Educação juntamente com o Conselho Nacional de Educação, em 30 de maio de 2012, publicaram a Resolução CNE/CP nº 1 que Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos sintetizam o conjunto das informações do PMDEDH e do PNEDH em muitos momentos reproduzindo os seus conteúdos.

As DNEDH são destinadas a todos os sistemas de ensino e a estes cabe a adoção sistemática de suas determinações, e têm como finalidade principal a mudança e transformação social. (BRASIL, 2012, artigos. 1º, 2º, §2º, 3º)

O objetivo principal das DNEDH (2012) é a

[...] formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e seus contextos. (BRASIL, 2012, art. 5º)

Segundo seu artigo 2º, ressalta que a EDH é um dos eixos fundamentais do direito à Educação e para tanto,

[...] refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012)

Os princípios da Educação em Direitos Humanos são abordados no artigo 3º da lei:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012)

Repete no artigo 4º as dimensões trazidas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) já apresentadas nesse texto. Aponta ainda que as formas de inserção da EDH podem ser de duas maneiras: como temas transversais, como conteúdos específicos, das duas formas, ou de outras que forem criadas e respeitarem os mesmos preceitos. (BRASIL, 2012, artigo 7º)

As DNEDH apontam ainda a sua presença em todos os momentos da formação inicial e continuadas dos profissionais da educação como componente curricular obrigatório (artigo 8º), presente também na formação inicial e continuada de todos os outros profissionais (artigo 9º), que deve haver maior número de pesquisas e de divulgação de experiência exitosas em EDH (artigo 10), devem ainda ser incentivada a produção de material didático e paradidático sobre o tema (artigo 11), por fim, ressalta a importância da extensão para manter o diálogo com a sociedade, principalmente, com os movimentos sociais, da gestão pública e dos grupos excluídos (artigo 12). (BRASIL, 2012)

Por fim, cabe, neste capítulo, fazer a análise documental do enfoque mais específico dessa dissertação, as relações étnico-raciais.

Em 9 de janeiro de 2003, o Congresso Nacional alterou a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a Lei nº 10.639, passou a incluir a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial das redes de ensino o tema “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Com a alteração foram acrescentados efetivamente os artigos 26-A e 79-B. Em resumo, os artigos, primeiramente, tratam de incluir o estudo da história da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira como forma de resgate das contribuições do povo negro em termos econômicos, sociais e políticos na história brasileira, preferencialmente pelas áreas de

Literatura, Educação Artística e História do Brasil. A segunda modificação trata da inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no dia 20 de novembro. (BRASIL, 1996)

Cinco anos depois, em 10 de março de 2008, promulgou-se a Lei nº 11.645 que modificou o artigo 26-A e incluiu os indígenas, tornando agora obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, passando a redação da LDB à seguinte forma:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

No ano seguinte, após a aprovação da primeira lei, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é a manifestação de uma decisão política como ela mesma afirma-se, pois estabelece políticas de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, e, antes de tudo, firma uma pauta para que se desenvolvam políticas curriculares de Estado baseadas em conteúdos e respeito recíproco às raízes de formação do povo brasileiro. (BRASIL, 2004)

A designação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana prima pelo estabelecimento de um projeto de sociedade, ou seja, trata-se da proposição de relações sociais baseadas não em tolerância, mas em igualdade de condições sem distinções de classe econômica ou étnico-racial, já que a sociedade brasileira é “multicultural e pluriétnica”, e plenamente capaz de construir uma democracia efetiva. (BRASIL, 2004, p. 17)

Neste sentido, as Diretrizes afirmam que não se está buscando a modificação da lógica etnocêntrica marcadamente europeia presente no Brasil por uma matriz africana. Trata-se de levar em consideração e ao amplo conhecimento da população do país a identidade, história e cultura de todos os povos formadores do Brasil. Situação que demanda modificações em larga medida quanto às estruturas educacionais, sociais e políticas, “[...]”

procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”, pensando-se em políticas e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade existente e constituinte da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 17)

As diretrizes definem raça como uma “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.” (BRASIL, 2004, p. 13)

As diretrizes esclarecem ainda que a expressão étnico-racial é utilizada para “marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.” (BRASIL, 2004, p. 13)

O conceito de reconhecimento trazido pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, compreende a elaboração de políticas, estratégias de ensino, questionamento da forma como estão estabelecidas as relações étnico-raciais, tendo em vista o preconceito e suas várias formas de manifestação, exige a valorização, divulgação e respeito à pessoa negra e sua ascendência, descendência, história, cultura e resistência política, por fim, exige que as escolas possuam pessoal capacitado sobre a temática, bem como materiais, instalações e organização adequadas para receber e trabalhar com o aluno negro dentro da diversidade, impedindo condutas depreciativas e discriminatórias de qualquer ordem. (BRASIL, 2004)

Quando a Resolução CNE/CP nº 1/2004 trata do tema reparação, ela o faz no sentido de incentivar a promoção de ações afirmativas que visem, em primeira instância, ao reconhecimento que as desigualdades sociais existem e tratam-se de

[...] conjunto de ações políticas dirigidas a correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p. 12)

Tudo isso depende de condições

[...] físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho

conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 13)

Deve-se elencar ainda os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: a) Consciência política e histórica da diversidade – o que compreende a igualdade formal e material de direitos e condições, a compreensão da diversidade social, a superação efetiva de injustiças e indiferenças com negros, indígenas e classes populares, a desconstrução de conceitos e ideias de “branqueamento ou democracia racial”, busca de informações e subsídios e fortalecimento do diálogo; b) fortalecimento de identidades e direitos – por meio da afirmação de identidades e historicidades que foram negadas ou distorcidas, romper com imagens negativas ligadas à diversidade, esclarecimento sobre o equívoco da identidade única, a ampliação do acesso a informações, excelência em termos de formação e instrução nos diferentes níveis e localidades; c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações – mediante o planejamento integrado entre objetivos, metodologias, atividades, comportamentos e ações que valorizem a diversidade, as diferentes formas de linguagem como a oral, a corporeidade, a arte, o patrimônio cultural e a participação em movimentos sociais. (BRASIL, 2004)

Na sequência do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a redação cuida de elucidar em pormenores a forma, as determinações a serem seguidas e providências a serem tomadas pelos sistemas de ensino, pois, como instância normativo-regulatória, ela deve orientar e a partir dela os sistemas devem organizar-se para implementar essas orientações.

Cerca de cinco anos mais tarde, devido à parca implementação das diretrizes foi elaborado, em 13 de maio de 2009, o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que estabelece estratégias e metas mais específicas, inclusive, com responsabilidades e atribuições detalhadas para cada instituição educacional nas três esferas da federação. Dentre essas metas, destacam-se os três pontos principais que são: a formação de professores, a elaboração de material didático e sensibilização específica para os gestores.

O Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e

Africana estabelece, inclusive, uma diretriz específica para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que é notório, vastamente pesquisado e comprovado que “[...] adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal [...] jovens negros são maioria entre os desempregados” (BRASIL, 2009, p. 55) situação que implica a pior qualificação profissional.

Segundo o Plano, em 2008, havia 65 milhões de jovens e adultos sem o ensino fundamental no Brasil, e, de modo geral, os jovens e adultos negros figuram entre a maioria das pessoas a quem foi negado o acesso à escola ou dela foi retirado precocemente (BRASIL, 2009). Em razão disso, faz-se necessário, segundo o Plano, estabelecerem-se as seguintes ações voltadas para a educação de jovens e adultos:

- a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades para ampliação do acesso da população afrodescendente;
 - b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações étnico-raciais;
 - c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
 - d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações etnicorraciais;
 - e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade etnicorracial combate ao racismo;
 - f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores;
- (BRASIL, 2009, p.55-56)

Na sequência, observa-se que esse percurso legislativo foi consubstanciado e ampliado no Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, em amplo espectro e relativo à educação especificamente nos artigos 2º, 4º, VII, 7º, III, 8º, IV, Capítulo II, artigo 9º, 10, Seção II, artigo 30 e artigo. 56, bem como no Guia de Implementação do Estatuto da Igualdade Racial datado de novembro de 2013. (BRASIL, 2004)

A partir desse momento em diante, serão estudadas a fundo as representações sociais sobre Direitos Humanos abordando as relações étnico-raciais presentes nos documentos específicos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, com ênfase nos documentos relativos à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos e à escola municipal pesquisada, e, em seguida, apresentadas as representações sociais dos professores da RME.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE GOIÂNIA - GOIÁS.

Este capítulo é destinado à análise das Representações Sociais (MOSCIVICI, 1978, 2001, 2009; JODELET, 1986, 2001, 2010) sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais por meio do Discurso do Sujeito (LEFÉVRE & LEFÉVRE, 2000, 2005) presente na EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás que são revelados pelos documentos orientadores da Rede e pelos professores atuantes na cadeia pedagógica que estão diretamente na gestão da Rede quanto na escola investigada.

O capítulo está dividido em três partes. Primeiro tratará de refletir sobre as representações sociais presentes na Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Secretaria Municipal de Educação. Em um segundo momento elucidará as representações sociais contidas no Projeto Político Pedagógico da escola selecionada. Por fim, serão analisadas as representações sociais verbalizadas pelos professores atuantes em toda a cadeia de professores atuantes na EAJA de 5ª à 8ª séries.

Abordaremos agora os discursos sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na modalidade Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de educação de Goiânia, a partir dos documentos orientadores dessa política: o primeiro é a Proposta Político-Pedagógica da EAJA do município e o segundo, o Projeto Político-Pedagógico da Escola escolhido como caso a ser analisado, e que, nessa dissertação, será chamada de escola “X” tendo em vista a preservação do anonimato, solicitado pela instituição.

A análise dos textos está atenta a referências feitas ao assunto em questão, seja pela presença ou ausência das expressões como etnia, raça, negro, índio, entre outras, seja de noções correlatas, tais como diversidade, pluralidade, multiculturalismo, igualdade, identidade e cidadania, todos eles temas importantes para compreender as representações sociais dos professores/educadores sobre o tema proposto.

A análise dos discursos também atentar para a compreensão que as instituições (Secretaria Municipal de Educação e a escola onde foi realizada a pesquisa de campo) apresentam sobre o educando, o educador, a educação, a relação pedagógica, o currículo e a

metodologia de trabalho, porque “o olhar”, ou seja, os conceitos e definições apresentadas pelas instituições permitem ao pesquisador observar manifestações que podem revelar as representações que estas instituições possuem sobre os seus interlocutores, o reconhecimento de suas identidades enquanto agentes cidadãos, dando indício de como ocorre o tratamento das questões étnico-raciais no âmbito dos documentos específicos analisados, bem como das práticas representações sociais sobre o tema.

3.1. Representações Sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais presentes Proposta Político-Pedagógico da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: sujeitos, concepções, organização curricular, princípios e componentes curriculares.

A Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) atual tem vigência de 2012 a 2014 na RME de Goiânia e, conforme o seu texto, se fundamenta na “concepção humanista histórico-dialética de formação do sujeito, na compreensão da prática pedagógica como uma atitude política e dialógica que visa a construção do conhecimento e cria possibilidades de interferência do sujeito na sociedade”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 7).

A proposta considera que a cultura, os saberes e a realidade do educando são o ponto inicial para pensar o processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, propõe a flexibilização das normas de organização escolar em favor do aluno. (GOIÂNIA, 2013b)

O texto afirma que a Proposta foi construída por meio da participação de educadores, educandos e servidores administrativos, mediante a organização de grupos de trabalho e estudo, realização de questionários, entrevistas e grupos focais, realizados durante dois anos, com o intuito de obter dados e informações sobre a realidade da educação de jovens e adultos no município, visando a atender às diversas demandas existentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás (GOIÂNIA, 2013b).

Visando perceber os discursos e apreender as representações sociais sobre as relações étnico-raciais a partir do viés da inclusão da história africana e indígena no currículo escolar, na referida proposta pedagógica, a análise procura abranger os principais aspectos que compõem o seu texto. Tratando em linhas gerais, a proposta abrange uma justificativa contendo a uma descrição da trajetória da EAJA; uma caracterização dos interlocutores desse processo e as *Bases legais*, nas quais a Proposta está fundamentada; a organização curricular e

seus princípios e eixos: metodologia, avaliação, formação, estrutura organizacional, orientações e papel dos componentes curriculares e, por fim, questões relativas ao financiamento e à avaliação e da EAJA.

A concepção de sujeito presente na proposta se refere a um “sujeito histórico e construtor de conhecimento” São considerados como “sujeitos” da EAJA todas as pessoas envolvidas com este segmento, tais como, educandos, servidores administrativos, professores, coordenadores, diretores e apoio pedagógico que trabalham nas Unidades Regionais de Ensino.

No que se refere à trajetória da EAJA no âmbito do sistema de ensino municipal de Goiânia, denominado como *caminho trilhado*, logo no início, o texto apresenta a ressalva de que efetivação da proposta em questão demanda o envolvimento de todos e cada um dos “sujeitos” participantes desse processo, sujeito entendido como é “sujeito histórico e construtor de conhecimento” (GOIÂNIA, 2013b, p. 7). Para tanto, convida a essa compreensão mediante a participação coletiva com responsabilidade e compromisso, fundada no debate e na prática pedagógica em diversos espaços com vistas à construção de uma educação democrática e de qualidade social. (GOIÂNIA, 2013b). São considerados como “sujeitos” da EAJA todas as pessoas envolvidas com este segmento, tais como, educandos, servidores administrativos, professores, coordenadores, diretores e apoio pedagógico que trabalham nas Unidades Regionais de Ensino.

A Proposta define que os alunos da EAJA são aqueles que não frequentaram a escola no período regular ou que dela foram excluídos, em razão disso, apresenta-se como uma possibilidade para que os alunos possam superar a evasão, a repetência e tenham garantia de acesso aos saberes e conhecimentos necessários à sua cidadania e ao trabalho. Caracteriza-os dizendo que pertencem à classe trabalhadora, na sua maioria, ao mercado informal, tratam-se ainda de “[...] trabalhadores não qualificados, que vivem de trabalhos esporádicos, são donas de casa, avós que cuidam dos seus netos ou que ainda trabalham como empregadas domésticas. São mães que não têm com quem deixar seus filhos para ir à escola”, em sua maioria são pedreiros, empregados domésticos, serventes, eletricitas e pintores, predominando adolescentes jovens no segmento de 5ª à 8ª séries. (GOIÂNIA, 2013b, p. 18)

Todos os dados apresentados sobre os educandos da EAJA estão fundados em estudos referenciados durante o texto.

A Proposta diz que a maioria dos professores da EAJA são profissionais concursados e licenciados, especialistas, mestres e doutores que fazem dupla ou tripla jornada de trabalho, conclama que a atuação do educador é um “compromisso político pedagógico”,

porém, informa que os profissionais que atuam nesse segmento possuem grande rotatividade, todavia, com exceção dos dados relativos à jornada de trabalho dos profissionais, a Proposta não apresenta a fundamentação desses outros dados, ou seja, não indica os estudos que corroboram essas informações. (GOIÂNIA, 2013b, p. 23)

Há uma manifesta preocupação com as relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O texto da Proposta aponta, além da preocupação com a formação técnica dos profissionais que propicie autoridade e disciplina aos educandos, a preocupação de que os educandos sejam respeitados enquanto sujeitos dotados de saberes e conhecimentos apreendidos e construídos em meio às relações que se estabeleçam em diferentes ambientes. Neste sentido, indica que se deve considerar que o cuidado sobre as relações interpessoais concorre para a “representação que o educando faz da escola e para a construção de sua própria identidade de estudante”, portanto, são relações estabelecidas com o “outro” educando em uma preocupação com “[...] quem é esse outro que se apresenta como educando e como se narram as identidades de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, profissão.” (GOIÂNIA, 2013b, p. 24)

A proposta propõe que a relação entre os sujeitos e a sua intervenção na realidade sejam fundadas na teoria da dialética do conhecimento que prima pela relação entre este e o objeto, pois considera que somente a práxis humana transforma o próprio homem e a sua realidade, denominada, ao final, como prática social. (GOIÂNIA, 2013b)

No que se refere aos seus fundamentos legais, a proposta apresenta, como marcos legais fundacionais nacionais, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Parecer CEB nº 11/2000, também conhecido por Parecer Jamil Cury, por ter sido ele o relator, bem como os Pareceres nº 001/98 e 003/99 do Conselho Municipal de Educação.

Dentre os documentos internacionais, são citados, literalmente, a Declaração de Hamburgo de 1997, Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, da França e a Carta de Direitos dos Estados Unidos de 1791, e, quanto aos três últimos, reforça que são importantes para essa realidade analogamente porque foram documentos elaborados à sua época, no seio de disputas pela conquista de cidadania como “[...] exercício concreto da democracia nas práticas cotidianas da sociedade”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 34)

A proposta apresenta uma concepção dialética e dialógica de formação, que abarca todos os aspectos de formação humana abrangendo: “... o cognitivo, o político-cultural,

o sócio-econômico e o afetivo; desenvolvidos na interação entre os diferentes sujeitos que compõe a escola. (GOIÂNIA, 2013b, p.18)

Quanto à organização curricular, os princípios e eixos da proposta, destaca-se que o referencial teórico utilizado pela proposta está baseado em Freire (1979, 1987, 2000, 2004) Candau (2002), Moreira (2007), Vygotsky (1998), Oliveira (1999), Paro (1999), Oliveira e Paiva (2004). Segundo o texto, este referencial reforça a ideia de historicidade da formação do ser humano, compreendendo a realidade como um processo elaborado pelos sujeitos que intervêm nela, situação que coaduna com o conceito de educação de Paulo Freire (1979) ao nomear a educação como o lugar de elaboração do conhecimento e da cultura pelo ser humano. (GOIÂNIA, 2013b)

O currículo dentro dessa concepção, segundo o texto e baseado em Moreira e Candau (2007), passa a ser considerado um caminho, uma alegoria para o processo que a pessoa percorre em contato com outras pessoas, trilha para elaborar o conhecimento. O conhecimento como um processo histórico de elaboração conceitual, compreensão e intervenção na realidade provisória.

Neste sentido, cuida a Proposta de propor a reflexão sobre o que ensinar, situação que subentende a opção por determinados conteúdos e exclusão de outros, em uma relação dialógica com a articulação de saberes científicos e populares “na busca de desvelar a realidade e construir um novo conhecimento”. O currículo é compreendido como um diálogo entre as experiências escolares dentro do processo de conhecimento. (GOIÂNIA, 2013b, p. 28).

A Proposta apresenta como princípios as concepções de conhecimento, linguagem, aprendizagem e trabalho coletivo. O conhecimento é concebido como elemento básico do currículo, “[...] um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, formação de conceitos, de transformação do mundo vivido e sempre provisório”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 29).

A aprendizagem, por sua vez, é descrita como

[...] a construção conjunta do conhecimento, sendo educador e educando os seus sujeitos, tendo como ponto de partida os saberes e as necessidades sociais do educando e como referencial a mediação pelo educador, possibilitando-lhe a ampliação do conhecimento crítico da realidade, o acesso ao conhecimento mais elaborado e a construção de um novo. [...] por meio da significação do conhecimento pelo sujeito, o que é possível pela relação dialética, bem como pelo confronto entre saberes e conhecimentos populares e científicos, em um diálogo permanente [...] (GOIÂNIA, 2013b, p. 30)

Inferir também que cada educando aprende de forma diferente e a palavra não está desprovida de significado, daí a importância da construção e apropriação de conceitos pelo educando, tornando a aprendizagem significativa e socialmente relevante para ele. Por isso, dá especial atenção à linguagem em suas diferentes manifestações e ressalta que ela é o principal componente simbólico da relação entre os seres humanos, e juntamente com a cultura, são elementos mediadores do processo de aprendizagem. (GOIÂNIA, 2013b)

A Proposta dispõe que o princípio do trabalho coletivo inicia-se com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e pressupõe “a integração, a fluidez e o compromisso entre os que o planejam e desenvolvem as ações planejadas”, ou seja, entre todos os sujeitos da EAJA. (GOIÂNIA, 2013b, p. 31). Neste sentido, a Proposta afirma que segue também os princípios da Educação Popular, ou seja, proposta voltada para pessoas de classes populares que são protagonistas no processo cultural e político de ensino-aprendizagem. (GOIÂNIA, 2013b)

Em diferentes momentos, o texto suscita outros princípios como na metodologia ao adotar o “princípio da dialogicidade” (p. 39), o princípio da interdisciplinaridade (p. 51), e o princípio da organização coletiva das atividades escolares (empenho conjunto de planejamento e execução das atividades), a gestão democrática e a liberdade para “[...] repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização.” (GOIÂNIA, 2013b, p. 31-32) Todavia, não é suficiente que a escola repense isoladamente alterar estruturas de poder, ela ainda é um ente micro dentro do sistema de ensino, porém, pode repensar suas estruturas internas, desde que essas modificações sejam respaldadas e reverberem em estruturas hierarquicamente superiores.

A proposta apresenta como seus eixos norteadores, as noções de identidade, cidadania, trabalho e cultura. (GOIÂNIA, 2013b). No que se refere à noção de identidade presente, ela é considerada também como um princípio ao ensejar a possibilidade dos sujeitos refletirem sobre suas histórias e na forma de compreender-se a formação humana na relação de um sujeito com outro e com o mundo que o cerca. Uma identidade em construção permanente, histórica e dialética. O recorte feito considera a luta de classes existente na sociedade e leva em consideração outros tipos de identidade como a profissional, a sexual, identidade de papéis sociais diversos, a diferença geracional, tudo isso a ser trabalho no ambiente escolar em sociabilidade, solidariedade, em debate e práticas coletivas.

Os referenciais teórico metodológicos utilizados são buscados e autores como: Spósito (1996), ao considerar a alteridade como categoria social e relacional; Canclini (1999), quanto à consideração de que identidade é um conceito autorreferido e

Frochtengarten (2009), ao definir que esta é uma identidade de fronteira. Este eixo foi destacado para que os sujeitos da EAJA possam refletir “[...] sobre sua trajetória, os condicionamentos históricos, as rupturas e a reconstrução na formação da sua subjetividade e as suas condições de existência”, compreendendo as questões objetivas da exclusão, para que possam ressignificar a sua autoimagem como forma de “motivação às práticas de resistência à realidade social imposta”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 34)

Quanto ao eixo cidadania, a cidadania é vista como igualdade em diversas dimensões como jurídica, política, sociocultural, política e econômica elaborada por meio das práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, o que envolve a concepção de identidade e dos papéis sociais exercidos. A concepção de cidadania é está fundamentada em Pinsky (2003), ao considerá-la como algo em construção e ampliação, como, no Brasil, a inclusão da mulher, da criança e adolescente, do analfabeto, do imigrante e das minorias como um todo.

A noção tratada como terceiro eixo orientador da proposta, o trabalho, é definido como

[...] relação dialética entre sujeito e objeto (realidade primitiva, implicando modificação de ambos. É por meio do trabalho que o homem constrói historicamente a si e à sua existência material e transcende o âmbito da necessidade natural em direção à liberdade, compreendida como autonomia do ser em relação à natureza. (GOIÂNIA, 2013, p. 35)

Encontra-se fundamentado em Costa (1996) quando aponta que o trabalho é o que diferencia o homem dos outros animais. Lembra ainda a relação entre os sujeitos educandos da EAJA e o mercado de trabalho, pois estão ali inseridos e, apesar da alienação do trabalho no capitalismo, reforça que a educação, vista como práxis (ação-reflexão-ação) pode contribuir com este sujeito, instrumentalizando-o para compreender, criticar e superar essa realidade, apesar de que afirme que não é compromisso dessa proposta de educação formá-lo para o mercado de trabalho. (GOIÂNIA, 2013)

Finalmente a noção de cultura aparece como o quarto eixo orientador da proposta, e é compreendida como “[...] produto dialético do trabalho, é o mundo modificado pelo homem que se descobre agente transformador da realidade. É um processo simultâneo de transformar-se e de transformar o mundo.” (GOIÂNIA, 2013, p. 35) A fundamentação deste eixo está em Giroux (2007), ao expor que a cultura é a representação das experiências, de artefatos materiais e práticas entre realidades desiguais e dialéticas entre diferentes grupos ao longo de diferentes momentos históricos, além de uma forma de produção. A cultura é afirmada como eixo que perpassa a vida social de todas as pessoas no ambiente escolar, e,

nesse ambiente, deve se buscar a abordagem da diversidade e da pluralidade cultural. Nesse ponto, congrega as ideias de Moreira e Candau (2007), ao alertar que a escola está sendo conclamada a lidar com essa pluralidade de culturas. Para tanto, a Proposta ressalta a necessidade de discutir as relações de gênero, raça, e etnia por meio de “produções artísticas e movimentos corporais”, em conformidade com a Lei nº 11.645/08, afirmando a necessidade de “valorização da identidade e da autoestima de educandos negros, indígenas e afrodescendentes.” (GOIÂNIA, 2013, p. 36)

Resumidamente, a Proposta congrega, dentro da dimensão democrática da escola, o diálogo entre igualdade e diferença em uma perspectiva emancipatória. (GOIÂNIA, 2013)

A abordagem pedagógica presente no documento é a abordagem sociocultural vigotskyana (1991) que prima pela formação processual do sujeito a partir das relações sociais que ele estabelece.

Quanto à metodologia de trabalho na EAJA, a Proposta delega-a para a escola desde que ela considere a articulação entre os eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação proposta no texto, desde que ocorra em três etapas, parta de avaliação diagnóstica e ocorra fundada em perspectiva dialética, trabalho coletivo e interdisciplinar para propor três formas de trabalho, com eixo temático, ou o tema gerador (Freire, 1997), ou, com projetos de trabalho/ensino-aprendizagem (Hernandez, 1998; Vasconcelos, 2000) a serem desenvolvidos. (GOIÂNIA, 2013b)

Ao tratar do currículo, a Proposta levanta outro ponto, diz que a construção do Projeto Político Pedagógico da escola deve ser guiado pelo trabalho coletivo em todos os momentos de sua realização, respeitando princípios fundamentais como “o da igualdade, da qualidade, da gestão democrática, da liberdade, da valorização do magistério - sem os quais o trabalho coletivo torna-se inviável”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 31)

Coloca como um dos desafios dessa modalidade de ensino a produção de material didático-pedagógico específico para o público. A tentativa de elaboração até o momento tem acontecido a partir do trabalho em grupos de estudo. (GOIÂNIA, 2013b)

A organização curricular estudada, ou seja, especificamente da EAJA de 5ª à 8ª séries regulares é de base curricular paritária, ou seja, cada componente curricular desenvolve a mesma carga horária anual em jornada diária de 3h30min e o registro da avaliação acontece mediante nota separada a cada um desses componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Ensino Religioso. (GOIÂNIA, 2013b).

Em lugar do termo disciplina, a Proposta Político-Pedagógica da EAJA utiliza a denominação “componentes curriculares” para falar das áreas do conhecimento e ressalta a necessidade do trabalho interdisciplinar observado o contexto em que os alunos e a escola estão inseridos.

A Proposta defende que a formação dos educadores da EAJA tenha a garantia de ser permanente, no horário de trabalho por considerar como trabalho a necessidade de aprofundamento intelectual para lidar com as particularidades do segmento. (GOIÂNIA, 2013b). Ressalta também a dificuldade em desenvolver-se uma prática pedagógica que articule igualdade e diferença de forma emancipatória, mesmo porque não é uma prática estabelecida historicamente nas escolas. (GOIÂNIA, 2013b)

O documento menciona três ações ou projetos específicos para esse segmento, elaborados a partir da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DEF-AJA): o projeto Revelando Nossa História, a Revista Revelando Nossa Lida, História e Arte e o projeto Vídeo Escolar.

O projeto Revelando Nossa História é um projeto aberto a todas as instituições que trabalham com a EAJA e que, voluntariamente, mediante resposta a ofício circular na RME, inscrevam-se para participar. Tem como objetivos valorizar escolas que contemplem a EAJA em seus Projetos Políticos Pedagógicos, promovam momentos internos de reflexão sobre as práticas na EAJA, incentivem a implementação da Proposta Político-Pedagógica de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, divulguem o trabalho pedagógico realizado no âmbito da EAJA, identifiquem e socializem ações de enfrentamento da evasão, desenvolvam trabalho coletivo e interdisciplinar, superem dificuldades de leitura e escrita, divulguem gestões compromissadas com a EAJA em termos de planejamento, momentos de estudo, (re)construção curricular e forma de participação da comunidade escolar nas questões administrativo-pedagógicas e, por fim, socializem formas diferenciadas de atividades complementares. (GOIÂNIA, 2013b)

O Projeto Revelando a Nossa História é um projeto abrangente e não especifica relações com Direitos Humanos e relações étnico-raciais, deixa aberta a intervenção de cada realidade em especificar como e que parte das várias histórias disseminadas serão reveladas pelas instituições.

A Revista EAJA – Nossa Lida, História e Arte é uma produção e publicação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, coordenada pelo Departamento Pedagógico em delegação à Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e

Adultos (DEF-AJA). (EAJA, 2012). Foi publicada de 2002 a 2004 continuamente, com tiragem anual. Sofreu uma interrupção até 2012, data de sua última publicação. (EAJA, 2012)

A proposta da revista é socializar as experiências pedagógicas, artigos de educadores e produções de educandos dessa modalidade, busca, também, estabelecer um diálogo interdisciplinar para a superação do saber fragmentado da educação disciplinar, bem como “[...] contribuir para a qualidade social da EAJA, aumentando a autoestima, fortalecendo a confiança na capacidade de aprendizagem, valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social”. (EAJA, 2012, p. 3)

Por fim, o projeto Vídeo Escolar é um projeto realizado em parceria com a Secretaria de Cultura, o Centro Cultural Cara Vídeo e o Fest Cine (Festival Internacional de Cinema de Goiânia). Mediante ofício circular, o Departamento Pedagógico convoca as escolas que devem escolher um professor e um aluno para participar. O Centro Cultural Cara Vídeo oferece formação em audiovisual durante um mês para aluno e professor. Esses têm o compromisso de produção de um vídeo – documentário ou ficcional – para ser exibido na Mostra de Vídeo Escolar dentro do Fest Cine em Goiânia. (GOIÂNIA, 2012)

Assim como o Projeto Revelando Nossa História, a proposta da Revista EAJA – Nossa Lida, História e Arte são propostas abertas para todo o segmento, o Projeto Vídeo Escolar está aberto a toda a RME, possibilitam dar voz aos interlocutores presentes que se voluntariam a participar.

Observa-se, no entanto, que a Revista não especifica como é feita a sua divulgação e chamada de trabalhos, quem e como ocorre a seleção do material. De outro ponto, a razão da descontinuidade da publicação também não é esclarecida, o que importa notar que é uma proposta interessante, mas a interrupção pode comprometer o trabalho, pois os processos de participação social que efetivamente garantem a participação das diversas representatividades sociais devem ser amplos, para que não incorram em garantia formal apenas, trazendo a mesma noção de cidadania formal mediante sua garantia nos documentos sem vias de possibilitar a sua efetividade a todos.

Ainda abordando os projetos, eventos e programas específicos sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais voltadas para EAJA de 5ª à 8ª séries, é importante notar que foi solicitado ao Departamento Pedagógico e ao Centro da Secretaria Municipal de Educação as ações, cópias dos projetos e ementas de cursos que desenvolveriam em 2013 sobre Direitos Humanos. Das informações devolvidas, há documentos advindos da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, onde, dentre as ações elencadas, não há nenhuma referência a Direitos Humanos ou Relações Étnico-Raciais, nesses termos

expressos. Há devolutivas, em resposta aos ofícios enviados, da Política Articulada de Educação da Paz – EPAZ, que descreve diferentes e amplas ações, sem, contudo especificar se são direcionadas também ao tema estudado. Dentre elas, não há nenhuma especificamente que trate das questões étnico-raciais, contudo, há uma formação oferecida sobre “Tecendo Educação em Direitos Humanos na Educação da Paz” e “Educação da Paz”, “II Seminário de Educação da Paz: estudos, pesquisas e vivências”, “Semana de Educação da Paz”, “Grupo de Trabalho e Estudo da Educação da Paz” e “Programa de Mediação e Resolutividade Educacional”, contudo, não há informações sobre o número de participantes, as condições de participação e se está direcionado também para os professores de 5ª à 8ª séries, ou ainda, sobre as concepções e conceitos utilizados para compreender como é desenvolvida essa política. A Divisão de Estudos e Projetos da Secretaria forneceu uma lista de projetos e atividades a serem desenvolvidas em 2013, no entanto, das 41 listadas, há apenas um projeto chamado “Congadas na Escola” que visa a incentivar o desenvolvimento da cultura popular nas escolas, porém, não especifica quem é o público alvo dessa ação e não há como saber se contempla o atendimento à EAJA de 5ª à 8ª séries. Por fim, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação apresentou um demonstrativo de 54 ações formativas a serem desenvolvidas ao longo do ano, há uma sobre “Dança Afro e Capoeira”, especificamente direcionadas para os Ciclos, e não para nenhuma das modalidades da EAJA, e outra ação, chamada “Metodologia da Educação Histórica no Estudo da Cultura Afro-brasileira” apenas para professores de História. (GOIÂNIA, 2013e)

Retomando a questão específica sobre direitos humanos e as relações étnico raciais, pela via da inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, é oportuno retomar os dois principais documentos política e historicamente construídos para abordar a temática orientando a implementação do tema nas escolas: as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004). (BRASIL, 2004)

Sobre a primeira, a determinação é ampla e abrange a todos os Direitos Humanos, sejam eles, civis, políticos, econômicos, culturais e ambientais, visando à valorização da dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência, a globalidade, e a sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012)

O documento afirma que essa preocupação deve compor a pauta de todas as instituições e instâncias que trabalham com a educação, visando à formação para a vida e realiza-se mediante a inclusão transversal do tema interdisciplinarmente, em face de um conteúdo específico em cada disciplina ou unindo as duas formas. O registro dessas ações deve ser feito transversalmente

Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012)

Sobre a segunda, em observância da Lei n.º 11.645/2008 que inclui no currículo oficial nacional para ensino fundamental e médio a obrigatoriedade do estudos dos temas da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a exigência envolve a abordagem de aspectos da história, cultura, formação da população, grupos étnicos, lutas de negros e indígenas e suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Esses conteúdos devem fazer-se presentes em todo o currículo, contudo, a lei dá especial ênfase à educação artística, à literatura e à história. (BRASIL, 2008)

Contudo, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana amplia o foco de inclusão da temática do ensino fundamental ao ensino superior em especial ênfase aos cursos que oferecem formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004)

Observa-se a complementaridade dos dispositivos legais, o primeiro mais amplo e o segundo mais específico, porém, todos eles tratam de questões reconhecidamente de Direitos Humanos, como demonstrado no Capítulo II que retomou desde o início a relação entre Direitos Humanos e Educação, e teve como objetivo demonstrar a correlação contínua entre esses temas.

Os componentes curriculares selecionados a princípio para essa pesquisa foram aqueles mencionados diretamente na Resolução CNE/CP n.º 1/2004, ou seja, Educação Artística, Literatura e História. Cabe observar, porém, que Educação Artística na Proposta Político-Pedagógica da EAJA é tratada como o componente curricular de Arte e a Literatura é parte do componente curricular de Língua Portuguesa.

Portanto, ao considerar a transversalidade do tema, ressalta-se que a primeira inserção do tema Relações Étnico-Raciais segundo a abordagem transversal aconteceu

mediante a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares sobre Pluralidade em 1997, antes mesmo que qualquer diretriz específica, e nele já está pontuada a necessidade de trabalhar-se transversalmente essa pluralidade de culturas. (BRASIL, 1997)

Observa-se, então, que não apenas as disciplinas Arte, Língua Portuguesa e História trabalhar com o tema e sim todas elas. Em razão desse fato, a pesquisa observará não apenas as três, e sim, o conjunto das disciplinas ou componentes curriculares, como são chamados na EAJA.

Mesmo porque como a própria Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos e a fundamentação teórica dessa pesquisa, em alusão aos estudos sobre Modernidade/Colonialidade, acrescenta-se a inferência dos estudos de Foucault, porque pauta-se da consideração que todas as relações de poder convergem para o corpo, e de fato, ao tratar-se de relações étnico-raciais, o corpo é utilizado como um dos mecanismos de discriminação e estigmatização social de negros e indígenas. (FOUCAULT, 1979)

As instituições educacionais têm autonomia para decidir como farão a inclusão das determinações legais sobre Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos mediante a oficialização da medida em seus projetos constitutivos e orientadores, seja a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Goiás, por meio da Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), seja a unidade educacional (escola), mediante a inscrição das determinações em seu Projeto Político Pedagógico, visto que educação para as Relações Étnico-Raciais, dada as circunstâncias formativas da sociedade brasileira, deveria ser presença obrigatória em qualquer proposta de educacional mesmo não sendo de Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro. (BRASIL, 2012)

Passa-se, agora, a observar especificamente o disposto sobre o tema nos componentes curriculares da Proposta da EAJA de forma ampla.

A proposta dessa pesquisa baseada na análise das representações sociais reforça a urgência dessas questões anunciadas na legislação porque visa verificar como o conhecimento teórico transgiu para a prática social/profissional cotidiana, isto é, como o conhecimento científico tornou-se senso comum, ou melhor, como o conhecimento passou a compor o rol de concepções, expressões e conceitos compartilhados por um determinado grupo social.

Ao considerar-se o grupo social em estudo, os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia - Goiás, torna-se de grande relevância social a discussão elaborada por essa pesquisa por serem eles, como dito anteriormente, o grupo diretamente responsável pela educação formal em nível de ensino fundamental do município de Goiânia - Goiás.

Para tanto, realizar a identificação das representações sociais de um grupo compreende observar se esse grupo compartilha conceitos e concepções, e no caso, conceitos, expressões e concepções sobre Direitos Humanos, em especial sobre as Relações Étnico-Raciais.

Observa-se que ao tratar-se sobre representações sociais em Direitos Humanos e relações étnico-raciais existem categorias pré-estabelecidas pelos documentos internacionais e nacionais analisados que envolvem a concepção ampla sobre direitos civis, políticos, econômicos, culturais e ambientais, visando à valorização da dignidade humana, à igualdade de direitos, ao reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, à laicidade do Estado, à democracia na educação, à transversalidade, à vivência, à globalidade, e à sustentabilidade socioambiental.

No entanto, ao especificar a temática sobre relações étnico-raciais, surge outra gama de conceitos, expressões e concepções relacionadas a essa discussão e trabalhadas tanto no bojo legislativo quanto nas discussões teóricas sobre o tema, e que foram tratadas no Capítulo I e final do Capítulo II dessa dissertação, e guiaram todas as análises dos documentos da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás. São eles: etnia, raça, negro, índio, bem como diversidade, pluralidade, multiculturalismo, reconhecimento, identidade e cidadania.

Contudo, o estudo também esteve atento, em observância a ressalva estabelecida em suas hipóteses, que entre a dimensão legislativa e a dimensão fática da realidade pesquisada pode haver divergências, e, por esse motivo, o estudo manteve-se atento para identificar em sua pesquisa de campo como as questões étnico-raciais são levantadas pelos interlocutores participantes da pesquisa na escola, e considerar que a partir daí podem surgir novas categorias.

Ao aprofundar um estudo, novas categorias surgem porque dada a dinamicidade da realidade e as diferentes perspectivas de estudo, as categorias podem alargar-se. Todavia, essa pesquisa não tem a pretensão de exaurir todas as categorias de análise, e sim viabilizar a identificação e estudo das categorias principais identificadas que podem ou não conciliar as categorias dispostas na legislação com aquelas identificadas na realidade estudada.

Nesse momento, discorda-se de Wagner (1995), quando ele diz que as características coletivas das representações sociais surgem dos documentos, e as características distribuídas (particulares) das representações surgem dos sujeitos, porque pensar as representações sociais no campo dos Direitos Humanos importa considerar o diálogo contínuo e permanente entre disposição legal e efetivação de direitos, já que, de fato,

é essa dinâmica que garante a proteção dos indivíduos e dos grupos étnicos-raciais. E também, no campo dos estudos interdisciplinares, intercambiar e adaptar metodologias, como se está aqui fazendo, ou seja, unir o que está prescrito nos documentos e o que foi identificado em campo, nos diálogos particulares, sob o olhar de diferentes áreas como a Antropologia, a Sociologia e o Direito, abre diferentes perspectivas de análise é uma das formas de observar essa dinâmica, ou seja, a importância do estudo sobre as representações sociais desta pesquisa é demonstrar como são representados nessa dinâmica, em continuidade ou não, com documentos legais, importando, ao fim, apontar possibilidades de análise para determinados fatos sociais.

As representações sociais podem estar explicitamente dispostas no texto ou em termos correlatos que tratam de elementos do conceito ou expressão.

Por esse motivo, no início desse capítulo, elencou-se um rol de termos que foram utilizados para a consulta aos documentos, mas não eximiu-se a possibilidade, como dito anteriormente, de abarcar novos termos a partir da realidade pesquisada.

Resta apresentar *in loco* como as possíveis representações estão dispostas em todo o texto e nos componentes curriculares.

Tendo em vista que as representações sociais compreendem dois momentos específicos de objetivação e ancoragem, ao final, importa considerar se o grupo social investigado compartilha expressões, conceitos e concepções que se quer investigar. Portanto, importa, nesse momento, verificar a presença específica das expressões e concepções, a princípio dispostas na discussão teórica e legislação, como foi realizado nos Capítulos I e II e agora nos documentos, elaborados também por professores atuantes no segmento da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos que participaram de todo o processo de construção da proposta, e, ao final do capítulo, nas falas e manifestações dos professores da Rede Municipal de Educação. (GOIÂNIA, 2013b; MOSCOVICI, 1978)

De um modo geral, a Proposta Político-Pedagógica da EAJA apresenta referências pontuais sobre Direitos Humanos ao citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Declarações da França e dos Estados Unidos da América do Norte. Todavia, apresenta concepções correlatas aos Direitos Humanos. (GOIÂNIA, 2013b)

Quanto ao uso do termo “Relações Étnico-Raciais”, não há nenhuma referência literal sobre o termo, contudo, a referência feita acontece diretamente em nome da “Lei nº 11.645/2008” que, como visto anteriormente, incluiu, no currículo oficial nacional, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena; e essa referência é feita por três vezes no texto, na organização curricular, princípios e eixos, ao tratar sobre

pluralidade de culturas, diversidade, raça e etnia (p. 38), no componente de Arte (p. 57) e de História (p. 69). (GOIÂNIA, 2013b)

O termo “raça” aparece relacionado à constituição do educando como estudante correlato às suas outras narrativas de identidade, citando raça como uma dessas identidades. (p. 24). Na discussão sobre organização curricular, princípios e eixos, novamente referenciando a Lei nº 11.645/2008 (p. 38), e também, suscitando a discussão ampliada sobre cultura e o que chama de “categorias” como raça, etnia e gênero, de forma a evitar a reprodução das desigualdades sociais, bem como considerar as “formações sociais” relacionadas à “gênero, raça e classe”(p. 38). (GOIÂNIA, 2013b)

Juntamente com as referências acima expostas, “etnia” é referenciada com bastante recorrência no texto. Na discussão sobre a legislação (p. 38), e novamente no componente de Arte (p. 57 e 58), ao citar a Lei nº 11.645/2008, bem como ao falar sobre apreciação musical. Em sequência, é retomado pelo componente de Educação Física quando fala sobre o respeito devido às diferenças (p. 63) e, por último, em uma nota de rodapé do componente História ao explicar o que são políticas afirmativas (p. 69). (GOIÂNIA, 2013b)

O vocábulo “negro” surge equitativamente ao termo “índio”. Na primeira vez, negro e índio referem-se às minorias em luta quando se apresenta a organização curricular, princípios e eixos norteadores, ao tratar-se do eixo cidadania, afirmando que a “cidadania ampla, estendida a todos os indivíduos, igualando os seus direitos” é recente no Brasil. (p. 35) O termo índio é citado apenas no componente curricular de História, retomando para o ensino da História a importância do negro e do índio na formação cultural nacional (p. 69) “Negros, indígenas e afrodescendentes” são os termos utilizados ao referenciar a observância da Lei nº 11.645/08 quanto à “valorização da identidade e da autoestima dos educandos” pertencentes a essas descendências. (GOIÂNIA, 2013b, p. 37)

“Indígena” está inscrito no texto em discussões sobre a Lei nº 11.645/08, conforme apresentado acima, no componente curricular de Arte, também ao fazer referência à mesma lei, (p. 57), em Geografia, ao tratar dos territórios indígenas e quilombolas (p. 66), em História, ao falar sobre a “participação dos povos africanos (única vez que aparece), indígenas e quilombolas no processo histórico-cultural brasileiro” e à lei supracitada. (GOIÂNIA, 2013b, p. 69)

“Africano” só é referido uma vez como mostrado acima, “afrodescendente” duas vezes, a primeira para caracterizar os educandos em pesquisa feita com os educandos da EAJA, onde 65% dos alunos de 8ª séries definiram-se como afrodescendentes e a segunda vez para referenciar a Lei nº 11.645/08. (GOIÂNIA, 2013b, p. 19)

“Multiculturalismo” não está presente na Proposta, porém o termo “diversidade” é repetido por várias vezes no texto e possui diferentes acepções como a própria palavra permite. Em um primeiro momento, o termo está afeito às diferentes demandas na EAJA (p. 7), à “diversidade de saberes, habilidades e ritmos de trabalho” da EAJA (p. 21), a menção de que o currículo deve considerar “conhecimentos e as experiências dos sujeitos” (p. 35), também a abordagem da “diversidade e da pluralidade cultural é um importante elemento para ser utilizado nas práticas pedagógicas nas salas de aula da EAJA, ou seja, é um ponto de partida para o diálogo entre educadores e educandos” (p. 35). A diversidade também é conclamada em citação sobre a relação entre trabalho, cultura e sociedade por serem eixos que permeiam os componentes curriculares (p. 36), infere ainda sobre a valorização da diversidade cultural, junto com o “desenvolvimento da autoestima, do respeito e da aceitação” (p. 38), a diversidade é apresentada também em conjunto com o termo pluralidade cultural (p. 35), citação que une diversidade, pluralidade e reconhecimento (p. 36) – pluralidade de culturas quanto a reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais em seu contexto, discutindo as relações de gênero, raça e etnia, contudo, faz a discussão sobre gênero e não discute raça nem etnia. (GOIÂNIA, 2013b)

Assim, faz-se necessário discutir as relações de gênero, raça e etnia, tendo como pano de fundo as diversas formas de produções artísticas e movimentos culturais. Em conformidade com a Lei 11.645/08 e com a realidade dos educandos da EAJA, ressalta-se a importância da valorização da identidade e da autoestima de educandos negros, indígenas e afrodescendentes. (GOIÂNIA, 2013b, p. 36)

Descreve, ainda, sobre a importância de que no trabalho com a diversidade e a pluralidade sejam reunidas teorias e experiências, promovendo a reflexão do educador sobre “[...] sua identidade cultural, sobre a formação cultural brasileira e a abertura para os diferentes grupos culturais e étnicos”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 38)

A “diversidade” apresenta-se também no texto junto com a “heterogeneidade” ao lembrar a caracterização dos sujeitos da EAJA. (p. 44), bem como no tópico de formação dos profissionais, pois afirma que há uma diversidade de fatores que prejudicam a realização da formação. (GOIÂNIA, 2013b, p. 47)

O termo “diversidade” está presente ainda nas propostas dos componentes curriculares de Arte, junto com “pluralidade cultural” em respeito à Lei nº 11. 645/2008, (p. 57), e nesse componente apresenta definição de “diversidade cultural” como

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação ou países, que incluem até mesmo a cultura

dos primeiros colonizadores. [...] os colonizadores não podem esquecer que, historicamente, eles foram obrigados a incorporar os conceitos culturais que o oprimido produziu acerca daqueles que os colonizaram. (BARBOSA, 1998, apud. GOIÂNIA, 2013b, p. 58)

O termo “diversidade” está presente no componente de Educação Física ao tratar da diversidade de características dos educandos, vista como uma oportunidade para que o educador possa trabalhar “[...] com o grupo, os preconceitos e discriminações sociais, desenvolvendo valores e atitudes de solidariedade e de respeito às diferenças de gênero, geração, etnia e até de estilo de vida”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 63)

“Diversidade” ainda está presente no componente curricular de História que menciona a alteração da LDB e faz referência a “diversidade cultural e das identidades dos sujeitos” e, ainda, aponta que “Reconhecer a diversidade não é só aceitar ou tolerar outro, mas estabelecer ações transformadoras, reconhecendo a singularidade das culturas e buscando formas de superar as desigualdades”. (GOIÂNIA, 2013b, p. 69)

Por fim, “diversidade” está presente no componente de Língua Portuguesa, ao lembrar sobre a “diversidade de usos da fala” (p. 73), e em Matemática, ao tratar sobre o “respeito à diversidade” como um dos pontos fundamentais da educação matemática. (GOIÂNIA, 2013b, p. 76)

Dentre as expressões que não foram destacadas a partir dos referenciais teóricos e dos documentos, mas guardam relação com a temática estão “preconceito” que surge juntamente com “estereótipo”. O termo preconceito é suscitado nas discussões sobre identidade (um dos eixos norteadores da Proposta), onde a identidade aparece vinculada à noção de classes sociais tentando qualificar a discussão sobre a juventude, apontando que ela é uma das principais vítimas de estereótipos e preconceitos (p. 33) juntamente com os adultos (p. 33), só que em um contexto diferente, quanto ao “estereótipo” da dificuldade de aprendizagem do adulto. “Estereótipos” e “preconceitos” surgem novamente ao final da discussão sobre organização curricular, princípios e eixos norteadores ao falar que a distribuição desigual de bens materiais e simbólicos entre homens e mulheres, em enfoque de gênero. (p. 37) Em seguida, a Proposta conclama à abolição de preconceitos mediante “discussão crítica e dialética das categorias de gênero, raça e etnia na escola” (p. 37). Na sequência, já no componente de Educação Física, retoma-se a discussão sobre preconceito, aglutinando-a com a de discriminações sociais contra a diversidade dos educandos da EAJA, por ser a diversidade utilizada como forma de impedimento à aprendizagem e deveria ser tratada como oportunidade de aprendizagem e de enfrentamento de preconceitos e

discriminações diversas como de “gênero, geração, etnia e até de estilo de vida”. (p. 63) Por fim, o preconceito e a discriminação são tratados no componente curricular de História, junto com o termo racismo (que somente aparece por essa vez no texto), esclarecendo que

Ensinar História é reconhecer o verdadeiro papel do negro e do índio na formação cultural brasileira, compreender a cultura africana e indígena e os seus legados históricos para a humanidade. Um ensino de História crítico e dialético deve dar conta de identificar e desconstruir os mecanismos de produção do racismo, do preconceito e da discriminação existentes na sociedade e no espaço educacional, bem como de produzir espaços de reflexão sobre as lutas históricas desses povos e ampliar as conquistas desses movimentos para além das políticas afirmativas. O ensino de História deve considerar a totalidade da formação histórica e cultural do país e, com efeito, os atores que dela participaram. O ensino de História deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, portanto deve refletir, com eles, os processos de participação e organização da sociedade bem como as relações de trabalho. Dessa forma, os fatos históricos devem ser referenciais para que o sujeito possa compreender as relações de exploração e produção em que estão inseridos. (GOIÂNIA, 2013b, p. 69)

Pode-se observar que existe uma sequência de termos relacionados a Direitos Humanos sob referência das relações étnico-raciais. Parte desses termos são referenciados nos documentos anteriormente estudados nos Capítulos I e II e serão considerados para a análise das representações sociais porque são expressões que qualificam a discussão sobre Relações Étnico-Raciais.

A inclusão da história e cultura africana e indígena na proposta é feita em diferentes momentos, como fundamentação da proposta em si, bem como nos componentes curriculares, estabelecendo que a inserção do tema deve ser feita e considerada em sua interdisciplinaridade com os demais temas trabalhados.

3.2. Representações Sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais presentes Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada: contexto, concepções, projetos, e componentes curriculares.

Antes de abordar o projeto político pedagógico propriamente dito devem ser feitas algumas considerações tanto para contextualizar a escola como para justificar sua escolha como representativa dentre as demais. Assim, segundo informações da própria Secretaria Municipal de Educação de Goiânia²⁸, as escolas que trabalham com a EAJA estão localizadas

²⁸ Informação pessoal, Goiânia, 2013.

predominantemente nas regiões Central e Noroeste da cidade. E ainda, conforme explicado no início deste Capítulo, optou-se por trabalhar com a organização regular de EAJA de 5ª à 8ª séries em uma escola que fosse referência na Rede nesse segmento e também que estivesse nesse eixo de localização geográfica.

A escola municipal pesquisada trabalha com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) desde 1998, sempre no turno noturno. É uma edificação feita em módulos (placas) de concreto, possui 23 dependências, sendo oito salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática com acesso à internet, um laboratório de ciências e arte, secretaria, sala de funcionários, cozinha, diretoria, almoxarifado, cinco sanitários, e dois pátios sem cobertura. Um deles, o que está localizado em frente à escola, também serve como estacionamento e foi instalada uma tenda de lona, onde alunos recebem atendimento individualizado ou em pequenos grupos, no outro, situado na lateral da escola, são realizadas as aulas de Educação Física. (GOIÂNIAc, 2013)

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola X, os alunos atendidos na EAJA são formados basicamente por “[...] classe trabalhadora formal e informal. Muitos alunos estavam afastados do ambiente escolar por muito tempo e ao retornar à escola encontram dificuldades de adaptação às mudanças estruturais da educação”, estão em busca de ingressar no mercado de trabalho, portanto estudam à noite para conciliar com o trabalho diurno, e por esse mesmo motivo, encontram dificuldades de ter assiduidade e pontualidade durante o ano, o que estimula a escola a desenvolver atividades, metodologias e atendimentos específicos para o grupo, situação similar à descrição dos alunos apresentada na Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de Goiânia. (GOIÂNIAc, 2013, p. 21)

No período noturno, a EAJA de 5ª à 8ª séries dessa escola conta com um quadro de professores (efetivos ou substitutos em razão de licença saúde²⁹) de todas as áreas do conhecimento descritas na Proposta Político-Pedagógica da EAJA menos o professor de ensino religioso. (GOIÂNIAc, 2013)

A EAJA de 5ª à 8ª séries utiliza cinco salas, sendo uma de 5ª série contando com 9 alunos, uma de 6ª série com 28 alunos, uma 7ª série, com 23 alunos e duas 8ª série, divididas em 8ª A e 8ª B, a primeira com 21 alunos e a segunda com 20 alunos. (GOIÂNIAc, 2013, p. 25)

²⁹ Direção da Escola, informação pessoal, Goiânia, 2013.

Ao iniciar a análise, observa-se que o Projeto Político Pedagógico da escola em sua apresentação afirma que a educação deve contribuir para a formação de uma sociedade democrática, portanto, o Projeto é

[...] fruto dos estudos, concepções e reflexões dos professores, funcionários, pais e alunos. Está fundamentado numa metodologia participativa, de uma responsabilidade assumida coletivamente e embasado nos pressupostos teóricos da pedagogia na qual se enfatiza os aspectos de uma aprendizagem significativa, do interesse pelas múltiplas dimensões do saber, da importância da aprendizagem para a vida e sua possível aplicabilidade para a solução dos problemas sociais no cotidiano. (GOIÂNIAc, 2013, p. 6)

Contudo o PPP não descreve como acontece a participação da comunidade, os momentos e nem como o próprio Projeto foi elaborado.

Afirma que a referida instituição formadora está preocupada com a difusão da cultura e da qualidade do ensino, e pretende, de forma sistematizada, científica e participativa, enfrentar os desafios do cotidiano com respostas, mesmo que provisórias, desde que expressem o compromisso coletivo auferido mediante discussões, trocas e buscas para a construção da cidadania da comunidade onde está inserida. (GOIÂNIAc, 2013)

Para tanto está fundamentada nos seguintes marcos teóricos e legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica – Resolução nº 5/2010, Diretrizes Organizacionais Triênio 2012 a 2014, Proposta Político Pedagógica Fundamental da Infância e Adolescência, Proposta Infância e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia, Regimento da Secretaria Municipal da Educação, Projeto Político Pedagógico da escola de 2012, entre outros. (GOIÂNIAc, 2013)

O PPP coloca como desafios os avanços tecnológicos, a economia e a globalização por dependerem da educação para fazer o país ser um diferencial entre os outros.

Já a pluralidade cultural, as relações interpessoais, as desigualdades, a exclusão, são postas como situações que demandam esforços de autonomia dos educadores para buscar conhecimento e atualização permanente em formação continuada. (GOIÂNIAc, 2013) Não especifica onde ou como acontece a formação continuada dos profissionais da escola por parte da SME, mas denota uma responsabilidade parcial dos professores em buscarem formação. O Projeto Político Pedagógico, como documento orientador, deveria indicar e “orientar” como é compreendida e trabalhada a formação continuada dos profissionais na Rede Municipal de Educação e na escola, contudo essa informação não é encontrada.

Ao tratar das concepções de sociedade, educação e instituição educacional aponta que somente por meio da cultura, da vivência, dos valores, e das regras sociais interpessoais é que o homem constrói sua identidade e afirma-se no espaço coletivo, em razão disso, afirma que é a escola a responsável pela educação sistematizada, portanto ela é a responsável pela formação de uma sociedade democrática que permita que os educandos apropriem-se dos bens culturais e materiais historicamente elaborados pela humanidade. (GOIÂNIAc, 2013)

Todavia, aponta que a escola está destacada de seu contexto e não parte inerente a todos os conflitos e contradições sociais, dizendo: “A escola está sujeita as interferências do contexto social em que está inserida”, logo em seguida, reforça a ideia afirmando que os processos sociais convergem para a escola. (GOIÂNIAc, 2013, p. 10)

A função da escola, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, é “[...] elaborar, reelaborar e ampliar os saberes trazidos pelos educandos, constituindo-se como espaço privilegiado para a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e para a produção de novos conhecimentos” (GOIÂNIAc, 2013, p. 10)

A aprendizagem é vista como “[...] um processo articulado com a estruturação das subjetividades humanas, mobilizando concomitantemente e integralmente as dimensões cognitivas, sociais, estéticas, físicas, emocionais, dentre outras”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 10)

A seguir, o documento passa a definir a concepção de infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e adulto afirma que organiza o tempo e o espaço de aprendizagem de acordo com a fase de desenvolvimento do ser humano. Contudo, apresenta a definição de infância e pré-adolescência, mas não chega a definir adolescente, jovem ou adulto, nem caracteriza os que são pertencentes a esse grupo em sua escola. No entanto, no final desse tópico passa a definir a educação na EAJA como fruto de um processo dialético e dialógico, conforme está presente na proposta da EAJA.

Da Proposta da EAJA, ainda, busca novamente a caracterização do educando dessa modalidade dizendo-os como “educandos-trabalhadores”, e estabelece objetivos próprios diversos aos apresentados pela Proposta da EAJA, dizendo que os objetivos dessa modalidade são “[...] situações de ensino aprendizagem adequadas às necessidades educacionais, realizando suas funções reparadora, equalizadora e permanente, possibilitando a reentrada no sistema educacional, bem como a atualização permanente de conhecimentos”, sem apresentar, contudo, como a escola auferiu essas informações. (GOIÂNIAc, 2013, p. 14)

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como objetivo criar situações de ensino aprendizagem adequadas as necessidades educacionais, realizando suas funções

reparadora, equalizadora e permanente, possibilitando a reentrada no sistema educacional, bem como a atualização permanente de conhecimentos, reconhecendo assim o direito a uma escola de qualidade para qualquer cidadão. (GOIÂNIAc, 2013, p. 14)

No tópico que trata sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, o Projeto retira das Diretrizes Curriculares de 2008 (p. 61) da Rede Municipal de Educação de Goiânia a concepção de que “a aprendizagem humana é social e cultural”, e é também denominada a formação humana de “processo de hominização”, apontando também que a aprendizagem é “uma atividade complexa que se insere no processo de formação integral do educando. Sendo assim, não pode ser reduzida a mera assimilação de conteúdos”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 15)

Para a escola, segundo seu Projeto, a EAJA tem como fim o desenvolvimento e acesso à cultura geral, a uma formação humana para que “os educandos adquiram uma consciência crítica mais apurada, adotem posturas éticas, com compromisso político, para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 16)

Em seguida, o documento baseado, novamente, na Proposta Político-Pedagógica da EAJA, traz um trecho que caracteriza os alunos da EAJA como aqueles que recorrentemente têm descontinuidade no ambiente escolar, são excluídos socialmente, estão desempregados ou subempregados, são analfabetos e possuem conflitos familiares. Retornaram para escola no intuito de melhorar suas condições de emprego e de vida, e, assim, visualizam a garantia de dignidade e cidadania. E, ainda, por essas caracterizações, o ensino deve considerar a diversidade cultural existente, bem como a faixa etária dos alunos e também a sua classe econômica. Invocando novamente a caracterização do educando mediante a divisão de classes. (GOIÂNIAc, 2013)

Compreendendo que para falar de reconhecimento, identidade e cidadania um fator importantíssimo é abordar como acontece a gestão do sistema escolar e da escola, porque implicitamente nos processos participativos democráticos percebe-se as nuances de como há abertura para as pessoas empoderarem-se e efetivamente atuarem nessa sistemática.

Assim, quanto à concepção de gestão democrática participativa todo o texto trata da figura da direção da escola e do diretor, em trechos que sempre conclamam para si as responsabilidades e realizações da gestão escolar. A comunidade é trazida, mas a escola é da direção que concede espaço à comunidade. Não há também menção sobre formas de participação efetiva da comunidade na escola, ou como se organiza a gestão democrática e participativa naquele ambiente. Como se pode observar quando diz que a direção “tem um papel fundamental na condução da prática educacional”, “A ela cabe promover a mobilização

dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto equipe”, “O diretor ou diretora precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola”, “Outro papel importante da direção é exercer liderança na comunidade. Trazer as famílias e demais setores da comunidade para dentro da escola, promover, em todos o sentido da responsabilidade e do cuidado de um bem que é de todos” (GOIÂNIAc, 2013, p. 18)

Um dos órgãos responsáveis pela gestão democrática é o conselho escolar, composto com representantes de toda comunidade escolar (o diretor é membro obrigatório), sem fins lucrativos, porém, constituído para gerir democrática e participativamente a escola, ou seja, planejar, executar e avaliar o que é decidido em suas reuniões periódicas que tratam dos mais variados temas adstritos à realidade escolar, dos projetos pedagógicos à gestão de recursos, inclusive decidir sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico. O atual PPP da escola apresenta a composição do conselho, contudo, não dimensiona quem é e quem não é funcionário da escola. (GOIÂNIAc, 2013)

Quanto à organização curricular da escola, a instituição compreende da seguinte forma o currículo: “consideramos que o currículo é uma construção social do conhecimento, com o propósito de identificar e organizar meios para que esta proposta se efetive, levando em conta, portanto, produção, construção e assimilação do conhecimento” (GOIÂNIAc, 2013, p. 31), ressalta, ainda, o respeito que deve ser dado às propostas da SME, inclusive a da EAJA.

O Projeto Político Pedagógico explica que a proposição curricular da EAJA acontece da seguinte forma, a primeira parte é diagnóstica, após esse momento, os professores fazem a opção por conteúdos relevantes e significativos, estabelecem temáticas a serem desenvolvidas em consonância com os demais projetos da escola. Considera também que, como o segundo segmento, ou seja, a EAJA de 5ª à 8ª séries, trabalhará com projetos. (GOIÂNIAc, 2013)

Quanto à avaliação

A EAJA concebe uma avaliação diagnóstica, processual, contínua e formativa, visa não a classificação dos educandos, sua exclusão e/ou punição, mas a tomada de consciência por parte do educador e do educando, em relação às aprendizagens realizadas, aos objetivos atingidos e à necessidade de um replanejamento coletivo do trabalho pedagógico. (GOIÂNIAc, 2013, p.45)

Ao descrever a organização da EAJA de 5ª à 8ª séries, afirma que é característica dos alunos apresentarem baixa autoestima, autoimagem fragilizada, sentimentos de insegurança e desvalorização pessoal frente a desafios. Em razão disso aponta que a principal forma de trabalhar com essa realidade é por meio da mediação afetiva, aceitação e valorização

do outro e de si mesmo, portanto valoriza-se a acolhida do aluno, realização de atividades diversificadas para incentivar a persistência, conversas informais para estimular a produção intelectual e artística, registrando e expondo os trabalhos dos alunos, comemorando os aniversariantes semestralmente, oferecendo jantar no lugar de um lanche, frisando ainda a diminuição da evasão no turno, e o trabalho com a motivação do educando para envolver-se e comprometer com as atividades, promover ações que ampliem a compreensão sobre cidadania, relações sociais saudáveis entre eles, incentivo da formação continuada dos professores, envolver os pais nos eventos, melhorar a leitura e interpretação de texto. (GOIÂNIAc, 2013, p. 41) Contudo, vale notar a inferência que Charles Taylor (2000) faz, como visto anteriormente, sobre os conceitos de reconhecimento e autorreconhecimento, pois estes permitem ao agente refletir sobre si e sobre o outro, ampliando as possibilidades de ação sobre o meio. E, também, quanto à cidadania, novamente a ausência do recorte étnico no diagnóstico dos alunos e nas teses de intervenção pedagógica na realidade enfraquecem as possibilidades estratégicas de atuação.

Destaca-se na organização da EAJA de 5^a à 8^a séries a participação do coordenador pedagógico como agente de mudança, um mediador das interações visando a aprimorar o ensino-aprendizagem dos educandos, inclusive acompanhando o professor em seus horários de estudo. (GOIÂNIAc, 2013)

Quanto aos projetos elaborados pela escola há previsão expressa sobre os seguintes projetos: Alfabetização para EAJA, Projeto: O Trânsito, Projeto Cultura Afrodescendente e Indígena, Projeto Dengue, Projeto Hino Nacional, Projeto Hoje é dia de Show (Ciclo I), Projeto Meio Ambiente, Projeto Resgatando Valores, Projeto Um Livro em Minha Vida (Ciclo II), Projeto Promovendo a Paz na Escola, Projeto Jogos Internos da EAJA. (GOIÂNIAc, 2013, p. 35)

Contudo, existem outros projetos que são propostos pela Secretaria Municipal de Goiânia e outros em parceria com outras entidades como o governo federal, dos quais a escola participa, quais sejam, Bibliosesc, Boa Visão, CIEMA – Circuito Escolar de Música e Artes, EPAZ, Educação para o trânsito, Goiânia Vencendo a Dengue, Jogos Educacionais da Rede Municipal de Goiânia, NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa das Escolas Públicas, PDE – Escola, PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, PSE – Programa Saúde na Escola, PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência, Programa Bolsa Família, Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE, Programa Nacional do Dicionário – PND, Programa Mais Educação, Projeto Academia Goiana de

Letras, Projeto Goiânia na Ponta do Lápis, Vila Ambiental, Zoológico. (GOIÂNIAc, 2013, p. 35-36)

Dos dez projetos elaborados pela escola e presentes no PPP, em apenas um há previsão específica de trabalho e aplicação na EAJA sobre Direitos Humanos no contexto das relações étnico-raciais, o Projeto Cultura Afrodescendente e Indígena³⁰.

O projeto aponta que a discriminação contra negros, indígenas, deficientes, mulheres, entre outros, existe no Brasil e precisa ser enfrentada, propondo para tanto, como seus objetivos,

a) discutir e questionar o preconceito étnico e racial, o sexismo, a discriminação e exclusão; b) estimular a necessidade de compreender e respeitar a diversidade étnico-racial, as diferenças físicas e de gênero, visando a formação de uma sociedade igualitária e; c) contribuir para a campanha da Cultura da Paz e Não Violência proposta pela UNESCO. (GOIÂNIAa, 2013, p. 74)

Dessa forma, pode-se perceber que dentre os temas correlatos à questão étnico-racial, o recorte escolhido pela instituição foi o tema “discriminação/preconceito” em amplo espectro.

A proposta do projeto é a seguinte:

Todos Iguais, Todos Diferentes sugere atividades e abordagens, bem como leituras possíveis, para trabalhar o preconceito com alunos desde a educação infantil até o sexto ano do Ensino Fundamental. Cada professor adapta as sugestões às suas possibilidades e ao seu planejamento, desenvolvendo-as como puder em sala de aula. (GOIÂNIAa, 2013, p.45)

Na sequência, o projeto apresenta “dicas” para trabalhar com a EAJA. Demonstra o trabalho em Língua Portuguesa mediante uma literatura infantil como Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado), O pássaro-da-Chuva (Kerseti Chaplet), além de lendas africanas e da sugestão de convidar familiares de alunos afrodescendentes para contar suas histórias de vida. Em Arte, a proposta é trabalhar com danças, mitos e adereços como máscaras, mas exotizar o assunto. Em Língua Estrangeira, a sugestão é que se trabalhe inglês, contudo, insira-se a cultura afrodescendente com músicas de Bob Marley e outras personalidades que estabeleceram suas histórias na América como Malcom X e Martin Luther King. Em Ciências, há aposta na desmistificação em torno da teoria evolutiva, afirmando que “[...] biologicamente todos os seres humanos são parecidos e as pequenas diferenças físicas

³⁰ O Projeto Cultura Afrodescendente e Indígena segue o modelo do projeto Todos iguais, todos diferentes, disponível em: < <http://www.educacional.com.br/projetos/em/todosiguais/justificativa.asp>>. Acesso em: 17 dez 2013.

não interferem na capacidade intelectual” (GOIÂNIAc, 2013, p. 84). Em História, considera-se que “é fundamental fazer a comparação com o modo de vida do negro do nosso país, na época da escravidão, nos quilombos e nos dias de hoje” (GOIÂNIAc, 2013, p. 84). Para Geografia, a proposta é localizar em mapas os povos que vieram para o Brasil, ressaltar as riquezas de cada região, “principalmente as minas de ouro e diamantes, para a turma entender os motivos da exploração. Ao falar sobre os diversos povos, é possível destacar as contribuições de cada um para a economia do Brasil Colônia” (GOIÂNIAc, 2013, p. 84). Por fim, a proposta para Educação Física trata de analisar “a história do jogo e os valores da cultura africana presente em cada um”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 83)

Outro projeto formulado pela escola é o Projeto Resgatando Valores, a finalidade é suscitar a “cidadania sadia, crítica, comparativa e consciente” nos alunos para que sejam participativos frente a seus respectivos direitos e deveres e respeitosos aos direitos e deveres de seus “semelhantes”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 101)

O projeto justifica-se dizendo que “A cidadania não deve ser construída por vias burocráticas e esse desejo não deve ficar só no papel”, em razão dessa afirmação, o projeto afirma que certos valores e atitudes estão se distanciando da comunidade escolar “fazendo com que os alunos deixem de ter referências”, e, neste sentido, propõe-se a resgatar valores como “o respeito, a ética, a cidadania e o amor”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 101) O projeto propõe a reflexão sobre o assunto fazendo referência a Paulo Freire quando afirma que “[...] se eu não fizer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 101)

Assim os objetivos do projeto são identificar, reconhecer, perceber e sensibilizar sobre a bondade, a amizade, o perdão, as responsabilidades, o amor, a abnegação, o esforço, a coragem, e que “ser cristão significa viver intensamente o belo e o bom da vida”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 102) A escola adota, assim, pelo menos o que perpassa esse projeto, as concepções cristãs, sem fazer, porém, nenhuma referência a outra vertente religiosa, tampouco, sobre as matrizes religiosas indígenas e africanas, muito menos, sobre opções agnósticas e ateísticas. Essa é uma situação importante a ser reavaliada.

Pode-se observar que as concepções não são apresentados, assim, a orientação sobre o que será trabalhado ainda permanece solta e sem fundamentação, porque tanto nesse quanto no outro projeto não existem referenciais teóricos que indiquem como o projeto foi construído nem em que aspecto determinado conceito está sendo orientado ou elaborado.

Os outros projetos de autoria da escola presentes no PPP não abordam diretamente as relações étnico-raciais, mesmo no projeto sobre meio ambiente não há uma inclinação a

perceber como outras cosmologias como a indígena e a negra compreendem e explicam essa questão. Contudo, não estão presentes no texto do PPP todos os projetos citados pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto aos projetos e programas vinculados à Secretaria Municipal de Educação que a escola está trabalhando, resumidamente, eles abordam as seguintes questões:

Programa Mais Educação – programa do governo federal para ampliar a jornada escolar para crianças, adolescentes e jovens. Foram oferecidas as seguintes oficinas: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Capoeira, Letramento/Alfabetização, Matemática, Futebol e Xadrez no primeiro semestre e Educação patrimonial e Educação em Direitos Humanos no segundo semestre. (GOIÂNIAc, 2013, p. 41-43)

O “Projeto Epaz” está direcionado a todas as modalidades de ensino da escola, inclusive a EAJA, e visa a promover atividades que “visam estruturar as relações humanas entre a comunidade criando uma relação vincular positiva com todos os funcionários da escola”, mediante o trabalho com as seguintes temáticas: Direitos Humanos, direitos e deveres da criança, conviver com diferenças, construir a paz no ambiente escolar, cuidar e preservar o meio ambiente, combater o bullying. Dentre as ações previstas, estão palestra sobre violência com os pais, através da apresentação do regimento escolar determinar que atitudes serão aceitas dentro da escola e quais não serão, dinâmicas com participantes de reuniões e essas dinâmicas “envolvam casos de violência nas escolas, que podem acontecer tanto com professores como com os alunos”, interclasse (não aplicado à EAJA), além de recreio dirigido, teatro, paródias, mímicas, oficinas, apresentações de dança, enfatizando valores como a solidariedade, promover uma caminhada pela paz, confeccionar lembrancinhas que simbolizem a paz, tornar o ambiente escolar mais saudável, “promovendo lanches rápidos ao final das aulas”, mostrar vídeos que “faça abordagens da violência no mundo, da guerra, de crianças em situação de risco” e outros “com demonstração de amor ao próximo, e atitudes para promover a paz em todos os ambientes da comunidade.” (GOIÂNIAc, 2013, p. 107-108)

Passaremos agora a análise do Planejamento Anual para o ano de 2013 dos componentes curriculares segundo a forma com que se apresentam no Projeto Político Pedagógico da escola X.

Novamente, retoma-se a delimitação estabelecida ao longo do corpo do texto quanto ao que foi pesquisado nessa parte dos documentos. Na primeira parte da análise tanto da Proposta de EAJA e quanto do Projeto Político Pedagógico da escola, foram observadas e contextualizadas concepções e conceitos que guiaram a compreensão do texto como um todo e, inclusive, como os componentes curriculares deveriam orientar-se, mesmo assim guiou-se

por expressões-chave e concepções próximas que permitissem a compreensão dos conceitos presentes.

Em seu turno, a análise dos componentes específicos tanto em um quanto em outro documento foi mais pontual e direcionada pelos termos levantados, assim procedeu-se justamente para atender o que as representações sociais dispõem para serem observadas, além das três fases da objetivação e a ancoragem, ou seja, quanto mais recorrente determinado termo estiver no texto, mais difundido, ou seja, ancorado, está o termo em um documento ou em um grupo.

Entre as concepções gerais da Proposta Político-Pedagógica da EAJA e do Projeto Político Pedagógico da escola, e as determinações específicas dos componentes espera-se, *a priori*, que haja uma ressonância de concepções e expressões-chave. Da mesma forma com o documento anterior, agora, observar-se-á como estão dispostas ou não as representações sociais sobre o tema.

Quanto ao termo Direitos Humanos, ele está presente no Projeto Político Pedagógico da escola quanto no Projeto Mais Educação realizado no segundo semestre sob o enfoque de Educação em Direitos Humanos, contudo, não especifica conceitos e concepções trabalhadas. Nenhum dos componentes curriculares ou mesmo dos outros projetos construídos pela própria escola mencionam-nos (GOIÂNIA, 2013c, p. 43)

A expressão “relações étnico-raciais” não é mencionada em seu conjunto em nenhum momento em todo o PPP, tão pouco, menciona a Lei nº 11.645/2008. No lugar dessa, está presente o termo separado “étnico-racial” dentro dos objetivos do Projeto: Cultura Afrodescendente e Indígena, quando fala sobre “Estimular seus participantes da necessidade de compreender e respeitar a diversidade étnico-racial, as diferenças físicas e de gênero, para a formação de uma sociedade igualitária” (p.74). Tendo em vista esse fato, o termo foi também reformulado em outras construções, como raciais, raça, étnico e etnia.

O termo “raciais” está referido no corpo do Projeto Cultura Afro-brasileira, ao tratar do Dia Nacional da Consciência Negra que, segundo contextualiza o projeto, foi criado para “mostrar o quanto o nosso país está marcado por diferenças e discriminações raciais.” (GOIÂNIA, 2013c, p. 71) Novamente, em nenhum dos componentes curriculares está presente o termo.

Quanto ao termo “raça”, ele foi mencionado em diferentes momentos. Primeiro, novamente, dentro do Projeto Cultura Afro-brasileira, em um dos seus objetivos específicos que trata da preservação “[...] da memória de grandes representantes da raça negra como forma de construir a História” (p. 71), a outra referência foi encontrada no Projeto: Cultura

Afrodescendente e Indígena, em uma parte do projeto que se intitula “Observação”, na qual se pode ler:

Todos pertencemos à raça humana, que apresenta seres com diferentes características (cor de pele, de cabelo, de olhos, altura). As antigas ideias de raça (divididas com base nos fenótipos), ocasionaram graves problemas sociais e alimentaram ideologias como o nazismo e o apartheid, que pregavam (e possuem seguidores até hoje!) a existência de uma raça superior ou pura. (GOIÂNIAc, 2013, p. 76)

Em sequência, “raça” está presente no Planejamento Geral da EAJA, dentro dos objetivos que preveem “Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fornecendo atitudes de não discriminação”. (GOIÂNIAc, 2013, p. 129) Novamente, o termo pesquisado não está presente em nenhum dos planejamentos anuais dos componentes curriculares destacados.

O termo “étnico” está presente nos objetivos do Projeto: Cultura Afrodescendente e Indígena, no seguinte contexto, “Discutir e questionar preconceito étnico e racial, sexismo, discriminação e exclusão” (p. 74), ocupa também outro objetivo já mencionado quanto ao termo “étnico-racial” da mesma página. Em sequência, o termo é mencionado novamente dentro do referido projeto, no tópico “Dicas para o trabalho da EAJA” em um subitem dedicado a Educação Infantil que diz “Construção de retrato étnico da turma: produção de mural com fotos de frases que traduzem as características étnicas e culturais das crianças” (p. 85). Não há presença expressa do termo nos componentes curriculares. (GOIÂNIA, 2013c)

Quanto ao termo “etnia”, ele foi mencionado apenas dentre os objetivos do Projeto: Cultura Afrodescendente e Indígena, nos componentes curriculares não há nenhum registro. (GOIÂNIA, 2013c, p. 74)

Passando à pesquisa do termo “negro”, esse termo está presente na descrição dos objetivos gerais contidos no Projeto Cultura Afro-Brasileira; esse tópico pode-se ler que pretende “Propiciar às crianças a oportunidade de conhecer a História do negro brasileiro, numa lição repassada através dos trabalhos feitos pelos alunos como forma de comprometimento com o ensino e com os valores morais e sociais”. (GOIÂNIA, 2013c, p. 71)

Em seguida, a expressão reaparece no Projeto Cultura Afrodescendente e Indígena, em sua justificativa, onde se lê “É impossível fechar os olhos e fingir que não há discriminação no Brasil (e fora dele) contra negros, indígenas, migrantes, portadores de deficiências, mulheres, etc..” (p. 74) Em continuidade, está descrito no tópico: “Para pensar e

refletir” como um dos itens para reflexão que diz “Elogio e valorizo alunos negros e de outras etnias da mesma forma que elogio e valorizo os alunos brancos?” (p. 75) Assim, como forma de complementar a pesquisa, pela designação “afro” pode-se encontrar a referência no componente curricular de Língua Portuguesa, dizendo que ele será estudado interdisciplinarmente com os projetos os “afro descendentes” (GOIÂNIA, 2013c, p. 137). Referência a projetos que seriam desenvolvidos durante o ano com esse termo foi encontrada nos componentes curriculares de História “afrodescendentes” (p. 150), Arte (p. 183) e Educação Física (191), vale notar que a mesma disposição estava nos outros componentes, com exceção de Inglês e Ciências, onde lê-se “afrodescendentes e indígena” (GOIÂNIA, 2013c, p. 170 e 176)

Ainda sobre o termo “negro”, ele retorna à discussão no texto quando o projeto apresenta “Dicas para o trabalho na EAJA”, e no componente de História está disposto da seguinte forma: “É fundamental fazer a comparação com o modo de vida do negro no nosso país, na época da escravidão, nos quilombos e nos dias de hoje”. (GOIÂNIA, 2013c, p. 84) Contudo, mais uma vez a discussão não está nos componentes selecionados, aliás, aparece no componente de Geografia, apenas como conteúdo de 8ª série como um texto para leitura e discussão “A questão étnica no Brasil: índios e negros”. (GOIÂNIA, 2013c, p. 165)

Estendendo a pesquisa sobre o termo “índio” refere-se, primeiramente, ao tópico anterior, com a ressalva que está fora do espectro da pesquisa o componente de Geografia. Já o termo “indígena”, está no próprio nome do Projeto: Cultura Afrodescendente e Indígena, na justificativa, conforme foi mostrado acima (p. 74), nas “Dicas para o trabalho na EAJA” da seguinte forma “As culturas africana e indígena oferecem elementos relacionados a todas as áreas de conhecimento. Cada professor pode colocar um pouco de África e do indígena em seu plano de ensino” (p. 83). Está ainda no planejamento de Língua Portuguesa no tópico relativo ao “Estudo dos projetos” da seguinte forma: “Os conteúdos serão ministrado na perspectiva da interdisciplinaridade com desenvolvimento dos projetos elencados no PPP, Hino Nacional, Afro descendência e indígena, Trânsito [...]”; nos demais componentes curriculares não está presente. (GOIÂNIA, 2013c, p. 137)

O termo “igualdade” não está presente em nenhum dos componentes curriculares. Em contraponto, o termo “diferença” está presente no componente curricular de Arte ao falar sobre os objetivos gerais do ensino: “[...] a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos” (p. 182) e também reforça os objetivos propostos ao mencionar que a disciplina quer “Levar à conscientização de que a transformação da sociedade, num espaço harmonioso (com justiça social, respeito entre as pessoas, ao meio ambiente e às

diferenças com solidariedade e com sustentabilidade) é responsabilidade de todos” (p. 183), esse trecho, vale mencionar, é repetido em todos os componentes curriculares no mesmo tópico. (GOIÂNIA, 2013c)

O termo “identidade” está descrito dentro dos objetivos específicos do componente curricular História que diz “Construir a identidade pessoal e social do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos” (p. 149). No componente de Arte, o termo aparece dentro do tópico “Arte na educação de jovens e adultos”, onde descreve que “A arte está em toda parte e é um elemento definidor da identidade de um povo, de um grupo social e de um indivíduo” (p. 182). Está também presente no componente Educação Física, referindo-se aos elementos que conferem identidade à Educação Física (p. 182). Não está presente no componente de Língua Portuguesa. (GOIÂNIA, 2013c)

“Cidadania” está presente no planejamento de História em seus objetivos específicos “Identificar envolvimento e conquista da cidadania na construção de projeto social democrático” (p. 149). Além desse componente, está presente ainda em Educação Física, ao tratar dos princípios e valores que fundamentam a Educação Física escolar, que seriam a “universalização, inclusão, diversidade, individualidade e cidadania” (p. 187) e ainda, ao tratar sobre a Educação Física na EAJA, reflete dizendo que:

O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criticamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na Escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. (GOIÂNIA, 2013c, p. 188-189)

Continuando a análise sobre o termo “cidadania” dentro do componente Educação Física, ao expor os objetivos gerais da disciplina, assim está descrito:

Buscar através do trabalho coletivo, solidário e participativo, o desenvolvimento e a formação de alunos conscientes, autônomos, articulados, capazes de perceber, construir e relacionar conhecimentos acerca da educação de seu corpo, em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (GOIÂNIA, 2013c, p. 189)

Seguindo a análise, agora, com o termo “pluralidade”, ele é encontrado apenas dentro do PPP da escola na disciplina de Educação Física ao descrever seus objetivos específicos, quando diz que se deve

Conhecer, valorizar, respeitar e vivenciar a pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como valioso recurso expressivo para a leitura e compreensão de mundo, qualificando assim as relações entre pessoas e entre os diversos grupos sociais. (GOIÂNIA, 2013c, p. 189)

“Multiculturalismo” não está presente no Projeto, contudo, “diversidade” está presente em três objetivos de História, quais sejam “perceber projetos demonstrativos na diversidade cultural”, “respeitar e valorizar a diversidade cultural” e “Perceber projetos democráticos na diversidade cultural” (p. 149) e em Educação Física como já visto anteriormente, junto à cidadania e outros princípios que, segundo o texto, devem ser trabalhados na Educação Física escolar. (GOIÂNIA, 2013c, p. 188)

Passando para a análise da palavra “discriminação”, ela não é mencionada no Projeto, entretanto, a palavra “preconceito” aparece em um primeiro momento nos objetivos do componente Língua Portuguesa, como “Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (p. 136), em seguida, surge novamente como objetivo específico do componente de Educação Física, ao propor “Compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais impostos como padrões de beleza, relações entre sexos e preconceito.” (GOIÂNIA, 2013c, p. 190)

Finda a análise dos documentos municipais, para dar “voz” a esses documentos, retoma-se os seis pontos de análise, quais sejam: quem são os destinatários de Direitos Humanos, a presença dos Direitos Humanos e das Relações Étnico-raciais na Proposta Político-Pedagógica (da EAJA e da escola), se os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na forma de ver as pessoas e o mundo, a compreensão do são Relações Étnico-raciais, se há e como acontece a formação continuada dos professores da EAJA de 5ª a 8ª séries e ainda, se existem materiais específicos sobre o tema direcionados a essa parcela dos estudantes.

Sobre o tópico de quem são os destinatários dos Direitos Humanos, observa-se que em nenhum dos documentos há uma discussão específica sobre Direitos Humanos, contudo, ao tratar sobre os destinatários dos Direitos Humanos urge realçar quem é considerado sujeito esses documentos. A importância da compreensão sobre quem são esses sujeitos ajuda a caracterizar o “humano” na sociedade em contraposição a “desumanização do humano” (ALVES, 2005), afastando os não pertencimentos que muito excluem as pessoas dos diferentes espaços como a escola. Situação premente ao analisar-se que a afirmação do humano impõe o reconhecimento de identidades que exercerão direitos, dentre o primeiro desses direitos, o reconhecimento perante o Estado desse sujeito é a cidadania, no sentido que

Marshall elaborou a partir da congregação dos direitos civis, políticos e sociais. (apud. ALVES, 2005)

Na Proposta Político Pedagógica da EAJA, pode-se identificar a discussão sobre os sujeitos da EAJA. Percebe-se, nessa discussão, a preocupação com a “[...] compreensão do ser sujeito histórico e construtor de conhecimento” (p. 7), com vistas à “[...] emancipação dos sujeitos” (p. 9), pois afirma com fundamento da Constituição Federal de 1988 e no Parecer Jamil Cury (Brasil, 2000) que “[...] a incorporação da educação como direito de todos, expressa na lei maior, aponta aos municípios brasileiros a necessidade de revisão em suas formas de atendimento aos sujeitos de direitos, sobretudo dos jovens e adultos” (p. 11). E, ainda, considera que esses sujeitos estão ligados a diferentes identidades como a identidade geracional, de gênero, trabalho, sexual, etc. (p. 3). (GOIÂNIA, 2013b).

No Projeto Político Pedagógico, a discussão sobre “sujeito de direitos” está relacionada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos (p. 11) e ao deficiente (p. 17). (GOIÂNIA, 2013c)

Quanto a indagação se os Direitos Humanos e o tema Relações Étnico-Raciais estão presentes nas políticas, propostas, projetos trabalhados na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries, pode-se responder que sim. Como visto estão presentes de diferentes formas e lugares nos dois documentos. Além da presença dos Direitos Humanos na discussão sobre sujeitos de direitos, que reconhece identidades sexuais, profissionais, de gênero, idade, entre outras. Inclusive, o uso de raça, etnia e gênero como categorias para discussão ampliada com o intuito de evitar desigualdades, “ministrados na perspectiva interdisciplinar”. (GOIÂNIA, 2013c, p. 137)

Quanto ao questionamento se os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na sua forma de ver o mundo e as pessoas, é importante refletir sobre esta questão e considerar que se tratam de documentos orientadores da ação pedagógica, então, buscaram-se elementos que favorecessem essa discussão, e por essa razão destaca-se a visibilidade entre professor e aluno na prática pedagógica. Assim, foi possível observar que ao considerar as Relações Étnico-Raciais tenta-se “[...] compreender e respeitar a diversidade étnico racial, as diferenças físicas, e de gênero, para a formação de uma sociedade igualitária” (GOIÂNIA, 2013c, p. 74); “da diversidade e da pluralidade cultural é um importante elemento para ser utilizado nas práticas pedagógicas nas salas de aula da EAJA, ou seja, é um ponto de partida para o diálogo entre os educadores e educandos” (GOIÂNIA, 2013b, p. 35); “discutir e questionar o preconceito étnico e racial, sexismo, discriminação e exclusão” (GOIÂNIA, 2013c, p. 74); “As culturas africana e indígena oferecem elementos relacionados a todas as

áreas do conhecimento. Cada professor pode colocar um pouco de África e do indígena em seu plano de ensino”. (GOIÂNIA, 2013c, p. 83)

Quanto ao que são Relações Étnico-Raciais observa-se que nenhum dos documentos faz referência à expressão Étnico-Racial diretamente. Em ambos, é referenciada a Lei nº 11.645/2008. As expressões que surgiram nos textos foram: “Negros, indígenas e afrodescendentes” (GOIÂNIA, 2013b, p. 37), e as principais discussões tratavam sobre a diversidade cultural: “a diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação ou países que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores.” (GOIÂNIA, 2013b, p. 58)

Quanto a questão da existência, de como acontece e das condições de participação do professor da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries na formação continuada em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, observa-se que nenhum dos textos trata sobre formações temáticas específicas, porém, há dois trechos interessantes, uma da Proposta da EAJA e outro do Projeto Político Pedagógico da escola. Na proposta da EAJA: “A Formação dos educadores deve ser compreendida como trabalho sendo, portanto, realizada dentro da carga horária dos profissionais dessa modalidade de ensino, tomando como ponto de partida as necessidades e demandas das Unidades Escolares, no sentido de atender as especificidades e desafios postos pela realidade dos educandos da EAJA.” (GOIÂNIA, 2013b, p. 7) O PPP da escola é o único que se aproxima do tema Relações Étnico-Raciais por meio da pluralidade cultural, contudo, observa que: “Aspectos relacionados a pluralidade cultural, as relações interpessoais, as diferenças de oportunidades, o combate a toda forma de exclusão, exigem maior autonomia dos educadores, busca de conhecimento, atualização, novas formas de participação social e formação permanente dos profissionais da educação”. (GOIÂNIA, 2013c, p. 8) Atribuindo-se ao professor a responsabilidade por buscar formação sobre os temas descritos.

Quanto a verificação da existência, produção e distribuição pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, de materiais didático-pedagógicos específicos sobre Relações Étnico-Raciais para o trabalho na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries, não há previsão específica em nenhum dos documentos, apenas a consideração feita pela Proposta Político-Pedagógica da EAJA que considera que “Na EAJA, um dos desafios encontrados é a escassez da produção de material didático-pedagógico destinado a esse público” (GOIÂNIA, 2013b, p. 9)

Vistas essas expressões-chave destacadas nos documentos municipais, serão eles analisados no próximo tópico juntamente com os discursos levantados na etnografia.

3.3. Representações Sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais presentes Representações Sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais no discurso dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás.

Após abordar as representações sociais sobre Direitos Humanos em especial, sobre as Relações Étnico-Raciais, contidas nos documentos orientadores dos processos pedagógicos na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, especificamente na modalidade EAJA, de 5ª à 8ª séries, e antes de adentrar as representações sociais dos professores da RME de Goiânia vale a necessidade de contextualizar brevemente os conjunto de professores pesquisados, suas realidades e o processo de negociação da pesquisa.

Além dos textos dos dois documentos já mencionados também foram abordados discursos dos professores da escola escolhida como unidade específica de análise. Com o objetivo de melhor compreender esses discursos e suas interfaces com os textos documentais, realizei uma breve etnografia exploratória neste espaço escolar, visando principalmente identificar interlocutores-chave para serem entrevistados, bem como conhecer o contexto institucional de atuação destes profissionais³¹.

Além da descrição e análise dos documentos acima mencionados, para abordar o discurso dos professores e com o objetivo de conhecer o contexto de atuação dos mesmos, bem como do cotidiano da instituição escolar onde atuam, foi realizada uma breve etnografia exploratória, visando principalmente identificar personagens a serem entrevistados e buscar possíveis entrecruzamentos entre os discursos desses personagens e as propostas institucionais presentes nos documentos orientadores dessa instituição.

³¹ Rememorando os estudos de Cardoso de Oliveira (2000) a articulação entre o “olhar, o ouvir e o escrever” no contexto da etnografia, esses são momentos do processo de pesquisa para a compreensão dos fenômenos sociais. Em razão disso, no contexto dessa pesquisa “o olhar, o ouvir e o escrever” mais do que um processo de construção individual do conhecimento, resulta de diferentes interlocuções, estando a própria pesquisadora está entre esses interlocutores e compõe o cenário da pesquisa.

Os primeiros contatos com o campo (Secretaria Municipal de Educação) aconteceram no primeiro semestre de 2013, no momento da solicitação de autorização de desenvolvimento da pesquisa mediante entrega de ofícios do Programa de Mestrado à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás.

A escolha da unidade escolar foi escolhida para a observação exploratória e seleção dos professores entrevistados foi feita a partir dos documentos recebidos em resposta a esses ofícios e de conversas informais com os funcionários de diferentes departamentos da SME.

Após visita a algumas escolas, uma delas foi escolhida por ser considerada representativa da modalidade de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries. Os primeiros contatos com a escola iniciaram-se com uma visita informal à escola já no segundo semestre de 2013.

Trata-se de uma escola situada no eixo Centro-Noroeste, duas grandes regiões onde se localizam a maioria das escolas que atendem a modalidade Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos em Goiânia. Essas duas grandes regiões seguem o eixo centro-periferia da cidade e apresentam grandes diferenças estruturais quanto à infra-estrutura urbana, a prestação de serviços públicos, a opções de aparelhos e espaços de lazer, comércio, segurança e fluxo de pessoas migrantes de outras cidades do Estado e regiões do país.

A escola foi criada na década de 1970 e desde essa época possui amplo atendimento à comunidade. Possui aproximadamente 40 professores em seu quadro funcional total e sete professores entre contratados e concursados no atendimento da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª séries e também uma coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

Dentre o corpo de professores pesquisados estão professores que ocupam a função de diretor do Departamento Pedagógico (DEPE) e da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (Def-AJA), bem como diretora da escola, coordenadora pedagógica e o corpo docente da instituição que se voluntarizou a participar em um total de dez interlocutores, todos eles professores atuantes na Secretaria Municipal de Educação envolvidos com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

A maioria dos professores participantes da pesquisa está na faixa etária de 41 a 50 anos. O grupo possui maioria de mulheres, sendo que apenas dois são homens. Declaram pertencer a diferentes convicções religiosas como espíritas, católicos, evangélicos e cristãos sem opção por uma igreja específica, mas a maioria declara-se católica.

Todos os professores são graduados e pós-graduados, dois possuem mais de uma graduação e pós-graduação concomitantemente, uma das professoras possui mestrado. Dentre as especializações cursadas pelo grupo estão: Métodos e técnicas de ensino, Inclusão com ênfase no Atendimento Educacional Especial, Educação Patrimonial, Inclusão, Geografia, Língua Portuguesa, Psicopedagogia, Educação Infantil, Orientação Educacional e Docência em Ensino Superior.

O grupo de professores é bem variado quanto ao tempo de atuação na educação, dois deles estão acima de 21 anos de exercício do magistério, um entre 16 a 20 anos, uma de 1 a 5 anos, e a maioria do grupo já trabalha na educação por volta de 11 a 15 anos.

A maioria dos interlocutores participantes da pesquisa fez cursos e participou de eventos nos últimos três anos, apenas uma das pessoas que integrou a pesquisa preferiu não declarar se havia participado de algum curso ou evento. Dentre os cursos e eventos, apenas uma pessoa declarou ter participado um que estava relacionado às questões étnico-raciais que foi em 2013 a “III Conferência Municipal contra o Racismo”, referindo-se à III Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial promovida pela Secretaria Municipal de Educação juntamente com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Todos disseram que, em sua formação inicial, na graduação, não tiveram formação específica em Direitos Humanos ou em Relações Étnico-Raciais. Com a exceção de um deles que teve aulas de Direitos Humanos no ano passado dentro de uma disciplina em nova graduação jurídica que está cursando.

As primeiras tentativas de contato foram feitas por telefone, mas não obtiveram êxito, que se configuraram em um total de três meses descontínuos de comunicações, iniciaram-se por telefone em três momentos distintos e frustrados por ninguém ter atendido ao telefone. Na quarta tentativa, foi possível conversar com a secretária da escola, apresentar a pesquisa e sobre a intenção de desenvolver a pesquisa naquela escola. A secretária solicitou que a proposição fosse feita diretamente à direção da escola e pediu que eu comparecesse à escola em uma segunda-feira pela manhã.

Em uma segunda-feira liguei para a escola pela manhã e ninguém atendeu novamente ao telefone. Liguei no período da tarde e pedi para que a secretária me passasse o número do celular da diretora e ela passou. Perguntei se a diretora estaria na escola à noite e ela respondeu que sim. Então, preferi ir pessoalmente à escola e não ligar no celular para não incomodá-la. Avisei à secretária que iria à escola à noite para falar com a diretora.

Cheguei à escola por volta de 18h40min, nesse horário pude perceber que já estava muito escuro nos arredores da escola, por pouca iluminação pública no local. Esta é uma região de classe média-baixa. A escola foi edificada com paredes de placas de cimento na maioria das salas de aula e alguns prédios construídos de alvenaria. Parei o carro de frente à escola e entrei pelo portão menor, depois percebi que os alunos não o utilizam para entrar, tanto professores quanto alunos entram pelo portão da garagem. Lá é mais iluminado do que o portão menor. Ao entrar, perguntei a uma funcionária da escola onde estava a coordenadora pedagógica e ela respondeu que a coordenadora estava na sala da diretora. Passei pelo pátio central e o ambiente era bastante silencioso.

Fui à direção da escola e lá encontrei a diretora e a coordenadora reunidas. Apresentei-me como aluna do mestrado e professora da Rede Municipal de Educação RME. A diretora disse-me que desde o primeiro semestre já havia sido informada sobre a pesquisa por meio de ofício do Departamento Pedagógico, mas não havia repassado a informação aos professores, a coordenadora, que não sabia sobre o ofício, pediu para ver a cópia dele que eu havia trazido. Entreguei a ela.

Falei sobre o projeto de pesquisa, como e quando o desenvolveria. Como: em três etapas na escola – apresentação da pesquisa aos professores, observação e entrevistas. Posteriormente, voltaria para fazer a devolução dos resultados da pesquisa para a escola. Quando: durante três meses. A coordenadora pediu para ler novamente o ofício sobre a pesquisa e o documento de autorização. A diretora concordou em participar, leu e preencheu a autorização.

Perguntei como eram a escola, os professores e alunos. Ela disse que era uma escola tranquila. A participação ou não dos professores na pesquisa dependeria do meu carisma em convencê-los. Disse ela: “O grupo é tranquilo, existem conflitos, mas que grupo não tem?” A coordenadora manteve-se arredia e distante, olhando-me com desconfiança durante toda a conversa. A diretora disse que me apresentaria ao grupo na hora do recreio, mas eu disse que preferiria que fosse no dia seguinte porque, nesse primeiro dia, gostaria de conhecer o espaço da escola.

Pedi, então, para a coordenadora pedagógica apresentar-me a escola. Saímos percorrendo os espaços da escola e perguntei sobre a distribuição de turmas. Ela disse que havia uma sala de 5ª série, uma sala de 6ª série, uma de 7ª série e duas de 8ª série, laboratório de informática, laboratório de ciências, mas nenhuma quadra de esportes, porque a outra metade do terreno que havia sido destinado à escola fora doado a uma instituição religiosa.

Ela disse que era só. Combinei com ela que voltaria no dia seguinte para apresentar-me ao grupo de professores e se possível aplicar o questionário. Agradei e saí.

Após o primeiro contato descrito acima, o segundo contato com o grupo aconteceu no dia seguinte. Cheguei à escola antes das 19h. A EAJA de 5ª à 8ª séries funciona em turnos de 3h30min das 19h às 22h30min. Fui até a sala da direção e lá estavam a diretora, a coordenadora pedagógica e mais uma pessoa, um homem. Ainda do lado de fora da sala, dava para perceber que estavam em uma conversa tensa, pois os semblantes estavam bem fechados. Aproximei-me da porta, mas pelo tom da conversa e porque mesmo sendo vista, não fui convidada a entrar, decidi afastar-me e esperar mais um pouco. Sentei em uma cadeira no meio do pátio, embaixo de uma tenda que estava lá armada e fiquei observando a escola.

Os alunos chegavam tranquilamente para a aula e os professores também. Entrando com os seus carros pelo portão e estacionando no pátio ao lado da tenda. Uma aluna próxima a mim, disse: “Boa noite!” e perguntou o que eu fazia ali. Expliquei que estava lá para fazer uma pesquisa. A funcionária administrativa da escola que estava perto ouvia a tudo atentamente e olhava-me com curiosidade.

Um professor estacionou o carro e quando ele saiu, reconheci-o, levantei-me e chamei-o pelo nome, pois, para minha surpresa, já o conhecia e não sabia que estava trabalhando lá. Ele virou-se, reconheceu-me, disse meu nome e sobrenome, vindo ao meu encontro e abraçou-me. Conversamos sobre o tempo em que trabalhamos juntos. Perguntei-lhe o que fazia na escola, ele respondeu que, desde março, substituía a professora de História, que estava de licença. Ele perguntou o que eu fazia lá e expliquei sobre a pesquisa. Perguntei a ele como era o grupo de professores e ele disse que uns participavam das atividades, outros, não. Em todo o caso, ele ofereceu-se para apoiar-me durante a apresentação da proposta de pesquisa.

Voltei à sala da direção e o clima ainda não estava favorável para aproximar-me, então recuei. A diretora, um tempo depois, fez um aceno de longe e gesticulou apontando em direção à sala dos professores. Aceitei a sugestão e fui para lá. Encontrei a coordenadora pedagógica na sala dos professores.

Lá chegando, reconheci também a fisionomia de uma pessoa e fui cumprimentá-la. Apresentei-me e disse que a conhecia de algum lugar e como éramos professoras da RME deveria ser de alguma escola. Ela sorriu e disse que também me conhecia, mas não lembrava meu nome. Disse-lhe. Ela perguntou se eu era apoio da Unidade Regional ou da Secretaria Municipal de Educação e perguntou ainda o que eu fazia ali. Sorri e respondi que ela não precisava preocupar-se que eu não era da Unidade Regional, nem da SME, ou melhor, era da

SME na função de professora de outra escola, e só estava ali para realizar uma pesquisa com os professores. Disse que a coordenadora iria apresentar-me a eles na hora do recreio. Continuamos conversando sobre escolas e pessoas conhecidas.

Uma professora entrou na sala para tomar água, olhou-me fixamente e disse que me conhecia. Estava séria. Eu sorri de volta e disse que reconhecia a sua fisionomia. Ela sorriu e disse que foi a uma palestra minha sobre proteção internacional dos Direitos Humanos na faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, no Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, durante um evento acadêmico. Lembrei quem era ela porque, após a palestra, havia me procurado para conversar sobre o tema e como poderia ser aplicado ao indivíduo.

Na hora do intervalo do recreio, os professores foram chamados à sala dos professores. Enquanto lanchavam, a diretora apresentou-me brevemente dizendo que havia chegado um ofício informando sobre uma pesquisa que seria desenvolvida na escola e pediu que me apresentasse. Apresentei-me, como pesquisadora de mestrado da UFG em Direitos Humanos.

Apresentei o projeto, disponibilizando exemplares para os interessados pudessem fazer a leitura do mesmo. Falei sobre o desenvolvimento e procedimentos que seriam adotados durante a pesquisa na escola e, ao final, todos permaneceram em silêncio.

Após uns instantes, disse que havia feito um convite para a participação na pesquisa, porém se a pesquisa causava algum incômodo, constrangimento, tristeza ou silêncio por tempo prolongado eu iria embora e sorri. Eles riram e disseram que não era incômodo algum, era outra coisa.

Uma das professoras rompeu o silêncio e disse que ela não gostaria que fosse algo imposto da Secretaria Municipal de Educação para a escola, e continuou falando, citando como exemplo o que aconteceu com um material que havia chegado na semana anterior à escola sobre economia doméstica. Segundo ela, esse material chegou à escola com a obrigação de ser aplicado mesmo sem estar em concordância com o Projeto Político Pedagógico da escola ou ter sido meramente discutido e anuído pelo grupo de professores. Nesse momento, uma cena triste e curiosa fez-se, pode-se inferir, talvez, que houve uma “representação social cinesiológica”, pois, como em uma “foto viva”, um filme quase mudo, enquanto a professora falava, olhei em volta, e todos os professores na sala estavam em silêncio, de cabeças abaixadas, em incrível sincronia, concordavam com o que ela dizia, balançando suas cabeças afirmativamente em tom de pesar. É uma cena para não se esquecer.

Sorri e ressaltai que estava lá para fazer um convite, participaria quem se quisesse participar, e, ao final, após a sistematização dos dados voltaria à escola para socializá-los com o grupo. Eles concordaram em participar, perguntei quando seria o melhor momento para realizar as entrevistas, eles responderam que seria durante os horários de estudo porque o recreio já havia terminado e era um tempo muito curto. Tocou o sinal para o fim do recreio e os professores foram se dispersando, porém alguns permaneceram.

A princípio, parece que tanto a diretora como a coordenadora, haviam entendido que a pesquisa com professores não as incluíam no grupo e ficaram surpresas quando eu disse que elas seriam entrevistadas e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Após o intervalo permaneceram três professores em sala e ficamos conversando, voltamos a falar sobre a pesquisa e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e serviram um ao outro como testemunha no termo.

De acordo com a metodologia adotada, as Representações Sociais foram analisadas por meio do Discurso do Sujeito Coletivo e foram formuladas seis proposições baseadas em aspectos considerados significativos referentes às representações sobre Direitos Humanos, mais especificamente sobre Relações Étnico-Raciais. Foram também objeto de análise as representações sobre esses temas, bem como as formas de implementação de políticas e ações voltadas para a formação continuada oferecida aos professores e a produção e distribuição de materiais didático-pedagógicos.

Foram entrevistados onze professores, que atuam como docentes e em outras atividades didático-pedagógicas na RME. As entrevistas foram abertas e orientadas por cinco temáticas.

Primeiro, indagar quem são os destinatários dos Direitos Humanos, segundo, arguir se os Direitos Humanos e o tema Relações Étnico-Raciais estão presentes nas políticas, propostas, projetos trabalhados na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries; terceiro, se os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na forma das pessoas de verem o mundo e as outras pessoas; quarto, o que são Relações Étnico-Raciais; quinto, se existem, como acontece e as condições de participação do professor da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries na formação continuada em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás; e por fim, em sexto, verificar a existência, produção e distribuição pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia de

materiais didático-pedagógicos específicos sobre Relações Étnico-Raciais para o trabalho na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries.

Para análise e interpretação os discursos resultantes das entrevistas foram agrupados em tópicos, contemplando as ideias centrais e pontos mais recorrentes nos mesmos, conforme segue:

- Representações sociais sobre quem são os destinatários dos Direitos Humanos na escola;
- Representações sociais sobre se os Direitos Humanos e o tema Relações Étnico-Raciais estão presentes nas políticas, propostas, projetos trabalhados na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries;
- Representações sociais sobre se os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na forma das pessoas de verem o mundo e as outras pessoas;
- Representações sociais sobre o que são Relações Étnico-Raciais;
- Representações sociais sobre a existência, a forma de realização e as condições de participação do professor atuante na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries na formação continuada em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás;
- Representações sociais sobre a existência, produção e distribuição pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia de materiais didático-pedagógicos específicos sobre Relações Étnico-Raciais para o trabalho na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries.

3.3.1. Representações sociais sobre quem são os destinatários dos Direitos Humanos na escola.

Quanto a primeira formulação sobre quem são os destinatários dos Direitos Humanos, as expressões-chave identificadas nas falas dos professores permitem visualizar, por meio das afirmações mais recorrentes, que os Direitos Humanos no contexto escolar destinam-se a “toda a comunidade escolar”, sendo essa a expressão mais recorrente, ou ainda, as demais expressões que trataram de localizar em grupos esses destinatários como se pode observar nas seguintes falas: “A todos que estão lá.”, “Valorizar o cidadão na sua totalidade.”, “os estudantes.”, a “proteção de nós mesmos e dos alunos”, “a todos os profissionais da escola” e esta última apontando para uma concepção genérica de Direitos Humanos.

Todas essas falas anteriores generalizam ou agrupam, localizadamente, os destinatários de Direitos Humanos, situação que revela certa dúvida sobre quem de fato são essas pessoas. No entanto, em outros discursos, foi demonstrada certa reflexão sobre o tema e apresentaram as seguintes orientações sobre os destinatários de Direitos Humanos: “Eu acho que não tem, ele não é específico de tal profissional ou daquele outro, ele é a vida da escola, ele deve ser algo a ser vivido por todos na escola.”; “[...] compreensão do ser sujeito histórico e construtor de conhecimento [...] emancipação dos sujeitos [...] atendimento aos sujeitos de direitos, sobretudo dos jovens e adultos [...] esses sujeitos estão ligados a diferentes identidades” e, por fim, “Destina a cada profissional que compõe o corpo da escola. Desde o porteiro ao diretor”.

A reflexão apresentada nesses trechos demonstra um esboço inicial de reflexão sobre quem são os destinatários a partir da incorporação da cultura de direitos só discurso, começando a desenvolver a percepção sobre a implicação que essa cultura de Direitos Humanos possui sobre a pessoa e as suas relações sociais.

Dessa forma, os discursos apresentam quatro ideias centrais que variam entre uma afirmação generalizada de destinatários dos Direitos, porém localizada. A primeira e mais recorrente é a de que os destinatários são todos aqueles relacionados à escola (pais, alunos, professores e demais funcionários da escola). A segunda ideia central remete a uma “Afirmação polarizada de destinatários de Direitos Humanos”, os Direitos Humanos têm, como destinatários, apenas os alunos ou apenas os profissionais da escola. A terceira ideia central surge como “o eu e o outro na escola”, ela é interessante por expressar uma relação, a percepção de si e do outro dentro do ambiente escolar. Por fim, a última ideia central expressa uma constituição importante aos Direitos Humanos e as relações étnico-raciais: “Afirmação

de valorização do destinatário cidadão”. Quando o interlocutor fala que os Direitos Humanos na escola destinam-se aos cidadãos, essa é uma referência importante e atitudinal do professor, no entanto, dada as desigualdades instauradas na sociedade brasileira, resta, todavia, esclarecer, pois não há nenhuma complementação na resposta de quem esse profissional considera cidadão.

Cabe ressaltar, todavia que essa questão busca identificar as representações sobre quem são os destinatários dos Direitos Humanos. Visa perceber, nesse sentido, por meio dos discursos se ser destinatário de Direitos Humanos está relacionado a algum pertencimento específico, a um determinado tipo de ser humano, a um lugar ou a uma posição, e, como visto, a maioria dos docentes entende que, no contexto escolar, o destinatário dos Direitos Humanos são todas as pessoas presentes na comunidade escolar ou como a seguinte afirmação expressou, “a todos que estão lá”.

Essa compreensão é importante para perceber não apenas o conhecimento teórico sobre o assunto, como também, a sensibilidade do profissional em relação aos Direitos Humanos. Ao se autoindagar “Direitos Humanos, para quem?”, permite refletir sobre quem é o “cidadão” citado em uma das falas, bem como refletir porque em outras falas, os professores pontuaram que os Direitos Humanos têm como destinatários apenas os profissionais da escola ou apenas os estudantes. Aprofundadamente isso permite perceber quem é considerado sujeito de direito nesse ambiente, a quem cabe os direitos mais elementares da existência humana e quem poderá exercê-los naquele ambiente.

Nesse exercício reflexivo, quando os professores respondem que apenas “os estudantes” são os destinatários de Direitos Humanos, indaga-se o que levou o profissional professor a autoexcluir-se desse rol?

Situação similar vale para o contrário, quando o professor nomeia apenas o funcionário público como destinatário. Essa situação merece maior aprofundamento, contudo, pode denotar a inconsistência tanto do que eles consideram que sejam Direitos Humanos, como do que seja ser sujeito de direitos, e ainda, do significado do exercício desses direitos como cidadãos, como também, a razão de diferenciar entre pessoas que são e que não são destinatários de Direitos Humanos.

De outro modo, pode-se perceber a ancoragem dos discursos em duas ideias básicas, os destinatários dos Direitos Humanos são “Toda a comunidade escolar” e “Todos os profissionais da escola”. Dessa interlocução, pode-se registrar dois discursos do sujeito coletivo presentes na realidade estudada: O primeiro discurso que demonstra uma ideia mais generalizada e reflexiva revela-se da seguinte forma: “Valorizar a proteção de nós mesmos e

dos alunos, toda a comunidade escolar. “[...] compreensão do ser sujeito histórico e construtor de conhecimento [...] emancipação dos sujeitos [...] atendimento aos sujeitos de direitos, sobretudo dos jovens e adultos [...] esses sujeitos estão ligados a diferentes identidades”. O segundo, que resguarda em grupos os destinatários diz: “Valorizar o cidadão em sua totalidade, [...] os estudantes. Se destina a cada profissional que compõe o corpo da escola, a todos os profissionais da escola. Desde o porteiro ao diretor”.

Situação similar foi auferida em pesquisa correlata que se utilizou da mesma indagação, contudo, aplicado em um contexto similar, com professores de ensino fundamental municipal da cidade de Anápolis – Goiás, cidade vizinha a Goiânia e terceira maior do Estado. Nesse estudo, novamente, houve situações onde o professor não se identificou como destinatário de Direitos Humanos, situação que, *a priori*, independeria de lugar ou tipo ou função que esse indivíduo desempenha dentro da instituição ou na sociedade como um todo. (HOLANDA CAMILO & LEITÃO, 2013)

Neste sentido, para além das respostas obtidas, vale compreender quais outras populações não são “vistas” e “reconhecidas” como destinatários dos Direitos Humanos. Nesse caso este não é um pertencimento caracterizado nos discursos como de classe social e sim de função social desempenhada na escola “professor/funcionário” e “aluno”. Mas essa caracterização não se encerra por aí, pois ao ser levantado nos discursos a “cidadania”, o “cidadão” é de fundamental importância discutir que é quem não é considerado cidadão nesse país, e aí sim a discussão de classe pode ser retomada, não como vertente única de explicação mas como contextualização sobre o pertencimento dos sujeitos historicamente considerados como não cidadãos ou com cidadania parcial, como é o caso dos negros e índios invisibilizados socialmente em diferentes contextos, bem como no contexto escolar.

Rememorem-se, então, as contribuições de Petronilha Silva (2007), no Capítulo I, que ressalta que a educação para as relações étnico-raciais permite justamente a formação de cidadãos que estejam empenhados em pensar condições de igualdade e em exercer direitos sob a sensibilidade deste enfoque.

Situação que permite retomar e dialogar possibilidades de intervenção com fundamento nos estudos sobre raça e etnia (MUNANGA, 2003; BARROS, 2004), os estudos decoloniais (MIGNOLO, DUSSEL, QUIJANO, LANDER, 2005) e o multiculturalismo de Taylor (2004), ao perceber que este último, por exemplo, parte do necessário reconhecimento de si e do outro para o exercício da cidadania.

Esta sensibilidade prescinde considerar os princípios da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), por incentivarem a compreensão de que a dignidade é uma forma

de concepção da existência humana fundada em direitos e na percepção que cada pessoa é um sujeito de direito e pode participar ativamente do exercício democrático desses direitos. Esse é um possível delineamento para entender representações sociais que expressam a não visibilidade de pessoas e grupos, e intervir qualitativamente nas discussões étnico-raciais, possibilitando o incentivo ao desenvolvimento de outras racionalidades que permitam maior sensibilidade ao tema.

3.3.2. Representações sociais sobre se os Direitos Humanos e o tema Relações Étnico-Raciais estão presentes nas políticas, propostas, projetos trabalhados na RME de Goiânia – Goiás na EAJA de 5ª a 8ª séries.

Ao serem perguntados se os Direitos Humanos estão presentes nas propostas de Políticas Públicas da SME, como a Proposta Político Pedagógica da EAJA, ou outras e no Projeto Político Pedagógico da escola onde trabalham, dizendo ainda em qual parte está e o que está previsto.

As expressões-chave demonstram que um pequeno grupo respondeu dizendo que não sabiam ou que sabia que havia algo na proposta, todavia não desconhecia em que parte estava.

A maioria dos professores, no entanto, afirma que estão presentes preponderantemente no PPP da escola, todavia, cada um localiza-a em lugares diferentes do texto e, mesmo ambas as propostas da EAJA e o PPP da escola serem de construção coletiva, não sabem descrever o que está previsto sobre o assunto.

Foram encontradas duas expressões-chave: a primeira mostra uma coletânea de resposta sobre o PPP da escola e retrata exatamente o conhecimento sobre a existência de algo a respeito de Direitos Humanos no texto e o desconhecimento sobre o que ou sobre a localização no texto “Sim. Não sei onde”; a segunda, demonstra incerteza sobre a existência e localização e para complementar demonstra tentar fazer analogias sobre o tema da seguinte forma “Olha eu acho que ela não tem um capítulo específico para discutir isso, mas ela aborda várias questões que na verdade eu acho que são questões relacionadas aos Direitos Humanos né. O primeiro que é o princípio básico da proposta é o diálogo né” que termina por uma generalização “Então todas as discussões nossas que a gente faz, todos os, as nossas

propostas, por exemplo, quando você coloca lá a questão da aprendizagem né, é conhecer a aprendizagem que o sujeito já traz, a história que o sujeito já tem. Reconhecer isso como aprendizagem eu acho que, isso aí a gente já tá buscando a discussão dos direitos né, do indivíduo.”

Em decorrência dessas expressões-chave, apontamos duas ideias centrais do discurso: a primeira afirma que “Os Direitos Humanos estão presentes não sei onde”; a segunda, afirma que está presente, mas desconhece o lugar “Os Direitos Humanos estão presentes, sem muita certeza, em locais diferentes, podendo estar na justificativa, nos projetos, no debate de questões, princípios, no currículo e na formação.”

Em razão disso, podem-se identificar dois discursos do sujeito coletivo quanto a essa questão: o primeiro que afirma “Sim. Não sei.”; e o segundo: “Sim. Em diferentes lugares e ministrados na perspectiva interdisciplinar Na justificativa... Nas propostas que propõe os PCNs... Em todos os projetos de trabalho... alguns projetos... Na parte que propõe a valorização e construção da cidadania... garantir e valorizar os direitos da comunidade escolar, conscientizar os estudantes dos direitos humanos... Acesso à cultura, à aprendizagem, ao conhecimento, à interação social, etc. Direitos e deveres do cidadão nos temas transversais dos PCN’s... Todos alunos tem direitos e deveres... Ele tem, a gente tem, eu acho que, ele tem aparecido muito mais pela formação... ele teria que estar, tem que estar, já está previsto hoje, dentro do nosso, amparado pelo nosso currículo, mas ele precisa tá mais nítido por todas as partes, pra sociedade discutir, na escola. E aí, lógico que a formação ela contribui pra isso... Nós não temos apoio que chegue em todas.”

De acordo com o que foi observado nos discursos, há uma nítida dificuldade de identificar e localizar os Direitos Humanos nas Políticas Públicas municipais, tanto na Proposta Político Pedagógica da EAJA e quanto no PPP da escola e em outros Projetos constitutivos das instituições.

Considerando que todos esses constitem-se em política a ser implementada dentro da Rede Municipal de Goiânia, a falta de clareza é um fator que requer atenção, tanto do ponto de vista político, situação que merece um cuidadoso e mais aprofundado estudo sobre as seguintes situações que podem ser inferidas, quais sejam, a incerteza sobre a forma que as políticas públicas municipais em educação de Goiânia – Goiás contemplam questões de Direitos Humanos, o que implica saber, quais questões já foram contempladas, de que forma são contempladas, e o que ainda não foi contemplado.

Outra leitura possível sobre esses discursos que merece aprofundamento é a imprecisão teórico-conceitual sobre o que são Direitos Humanos, o que são políticas em Direitos Humanos.

Como visto anteriormente, em diversos momentos, os Direitos Humanos em suas diferentes acepções estão presentes dentro da Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos e no Projeto Político Pedagógico da escola, inclusive nos componentes curriculares estão mencionados termos como cidadania, pluralidade cultural, diversidade, entre outros, contudo, no discurso dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, considerado o recorte professores de 5ª a 8ª séries, não é palavra corrente ainda.

A partir desse fato, abre-se a possibilidade de inferências sobre a necessidade de consideração a respeito dos diferentes aspectos que distanciam essas pessoas da teoria a prática, mesmo que a prática seja efetiva apenas em discurso.

Como visto na fundamentação teórica, a interconexão entre democracia e Direitos Humanos é imprescindível para garantir a participação do cidadão.

Trabalhar cidadania na escola é permitir a visibilidade das pessoas em geral e especificamente da comunidade escolar como sujeitos de direitos a serem respeitados, promovidos, garantidos e defendidos por todos em razão do empoderamento fomentado em cada pessoa por meio do conhecimento de seus direitos e do exercício do diálogo e da democracia. Para tanto, a palavra deve chegar à boca para que se permita a construção do conceito. E, por fim, que o conceito enunciado possa tornar-se prática corrente, cotidiana.

Desta feita, está configurada a importância de enunciar as falas mesmo que isoladas, pois se percebe que estão presentes dentro da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, porém precisam multiplicar-se, ou seja, prescinde do investimento na formação continuada adequada para o profissional para que essas falas multipliquem-se e possam vir a tornar-se representações sociais e práticas correntes.

Para tanto, faz-se necessária a reflexão, conforme alertado por Silveira (2007), sobre como os Direitos Humanos e o tratamento das Relações Étnico-Raciais são implementadas, para que não sirva de mecanismo de reforço de discriminações, de exotizações, de violências e de estereótipos no ambiente escolar, frutos diretos da visão da diferença como problema.

3.3.3. Representações sociais sobre se os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na forma das pessoas de verem o mundo e as outras pessoas.

A próxima proposição reflexiva solicitava que o interlocutor expressasse se ele acreditaria que os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interfeririam na forma que ele via o mundo, as pessoas e de que forma isso acontecia. Nessa proposição, houve uma profusão de sentidos contidos em dez expressões-chave: a primeira, “Acredito que quando os direitos humanos realmente fizerem parte de nossa os avanços sociais, morais e intelectuais serão enormes.”; a segunda, demonstra individualismo “Não importa o que os outros façam quando não reconheçam os direitos de outrem, o importante é que eu faça a minha parte dando o bom exemplo.”; a terceira, “Acredito que sim porque a pessoa que não tem, vai agir com o seu próximo de forma que pode feri-lo se a pessoa não tiver esses conceitos, esses valores, essa visão, ela pode estar ferindo o direito do próximo. Então isso contribui sim.”; a quarta, “Sim. À medida em que eu reconheço os direitos dos meus semelhantes, posso também reivindicá-los para mim. A sociedade a qual faço parte, ainda desrespeita e muito o cidadão, seja na cor, credo e sua orientação sexual. A nossa sociedade precisa evoluir e muito para que nós possamos exercer de fato a nossa cidadania.”; a quinta, “Sim, pois me alertam para sempre repensar meus valores levando em conta o direito das outras pessoas.”; a sexta, “Sim; Influenciando, criando, consolidando mentalidades, atitudes, comportamentos, todos aqueles valores essenciais citados.”; a sétima, “Sim. A partir do momento que penso em direitos humanos amplio a minha maneira de pensar. Penso nos meus semelhantes.”; a oitava, “[...] compreender e respeitar a diversidade étnico racial, as diferenças físicas, e de gênero, para a formação de uma sociedade igualitária... da diversidade e da pluralidade cultural é um importante elemento para ser utilizado nas práticas pedagógicas nas salas de aula da EAJA, ou seja, é um ponto de partida para o diálogo entre os educadores e educandos... discutir e questionar o preconceito étnico e racial, sexismo, discriminação e exclusão... As culturas africana e indígena oferecem elementos relacionados a todas as áreas do conhecimento. Cada professor pode colocar um pouco de África e do indígena em seu plano de ensino”; a nona, “Claro que sim né, porque as pessoas elas tem, por exemplo, quando se comete um, eu uso muito esse exemplo porque a gente vê muito isso na televisão né. A mídia coloca muito, a pessoa matou tal pessoa, cometeu um crime bárbaro e o Direito Humano tá apoiando ela. Não é que o Direito Humano tá apoiando ela, tá concordando com o crime que ela fez, o quê ele tá ali é defendendo o direito à vida daquela pessoa. Porque se eles não agirem, ele vai ser morto.

Então, não é porque ele tirou a vida, que tem que ser tirada a vida da outra pessoa né, porque senão a gente vai entrar numa barbárie mais do quê a gente está vivendo. Então, eu acho que é isso né.”; a décima, “Com certeza, interferem e proporcionam harmonia, pra mim, a harmonia ela só se consolida, em uma configuração de desarmonia, depois de conflito. As pessoas precisam primeiro se conflitar, o primeiro passo pra mim aceitar o outro, pra relacionar bem com o outro, eu me confundo. O que é natural pra mim, não é natural pra você. Então como você entende isso, conflitando, esse é o primeiro passo, eu tenho que me perguntar, tenho que me questionar. Então eu acho que ter conhecimento dos Direitos Humanos, é sobretudo pedir para as pessoas se perguntar, dizer pra elas, olha é Direitos Humanos, ele não vai ser menos importante ou mais importante. Isso é o princípio da igualdade, do caminho da igualdade, então eu acho, pra mim se os Direitos Humanos ajuda, eu acho que é essencial, porque as pessoas precisam conhecer. Então você precisa conhecer pra você respeitar, você precisa conhecer.”

Dada a grande variedade de expressões-chave, pode-se retirar as seguintes ideias centrais: a primeira, diz que os Direitos Humanos atuam como garantia de avanço social, moral e intelectual; a segunda, aponta que a afirmação de independência dos outros, a ação pessoal deve ser o bom exemplo; a terceira, diz que os Direitos Humanos interferem nos conceitos, valores e visão; a quarta, aponta que os Direitos Humanos interferem na evolução da sociedade para o exercício da cidadania recíproca; a quinta, diz que os Direitos Humanos promovem a interlocução de valores e direitos entre pessoas; a sexta, diz que os Direitos Humanos influenciam na criação de mentalidades, atitudes, comportamentos e valores; a sétima, indica que os Direitos Humanos ampliam a visão sobre si e sobre o outro; a oitava, corresponde que os Direitos Humanos interferem em defesa da vida para evitar a barbárie; a nona e última indica que os Direitos Humanos interferem na visão das pessoas sobre o conflito, desnaturaliza naturalizações, pondera valores, exige conhecimento por parte das pessoas para que haja respeito.

Sendo assim, pode-se extrair quatro discursos do sujeito coletivo sobre a interferência dos Direitos Humanos e das Relações Étnico-Raciais na visão dos professores sobre o mundo e sobre as pessoas, observa-se que o primeiro discurso fundamenta-se no princípio do conflito como ponto de partida para consensos: “Com certeza, interferem e proporcionam harmonia, pra mim, a harmonia ela só se consolida, em uma configuração de desarmonia, depois de conflito. As pessoas precisam primeiro se conflitar, o primeiro passo pra mim aceitar o outro, pra relacionar bem com o outro, eu me confundo. O que é natural pra mim, não é natural pra você. Então eu acho que ter conhecimento dos Direitos Humanos, é

sobretudo pedir para as pessoas se perguntar, dizer pra elas, olha é Direitos Humanos, ele não vai ser menos importante ou mais importante. Isso é o princípio da igualdade, do caminho da igualdade, então eu acho, pra mim se os Direitos Humanos ajuda, eu acho que é essencial, porque as pessoas precisam conhecer. Então você precisa conhecer pra você respeitar, você precisa conhecer... a pessoa que não tem, vai agir com o seu próximo de forma que pode feri-lo se a pessoa não tiver esses conceitos, esses valores, essa visão, ela pode estar ferindo o direito do próximo. Então isso contribui sim... quando os direitos humanos realmente fizerem parte de nossa os avanços sociais, morais e intelectuais serão enormes...”.

O segundo discurso sugere que reconhecer os direitos dos outros, implica também na possibilidade de reivindicação dos próprios direitos: “À medida em que eu reconheço os direitos dos meus semelhantes, posso também reivindicá-los para mim. A sociedade a qual faço parte, ainda desrespeita e muito o cidadão, seja na cor, credo e sua orientação sexual. A nossa sociedade precisa evoluir e muito para que nós possamos exercer de fato da diversidade e da pluralidade cultural é um importante elemento para ser utilizado nas práticas pedagógicas nas salas de aula da EAJA, ou seja, é um ponto de partida para o diálogo entre os educadores e educandos... discutir e questionar o preconceito étnico e racial, sexismo, discriminação e exclusão... a nossa cidadania... A partir do momento que penso em direitos humanos amplio a minha maneira de pensar. Penso nos meus semelhantes, ...compreender e respeitar a diversidade étnico racial Influenciando, criando, consolidando mentalidades, atitudes, comportamentos, todos aqueles valores essenciais citados ... para a formação de uma sociedade igualitária... As culturas africana e indígena oferecem elementos relacionados a todas as áreas do conhecimento. Cada professor pode colocar um pouco de África e do indígena em seu plano de ensino”.

O terceiro discurso refere-se ao direito à vida: “Claro que sim... defendendo o direito à vida... senão a gente vai entrar numa barbárie mais do que a gente está vivendo.”.

O quarto discurso demonstra uma perspectiva mais individualista sobre o tema dizendo que “Não importa o que os outros façam... o importante é que eu faça a minha parte dando o bom exemplo... repensar meus valores levando em conta o direito das outras pessoas.”

Basicamente, existem diferentes sentidos postos nestes discursos que puderam ser identificados pelas ideias centrais.

Este é um ponto crucial da investigação porque um ponto fundamental tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Diretrizes Nacionais para

Educação em Direitos Humanos e dos Direitos Humanos em si, pois exigem a transformação do conhecimento em prática.

A prática de uma cultura de direitos, situação que exige a modificação não apenas de discursos, e sim de práticas sociais efetivas. O ponto crucial dessa transformação são as ações de empoderamento, visibilidade e reconhecimento para que, de fato, exercite-se a cidadania.

Neste sentido, Taylor (2000) destacava a necessidade do auto-reconhecimento e do reconhecimento do outro (alteridade) em uma ação contínua para que, assim, fosse possível o exercício da cidadania, somente realizável se os indivíduos forem vistos como cidadãos.

3.3.4. Representações sociais sobre o que são Relações Étnico-Raciais.

Quanto a outra proposição sobre como definem as Relações Étnico-Raciais, das falas dos professores participantes foi possível destacar seis expressões chave: a primeira diz que “São relações da diversidade cultural mesmo. E os temas abordados nessas relações, o primeiro é o respeito que tem que existir, saber que as pessoas não são iguais, que o diferente existe, que ninguém é melhor do que ninguém, que conhecer é fundamental antes de qualquer julgamento.”; a segunda diz “Eu acho que basicamente seria respeitar as diferenças. Eu acho que enquanto negro seria a discriminação o preconceito acho que estaria mais ligado a não aceitar o outro como ele é.”; a terceira, indica que “É o respeito pelas etnias, respeito entre raças. A gente não fala mais raça. É o respeito”; a quarta, fala que as relações étnico-raciais “São as relações que as pessoas, independente de cor, de pele, convivam bem, se respeitem tendo os mesmo direitos, como cidadãos”; a quinta expressão-chave afirma “Olha, essa discussão étnico racial ela permeia o campo do direito né. O direito do negro de viver, de andar na rua, de poder conseguir um emprego e de poder entrar num restaurante sem ser julgado sem ser condenado. Então, eu acho que as relações étnico raciais elas perpassam por essas questões. E aí, eu acho que a escola né, a ela educação tem um papel fundamental nessa discussão... Ela tem que enfrentar, pra mim é um enfrentamento que a educação tem que fazer com relação a questões étnico raciais, não é só cumprir a lei. Pra mim enfrentar isso de forma, eu acho que fazer um enfrentamento dessa situação que ainda se vivencia com relação ao preconceito e a discriminação né. Eu acho nós aqui na secretaria não podemos ter a concepção

de que nós vamos cumprir a lei, a lei é obrigação a gente cumprir, mas eu acho que, fundamentalmente é a gente ter nos nossos planejamentos nas nossas orientações esse enfrentamento. Essa questão é crucial, porque senão a gente nunca vai ter uma sociedade de fato livre, onde as pessoas possam”; a sexta expressão diz que “ela é de suma importância pra pessoa se contextualizar dentro da sociedade em que ela vive, né. Então a pessoa não precisa acreditar se sou pardo, se sou negro, se sou amarelo, ou não. Ele precisa interiorizar de onde, de qual cultura de qual origem, esse aspecto né. Esse aspecto eu enquanto ... eu não defino muito bem né, nas minhas origens, de miscigenação de raça né. A gente vem disso, e isso é muito importante nesse contexto”; a sétima expressão é mais específica quando diz que “Negros, indígenas e afrodescendentes... a diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação ou países que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores”.

Seis ideias centrais foram construídas, porém, nenhuma ancoragem que garantiria maior unidade sobre o conceito não foi possível identificar.

A primeira ideia central resume que as “Relações Étnico-Raciais são relações da diversidade cultural”; a segunda, afirma que “Relações Étnico-Raciais seria respeitar as diferenças”; a terceira diz que “Relações Étnico-Raciais é o respeito pelas etnias, respeito entre raças”; a quarta, aponta que as “Relações Étnico-Raciais são as relações que as pessoas, independente de cor, de pele, convivam bem, se respeitem tendo os mesmos direitos, como cidadãos”; a quinta, aponta que as “Relações Étnico-Raciais é um enfrentamento dessa situação que ainda se vivencia com relação ao preconceito e a discriminação”; a sexta expressa a opinião da seguinte forma “Eu não defino muito bem relações étnico-raciais”.

De todos os discursos, pode-se reunir quatro discursos do sujeito coletivo principais, o primeiro diz que “.. essa discussão étnico racial ela permeia o campo do direito. O direito do negro de viver, de andar na rua, de poder conseguir um emprego e de poder entrar num restaurante sem ser julgado sem ser condenado... ela é de suma importância pra pessoa se contextualizar dentro da sociedade em que ela vive”. O segundo discurso, diz que este tema “é um enfrentamento que a educação tem que fazer com relação a questões étnico-raciais, não é só cumprir a lei... precisa interiorizar de onde, de qual cultura de qual origem, esse aspecto... eu não defino muito bem... isso é muito importante nesse contexto” mas não expressa um conceito; o terceiro discurso resume a ideia como “respeitar as diferenças... fazer um enfrentamento dessa situação que ainda se vivencia com relação ao preconceito e a discriminação... Eu acho nós aqui na secretaria não podemos ter a concepção de que nós vamos cumprir a lei, a lei é obrigação a gente cumprir, mas eu acho que, fundamentalmente é

a gente ter nos nossos planejamentos nas nossas orientações esse enfrentamento. Essa questão é crucial, porque senão a gente nunca vai ter uma sociedade de fato livre, onde as pessoas possam.”; o quarto discurso, define que “São relações da diversidade cultural mesmo. É o respeito pelas etnias, respeito entre raças. São as relações que as pessoas, independente de cor, de pele, convivam bem, se respeitem tendo os mesmos direitos, como cidadãos. Negros, indígenas e afrodescendentes... a diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação ou países que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores”.

Ao observar a variabilidade de discursos quando se trata de expor conceitos é compreensível porque os sujeitos os enunciam conforme suas próprias representações, todavia, a alta variabilidade de representações indica diferentes formas de pensar e lidar com o conceito e como aplicá-lo na realidade. Já que a realidade também influencia na forma de implementação de um conceito, toda atenção é devida para questões que implicam formas de empoderar, visualizar, reconhecer o cidadão, para que não se mantenha ou institua cidadanias parciais e perpetuem-se relações e racionalidades coloniais.

3.3.5. Representações sociais sobre a existência, a forma de realização e as condições de participação do professor atuante na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries na formação continuada em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás.

A formação é um tema complexo segundo o que se apresentou na pesquisa. Primeiramente, cabe observar que houve unanimidade por parte dos entrevistados ao dizerem que não receberam formação inicial/universitária sobre Direitos Humanos, nem sobre Relações Étnico-Raciais em suas graduações, seja por disciplina específica ou temas trabalhados dentro de disciplinas.

Sendo assim, sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, os professores, profissionais que ocupam diferentes cargos dentro da Rede Municipal de Educação lá chegaram sem nenhuma formação advinda do ensino superior, independente da área da qual procedam.

Rara exceção, mas não advindo da educação formal e sim da educação não formal, um dos entrevistados manifestou que teve formação continuada sobre o tema (Direitos Humanos e Relações étnico-Raciais) por meio dos movimentos sociais e da educação popular.

Quanto à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, além dos eventos e cursos realizados em parceria com outras instituições, a formação é de responsabilidade do Centro de Formação dos Profissionais da Educação – Paulo Freire. Instituição criada na década de 90 e que, desde então, assumiu a função formativa continuada dos profissionais da Educação.

Passando, agora, para a análise dos discursos sobre a existência, como acontece, e as condições de participação do professor na formação continuada dos profissionais atuantes da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª séries, especificamente em Relações Étnico-Raciais, apresentaram-se as seguintes narrativas quanto às expressões-chave, “... todos os diretores são convidados, por exemplo, pra jornada, mais eu tenho que te dizer que, a demanda de trabalho ou mesmo a, não vou dizer a má compreensão, mas a demanda de trabalho e, acaba deixando assim, em segundo plano a formação... Ai assim, mas ainda falta muito pra chegar mesmo na sua pergunta, que eles ter uma participação específica, mais ativa e tal, fica muito ainda aqui dentro do DEPE né, fica muito dentro do DEPE ainda. Então assim, é, mas eu acho que a gente caminhou, a gente caminhou, eu acho que minimamente a gente conseguiu primeiro, dentro do DEPE, estar conseguindo primeiro dentro do DEPE conversar, por exemplo, as divisões das unidades com as função de formação. Eu acho que a gente consegue hoje conversar, a gente consegue dialogar, como que a gente vai propor essas questões, então, por exemplo, quando eu falo da questão étnico racial aqui no centro de formação e eu devia é, elas ficaram muito mais próximos, era um pouco isso, porque se não adianta a formação fazer alguma coisa ali, se não tenho uma orientação pra escola.... De efetivar, porque a gente, as vezes, a gente manda a solicitação via URE, ai o diretor perde, mas se os apoios que está acompanhando a escola, não tiver atento, vai ter ai um curso né, de relações étnico raciais, talvez o profissional, fala depois, que eu não estou sabendo. Mas, as vezes, ele não ficou sabendo não foi porque a gente não enviou, não chegou até a escola, chegou na escola, ai o diretor com tanta demanda, deixou em cima da mesa, nem passou, na hora não falou naquela reunião, ai passou do dia... Saber se aquela comunicação esta sendo socializada, que isso é o desafio, é a socialização, para que as pessoas possam querer participar, para que as pessoas possam querer se envolver. As pessoas não se envolvem, primeiro porque, isso vem de cima pra baixo, segundo porque elas não querem se envolver. Então a gente precisa que nossos apoios, as pessoas que é o elo da secretaria, com as escolas, convença as pessoas a se envolver nessas demandas. Convença que é importante participar disso, e a gente tem, e a gente reconhece que a gente tem que melhorar a comunicação, e não é pouco não... Então a gente tem conseguido colocar ele no planejamento anual, dentro de

ações que pra mim ainda não é o ideal, que, aquilo que eu volto a dizer ,pra mim ele teria que estar, tem que estar, já está previsto hoje, dentro do nosso, amparado pelo nosso currículo, mas ele precisa tá mais nítido por todas as partes, pra sociedade discutir, na escola”; a segunda expressão-chave diz que “Primeiro, muitas vezes eles oferecem curso de formação em horário contrário ao de trabalho, aí o professor já perde porque geralmente ele já tem uma sobrecarga de serviço, trabalha em outros locais e aí já não pode participar, e é um curso longo, que por causa do tempo fica complicado por tem que se organizar para isso e o retorno, não tem um incentivo maior que seria uma gratificação, feliz ou infelizmente as pessoas giram em torno disso, não é? Então muitos deixam de fazer por isso. Quando o curso é no horário de trabalho sim. Quando a pessoa interessa ela participa mas às vezes é no horário contrário ao do trabalho, então poucos professores se interessam...Não, não é. Longe disso. E ainda, quem dá a formação, tem a formação suficiente? Não é verdade?”; a terceira expressão-chave afirma que “Não sei te dizer não, pode até ser que tenha e eu não saiba”; a quarta expressão diz que: “Sim, os cursos do centro de formação porque geralmente vai o representante do coletivo mas nem sempre vai passar, ter tempo para passar para o coletivo. Acredito que ainda é falho. Acredito que não. Porque quando há a formação, geralmente vai uma pessoa do coletivo. Ainda é pouco atingido, acho que precisava ser.”; a quinta expressão-chave demonstra que “Assim tem a formação com os apoios, pela quantidade, a gente tá com quase setecentos professores hoje, a gente não teria condições de tá atendendo a todos ao mesmo tempo, como a gente faz no primeiro segmento. De quinta a oitava a gente tem os coordenadores, os coordenadores são obrigados a participar e os cursos que são oferecidos né, a gente oferece um que faz a discussão dos Direitos Humanos né, que faz a discussão do idoso, que faz a discussão da juventude né. Então a gente vai permeando essas e faz a discussão dos direitos Humanos. É a gente já fez três edições de minicurso em parceria com a PUC e com o Ministério do Trabalho. É e ai tem GT’S lá no Centro de Formação para atender esse segmento o segundo segmento, mas que é uma formação que não atende, porque ela é feita assim quando tem os minicurso, é um por escola, entendeu, ou dois. Olha, assim eu não sei te falar sobre a formação do meu diretor de departamento com relação a isso, porque eu não conheço o currículo dele nesse sentido... Então acaba que as discussões étnico racial, quando a gente vai montar uma coisa a gente tá sempre junta né, ai a gente tá conseguindo dentro dessa discussão, tá conseguindo trazer algumas pessoas, porque são pessoas do movimento e que são professores da rede né. O que a gente tá fazendo é conquistando outras pessoas aqui dentro, pra que elas também encampem.”; a sexta e última expressão-chave diz que “Aspectos relacionados a pluralidade cultural, as relações interpessoais, as diferenças de

oportunidades, o combate a toda forma de exclusão, exigem maior autonomia dos educadores, busca de conhecimento, atualização, novas formas de participação social e formação permanente dos profissionais da educação”.

Dada a variabilidade de expressões-chave, pode-se auferir diferentes ideias centrais, ao todo vinte e duas, nessa sequência: “A formação continuada para diretores de departamento é na forma de convite”; “Não há informações disponíveis sobre a formação em relações étnico-raciais de professores e dirigentes”; “A comunicação sobre a formação continuada é falha”; “Há progressos, mas o diálogo é um desafio dentro dos departamentos”; “O canal de comunicação da Secretaria Municipal de Educação e o professor é falho”; “Professores não ficam sabendo sobre cursos”; “O desafio é o diálogo, a socialização e o convencimento sobre a participação nos cursos”; “A formação continuada em relações étnico-raciais está na pauta anual”; “A formação continuada fora do horário de trabalho dificulta a participação do professor”; “A formação continuada no horário de trabalho facilita a participação do professor”; “A formação continuada deveria ter incentivo financeiro”; “Questiona-se suficiência da formação das pessoas responsáveis pela formação continuada”; “Não sabe se há formação sobre relações étnico-raciais”; “A formação continuada ainda é falha”; “A formação continuada garante a participação de no máximo dois professores por escola quando há curso”; “A formação continuada obrigatória é para os professores e coordenadores pedagógicos”; “A formação continuada não consegue atender todos os professores de 5ª à 8ª séries”; “A quantidade de profissionais de 5ª a 8ª séries prejudica a realização da formação para todos eles”; “A formação em relação étnico-racial dos diretores não é conhecida”; “As associações para a montagem de ações étnico-raciais acontecem por afinidade anterior”; “Não há curso de formação continuada regular para as relações étnico-raciais”; “É necessário o convencimento do professor para a participação na formação e no debate étnico-racial”.

Diante de todo o exposto sobre essa proposição aos entrevistados, pode-se extrair os seguintes discursos do sujeito coletivo. O primeiro discurso diz que “eu não sei te falar sobre a formação do meu diretor... porque eu não conheço o currículo dele nesse sentido... Então acaba que as discussões étnico racial, quando a gente vai montar uma coisa... a gente tá conseguindo dentro dessa discussão, tá conseguindo trazer algumas pessoas, porque são pessoas do movimento e que são professores da rede né. O que a gente tá fazendo é conquistando outras pessoas aqui dentro, pra que elas também encampem... todos os diretores são convidados, por exemplo, pra jornada, mais eu tenho que te dizer que, a demanda de trabalho ou mesmo a, não vou dizer a má compreensão, mas a demanda de trabalho e, acaba

deixando assim, em segundo plano a formação... quando eu falo da questão étnico racial aqui no centro de formação e eu devia é, elas ficaram muito mais próximos, era um pouco isso, porque se não adianta a formação fazer alguma coisa ali, se não tenho uma orientação pra escola.... De efetivar, porque a gente, as vezes, a gente manda a solicitação via URE, ai o diretor perde, mas se os apoios que está acompanhando a escola, não tiver atento, vai ter ai um curso né, de relações étnico raciais, talvez o profissional, fala depois, que eu não estou sabendo. Mas, as vezes, ele não ficou sabendo não foi porque a gente não enviou, não chegou até a escola, chegou na escola, ai o diretor com tanta demanda, deixou em cima da mesa, nem passou, na hora não falou naquela reunião, ai passou do dia... Saber se aquela comunicação esta sendo socializada, que isso é o desafio, é a socialização, para que as pessoas possam querer participar, para que as pessoas possam querer se envolver. As pessoas não se envolvem, primeiro porque, isso vem de cima pra baixo, segundo porque elas não querem se envolver. Então a gente precisa que nossos apoios, as pessoas que é o elo da secretaria, com as escolas, convença as pessoas a se envolver nessas demandas. Convença que é importante participar disso, e a gente tem, e a gente reconhece que a gente tem que melhorar a comunicação, e não é pouco não... Então a gente tem conseguido colocar ele no planejamento anual, dentro de ações que pra mim ainda não é o ideal, que, aquilo que eu volto a dizer, pra mim ele teria que estar, tem que estar, já está previsto hoje, dentro do nosso, amparado pelo nosso currículo, mas ele precisa tá mais nítido por todas as partes, pra sociedade discutir, na escola.” O segundo discurso do sujeito coletivo afirma “Não sei te dizer não, pode até ser que tenha e eu não saiba... Acredito que ainda é falho. Aspectos relacionados a pluralidade cultural, as relações interpessoais, as diferenças de oportunidades, o combate a toda forma de exclusão, exigem maior autonomia dos educadores, busca de conhecimento, atualização.” O terceiro discurso aponta que “Primeiro, muitas vezes eles oferecem curso de formação em horário contrário ao de trabalho, aí o professor já perde porque geralmente ele já tem uma sobrecarga de serviço, trabalha em outros locais e aí já não pode participar, e é um curso longo, que por causa do tempo fica complicado por tem que se organizar para isso e o retorno, não tem um incentivo maior que seria uma gratificação, feliz ou infelizmente as pessoas giram em torno disso, não é? Quando a pessoa interessa ela participa mas às vezes é no horário contrário ao do trabalho, então poucos professores se interessam...Não, não é. Longe disso. E ainda, quem dá a formação, tem a formação suficiente? Não é verdade?”. O quarto e último discursos apreendido diz que “Sim, os cursos do centro de formação porque geralmente vai o representante do coletivo... quando há a formação, geralmente vai uma pessoa do coletivo”.

A pergunta específica se houve formação sobre relações étnico-raciais terminou esquecida durante o processo, pois as repostas que vieram à tona trataram de abordar problemáticas organizacionais sobre os cursos do Centro de Formação e a comunicação interna da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Goiás. Destaca-se que os discursos mostram é que há alguma iniciativa nesse sentido, mas que não chegam a ser implementadas, são eventos pontuais e não uma política com continuidade e efetividade, não atingem um número significativo de professores, está ainda em fase inicial, ainda não conhecidas e entendidas por todos, e, portanto, os discursos apresentados expressam informações fragmentadas, ideias vagas, etc.

Uma pessoa confirmou que houve um curso específico sobre relações étnico-raciais. Outra pessoa disse que não sabia se houve cursos sobre esse tema. Os demais passaram a descrever a formação de 5ª à 8ª séries da EAJA como algo insuficiente para a formação continuada desses profissionais e não responderam ao que a pergunta queria averiguar.

Como uma oportunidade de analisar as representações sociais dos profissionais, das representações sociais que surgiram dentro do contexto dessa pesquisa, demonstram seis situações configuradas:

- a comunicação sobre cursos tem graves problemas para efetivar-se, segundo a formatação adotada na Secretaria Municipal de Educação;
- as condições oferecidas de participação dos professores da EAJA de 5ª a 8ª séries permite participação de até duas pessoas por vez;
- a SME não tem condições de ofertar, hoje, formação suficiente ao quantitativo de profissionais da EAJA de 5ª a 8ª séries;
- a formação existente para os professores da EAJA de 5ª a 8ª séries não contempla a todos;
- não há informações dentre as representações expressas sobre a formação de gestores e formadores, a primeira é desconhecida, a segunda é questionada;
- organizações “quando a gente vai montar uma coisa” (Professor 9) sobre relações étnico-raciais são formuladas entre pessoas afins;

Duas falas retomam a existência do curso realizado em parceria com a Secretaria de Igualdade Racial (SEPIR), dentro de um evento maior denominado de Conferência Municipal da Igualdade Racial. Foi a esse evento que um dos professores referiu-se quando disse que os professores que participaram do curso receberiam material sobre ele. Esse mesmo professor disse que o material constituía-se em uma coletânea de leis.

Cabe ressaltar a fala de um professor pesquisado ao descrever quando teve contato com a temática Étnico-Racial na Secretaria Municipal de Educação. Ele disse: “Então, o primeiro contato foi quando a primeira lei, a lei 10 mil... e não sei o número da lei, sei que é 10.6... e alguma coisa. Ela modificou a lei 9 mil e alguma coisa, também não sei o número da lei. Que passou a obrigatoriedade do ensino da cultura afro, né? E era mais voltado para... História e Língua Portuguesa. E foi bem engraçada a forma com que tive contato. A coordenadora me entregou parte da lei e falou que eu tinha que trabalhar isso em sala”.

3.3.6. Representações sociais sobre produção e distribuição pela SME de Goiânia de materiais didático-pedagógicos sobre Relações Étnico-Raciais para o trabalho na EAJA de 5ª a 8ª séries.

Quanto a proposição sobre a existência de material didático para o trabalho sobre Relações Étnico-Raciais de 5ª a 8ª séries, quase a unanimidade de professores afirma que não há material didático. As expressões-chave que surgiram no contexto dessa reflexão foram seis ao todo. A primeira afirma que “Na EAJA eu nunca tive contato. Mas a SME tem material. Livros e vídeos infantis. Mas tive contato em outra escola, agora para Jovens e Adultos não.”; a segunda, diz que “De forma alguma!”; a terceira afirma que “Nos livros didáticos adotados pela prefeitura é muito pouco, mas eu utilizo outros livros, internet, eu não fico presa ao que a Prefeitura vai mandar. Geralmente eu levo material, eu tenho acesso a outros livros graças a Deus, então não fico só esperando o que a Prefeitura manda não. Eu também acho que vai da questão do professor procurar porque hoje existe materiais riquíssimos para ser pesquisados, se você quer dar uma aula de qualidade. Trabalhar esse tema de uma forma tranquila porque hoje a gente tem aí um material muito rico. Que o professor quando quer ter sucesso em suas aulas e realmente ajudar os seus alunos, ele consegue, não é só ficar esperando a prefeitura não porque a gente sabe que a prefeitura está muito aquém”; a quarta expressão-chave afirma que o “Material didático voltado para essa temática realmente não”; a quinta expressão revela que “Não tem” nenhum material didático; a sexta expressão revela que “...nesse material tem a lei, tem uns aspectos legais, tem alguns textos. Na verdade quem que organizou esse material, foi, ninguém produziu o material, fez uma organização, fez uma coletânea de materiais para a escola trabalhar. Foi entregue só para quem fez o curso. Esse é um outro desafio que a gente tem... Esse é um outro desafio que eu tenho começado a discutir, não é nem a secretaria de Goiânia, que estou falando, é Goiás, Goiás não produz material gente,

Goiás é um Estado que menos lê nesse país. Tudo que vem, vem de fora, vem de São Paulo, vem de Curitiba, vem do Sul desse país. Ai é um contra senso, porque você quer um material bom com abordagem racial, que vem do Sul do país,... Então a gente precisava produzir, produzir livros, fazer uma coletânea, sobre isso, relativo a experiência. Uma coletânea nossa, da Secretaria Municipal de Educação, para distribuir nas escolas. Produzir material textual mesmo, pedagógico com questões, dados. Então assim, tudo a gente comprar de fora, porque nós não temos uma equipe para produzir esse material. Uma equipe para fazer isso, uma equipe que entenda da educação básica, as modalidades de ensino e entenda, dentro dessa equipe uma pessoa que entenda, por exemplo, dos Direitos Humanos para trabalhar, junto com a equipe, elaborar o material e fazer uma coletânea, propor imagem, propor diagramação né. Então assim, a gente não produz eu acho que isso é uma deficiência grande, grande que a gente tem. E ai como eu te disse, não é a secretaria é de Goiás”.

As ideias centrais identificadas sobre essa temática foram quatro. A primeira ideia central mostra que “O material é para quem participa da formação”; a segunda diz que “Não há material”; a terceira revela que “Há pouco material nos livros didáticos”; e a quarta e última disse que “O professor deve pesquisar”.

A partir daí, pode-se identificar um único e sólido discurso: “De forma alguma! Não tem. Material didático voltado para essa temática realmente não. Na EAJA eu nunca tive contato. Mas a SME tem material. Livros e vídeos infantis. Mas tive contato em outra escola, agora para Jovens e Adultos não. Que o professor quando quer ter sucesso em suas aulas e realmente ajudar os seus alunos, ele consegue, não é só ficar esperando a prefeitura não porque a gente sabe que a prefeitura está muito aquém. Nos livro didáticos adotados pela prefeitura é muito pouco, mas eu utilizo outros livros, internet, eu não fico presa ao que a Prefeitura vai mandar. Geralmente eu levo material, eu tenho acesso a outros livros graças a Deus, então não fico só esperando o que a Prefeitura manda não... não é nem a secretaria de Goiânia, que estou falando, é Goiás, Goiás não produz material gente, Goiás é um Estado que menos lê nesse país. Tudo que vem, vem de fora, vem de São Paulo, vem de Curitiba, vem do Sul desse país. Ai é um contra senso, porque você quer um material bom com abordagem racial, que vem do Sul do país... Uma coletânea nossa, da Secretaria Municipal de Educação, para distribuir nas escolas. Produzir material textual mesmo, pedagógico com questões, dados. Então assim, tudo a gente comprar de fora, porque nós não temos uma equipe para produzir esse material. Uma equipe para fazer isso, uma equipe que entenda da educação básica, as modalidades de ensino e entenda, dentro dessa equipe uma pessoa que entenda, por exemplo,

dos Direitos Humanos para trabalhar, junto com a equipe, elaborar o material e fazer uma coletânea, propor imagem, propor diagramação”.

Um único professor de todo esse grupo que sabia da existência de algum material afirma que “[...] nesse material tem a lei, tem uns aspectos legais, tem alguns textos. Na verdade quem que organizou esse material, foi, ninguém produziu o material, fez uma organização, fez uma coletânea de materiais para a escola trabalhar. Foi entregue só para quem fez o curso”.

Essa única exceção mostrada acima é de um dos professores que afirma que foi feita uma coletânea de leis e enviadas para os professores que participaram de um curso de formação específica sobre Relações Étnico-Raciais, o mesmo curso que os professores entrevistados não conseguiram descrever com maiores detalhes sobre a sua organização e desenvolvimento.

Todavia, deve-se observar que de todos os professores pesquisados, dois participaram do curso supramencionado segundo informações obtidas durante as entrevistas. Contudo, esses mesmos professores disseram que não receberam material algum.

Percebe-se que esta é uma questão grave dentro da instituição. Como obrigar o professor a trabalhar Direitos Humanos com o enfoque em Relações Étnico-Raciais sem garantir condições de participação nas formações como visto anteriormente, e agora, sem o fornecimento de materiais específicos para o trabalho sobre relações étnico-raciais para jovens e adultos?

Uma das professoras, inclusive, posicionou-se dizendo que o professor deve pesquisar. Nada mais sensato e de acordo com a profissão exercida. Todavia, não se pode esquecer que as condições de trabalho devem ser garantidas pelo empregador e pensando na implementação de políticas públicas municipais em Direitos Humanos como é o caso das relações étnico-raciais na escola, questão importante e controversa em nossa sociedade, a presença e adequação de materiais didáticos é imprescindível, para evitar também o envio de materiais que tenham como foco o público infantil, pois um dos professores entrevistados, falou que teve contato com materiais em outra escola municipal, mas esses materiais estão direcionados para crianças.

Esta é uma questão importante para pensar em prioridades, ou seja, priorizou-se a aquisição de materiais para o público infantil, mas para o público adolescente, jovem, adulto e idoso da RME ainda não. Situação que já foi vista anteriormente, ou seja, a configuração não prioritária da EAJA por considerá-la um ensino de exceção, ou seja, “emergencial e transitória” (PASSOS, 2009), que esquece que boa parte dos adolescentes, jovens, adultos e

idosos da EAJA são remanescentes do sistema de ensino excludentes e da discriminação social que manteve determinadas pessoas fora da escola, como entre outros, é o caso do negro e do indígena.

Um ponto importantíssimo tocado por um dos entrevistados é a produção de material didático própria, local e adaptada à realidade que se quer trabalhar. Contudo, é uma reflexão que ainda não alçou patamares mais concretos, pois, como disse o entrevistado, é necessário montar uma equipe específica para tal trabalho, evitando a importação de materiais que, eventualmente, possam estar distantes da realidade trabalhada. Por esse motivo, considera-se ainda a necessidade da articulação política e o real interesse dos envolvidos para que essa proposição torne-se realidade e possa atender aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos como uma construção histórica da humanidade paulatinamente estão se expandindo pelo mundo e, com isso, promovendo a necessidade de serem discutidos e ingressarem no âmbito cultural escolar mediante ampla discussão, pois esta compõe parte dos mecanismos de proteção e defesa dos Direitos Humanos na sociedade brasileira e no mundo.

Esse percurso histórico iniciou-se em 1945 com a criação de tratados, convenções e declarações, em sede da Organização das Nações Unidas (ONU), consolidando um estatuto planetário reconhecido sob a égide dos Direitos Humanos, que visa a estabelecer novas formas de relação entre os seres humanos no mundo, pautadas principalmente pelo reconhecimento do ser humano como sujeito de direitos.

A proteção compreendida pelos Direitos Humanos abarca a relação entre os seres desde um único indivíduo às coletividades, como grupos étnicos-raciais, comunidades sociais e políticas de caráter local, regional ou internacional, territórios e Estados.

Os tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos, bem como a legislação nacional provocada por esses documentos anteriores, além de agregarem uma nova compreensão sobre o homem, seus direitos e a relação entre os povos de todo mundo configuraram duas importantes situações nesse percurso histórico no que tange à Educação: a primeira, estatuir/garantir a Educação como um Direito Humano necessário a todas as pessoas por compreendê-los como uma forma de garantir outros Direitos Humanos; a segunda, estabelecer a Educação em Direitos Humanos, por meio da difusão dessa cultura fundada em direitos, como uma linguagem comunicacional para redimensionar as diferentes culturas planetárias a partir do que foi convencionado nos estatutos planetários, estabelecendo, assim, objetivos, princípios e regras a serem observadas pelos diferentes países, e em razão disso, convertendo-se em um instrumento de proteção e defesa dos Direitos Humanos.

A primeira etapa deste movimento mundial objetivou garantir a Educação como um Direito Humano nos diferentes estatutos constitutivos das nações, situação que ocorreu paulatinamente à expansão da modernidade, do movimento descolonizatório e pós-ditaduras

pelo mundo. É um movimento que ainda não se encerrou, continua em plena expansão pelo mundo e no Brasil.

Acompanhando esse movimento, no Brasil, a Educação foi garantida como direito fundamental a partir da Constituição Federal de 1988 conjuntamente com a municipalização das políticas sociais, entre elas a Educação. Corroborado, posteriormente, em 2003, mediante a publicação de um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).

O segundo movimento no mundo data da criação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) em 2005, dividido em duas fases, a primeira de 2005 a 2007, voltada para as primeiras fases de ensino, e a segunda fase, de 2010 a 2014, direcionada ao ensino superior, à segurança e servidores públicos.

No Brasil, este segundo movimento partiu em 2008, um ano após a publicação do PMEDH da criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e, posteriormente, em 2012, com a criação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Contudo, antes disso, já em 2004, uma situação inerente às relações sociais, econômicas, políticas e culturais brasileira repercutia em legislação corrente, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fruto de lutas históricas dos movimentos sociais, indígenas e negros. As modificações sofreram novo acréscimo em 2008, com nova modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao acrescentar a história e cultura afrobrasileira e indígena. Documentos complementados ainda por um Plano de Ação no qual se determinaram diferentes conceitos e perspectivas para o desenvolvimento desse trabalho nas escolas.

Contudo, em maio de 2012, foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, um passo a mais na proteção e defesa dos Direitos Humanos no Brasil.

Diante desse cenário, a presente pesquisa delineou-se no sentido de verificar como a cultura de direitos encontra-se difundida na prática pedagógica em Goiânia – Goiás, mais especificamente na Secretaria Municipal de Educação desta cidade, tendo como foco o ensino escolar formal de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), especialmente o segundo segmento de 5ª à 8ª séries, escolhido justamente por agregar uma diversidade de sujeitos, relações e práticas pedagógicas que possam alcançar essa pluralidade com que lida os Direitos Humanos; e, assim, como interlocutores do estudo foram escolhidos os professores atuantes nesse segmento.

Analisar situações complexas demanda uma abordagem interdisciplinar que atenda a essa complexidade. Justamente por demandar sobre a cultura em Direitos Humanos, configurou-se metodologicamente o estudo por meio das Representações Sociais, utilizando o instrumento de Discurso do Sujeito Coletivo para a análise dos discursos, mediante fundamentação correlacionada a três áreas do conhecimento Direito, Antropologia e Sociologia.

As representações sociais são imagens mentais compartilhadas por determinado grupo social, e como se trata de uma situação cultural, considerando que toda cultura demanda tempo para modificar-se, optou-se por investigar situações mais anteriores, julgou-se conveniente pesquisar sobre Educação em Direitos Humanos, isto é, concebida sob esse conceito e formato instituído em 2012 no Brasil, procurou-se aprofundar a pesquisa sobre os Direitos Humanos em si de forma ampla e exploratória. Contudo, nos momentos iniciais do processo de pesquisa, verificou-se a dificuldade dos interlocutores manifestarem representações sobre esse assunto no que tange à prática pedagógica e às políticas educacionais. Assim, foi destacado um tema importante, necessário e caro aos Direitos Humanos no trato educacional no Brasil, as Relações Étnico-Raciais.

Ressaltados os processos de formação da sociedade brasileira sob a égide do pensamento decolonial, fundado da Teoria Modernidade/Colonialidade e o conceito de reconhecimento e cidadania diferenciada para Charles Taylor, demonstrando-se como os negros e os índios, após sua “libertação”, foram inseridos e invisibilizados pelo sistema educacional brasileiro. Em seguida, apresentou-se o referencial teórico sobre Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Em continuidade a essa construção, foi elaborada uma análise documental sobre os principais documentos internacionais e nacionais que tratam da relação Direitos Humanos e Educação tendo em vista que o foco são os Jovens e Adultos. Retirando-se desses textos as principais expressões que guardam sentido e significado qualificador para as discussões sobre Direitos Humanos no que tange às Relações Étnico-Raciais.

Na sequência, essa mesma análise foi feita com os documentos municipais que organizam o segmento educacional estudado, ou seja, a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de Goiânia – Goiás e o Projeto Político Pedagógico da escola selecionada.

Por fim, no último capítulo, foi apresentada, a etnografia, as observações de campo, conversas informais e entrevistas realizadas durante os dois últimos meses de 2013 e o primeiro mês de 2014.

Alcançados os objetivos de identificar as representações sociais sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, contidas nos documentos da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás, e a realização da etnografia para descrever e interpretar as representações sociais presentes nos discursos e práticas dos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª série, sobre o mesmo tema, dessa Rede.

A metodologia adotada mostrou-se válida e eficaz para estudos como esse, qualitativos e interdisciplinares sobre representações sociais em Direitos Humanos porque permitiu a aproximação do objeto de pesquisa e o percurso das explicações propostas para a pesquisa.

Sistematizados os discursos por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, as análises corroboram a hipótese de pesquisa, que entre a dimensão legal e as dimensões coletivas, de fato, existem divergências, e, assim, demonstrou-se no estudo quais eram as proximidades e as divergências existentes.

Os documentos municipais, conforme visto no Capítulo III, possuem a previsão de diferentes expressões que qualificam a discussão sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais com respaldo dos documentos e referenciais teóricos vistos no Capítulo I. Contudo, as representações sociais dos professores expressas por meio dos discursos do sujeito coletivo, e analisadas com profundidade, demonstram que ainda há pouca correspondência entre essas duas dimensões, tanto na correlação de que Relações Étnico-Raciais é uma discussão corrente em Direitos Humanos, bem como, na demonstração de propriedade teórico-conceitual que os interlocutores demonstraram sobre o tema, situação que alerta para a necessidade de intervenção de políticas públicas mais eficazes para discutir sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, de modo a trazer para o discurso das representações sociais uma melhor qualificação do que está sendo expresso na prática discursiva dos professores.

Quanto às etapas da metodologia ao extrair as expressões-chave para a análise dos Discursos do Sujeito Coletivo dos dois textos orientadores da política municipal, do ponto de vista metodológico merece observação para as próximas pesquisas, porque apesar de ter sido possível fazê-lo aqui, ocorre uma situação peculiar: o documento mais local manteve-se por várias vezes atrelado ao documento municipal, que é mais amplo. Neste sentido, faz-se duas considerações sobre a utilização dessa metodologia para essa e futuras pesquisas: a variabilidade de documentos e a hierarquia entre eles. Devido a pouca variabilidade de documentos e ao fato dos documentos serem hierarquizados, essa situação levou o documento local a repetir em diversos momentos o documento mais amplo da Educação de Adolescentes

Jovens e Adultos, situação até certo ponto necessária e compreensível, mas, por vezes, ao reproduzir um documento mais amplo, cria-se uma fala alienígena à realidade sobre a qual se propôs implementar o projeto local, que é o Projeto Político Pedagógico da escola, já que este exige uma investigação próxima sobre a realidade com que trabalha.

Desta feita, o melhor procedimento adotado para se compreender as representações sociais foi destacar as expressões-chave presentes nos documentos, e depois, estabelecer um Discurso do Sujeito Coletivo, juntamente com a etnografia.

Os pontos mais qualificados quanto à discussão demonstram que compõe as representações sociais dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia - Goiás a crença que Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais interferem na sua forma de ver o mundo e as pessoas, como também a reflexão sobre os destinatários dos Direitos Humanos precisa ser ampliada.

Todavia, as análises chamam atenção para três pontos críticos onde as representações apresentam divergência ou redirecionaram a análise para outros pontos que foram suscitados pelas falas dos interlocutores: a presença, localização e conhecimento sobre o que está disposto a respeito de Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais nas políticas, propostas, projetos trabalhados na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries; a formação inicial e continuada quanto a sua existência, tema e condições de participação do professor da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries nas formações em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás; e, por fim, a existência, produção e distribuição pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia de materiais didático pedagógicos específicos para o trabalho na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries.

Observa-se ainda que ao tratar sobre Direitos Humanos deve começar a fazer parte dos conhecimentos sociais, ou seja, a cultura de direitos presente no dia-a-dia, pois, já que a Educação em Direitos Humanos corresponde ao fomento oficial e não-oficial, para a construção da cidadania, por diferentes instituições é necessário enfrentar o amplo diálogo sobre a pluralidade cultural, a diversidade de crenças religiosas, raciais, étnicas, sexuais, etc.

Em derradeiras análises, pode-se complementar o estudo dispondo que, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aos propósitos da Lei nº 11.645/08, no que tange às modificações de inclusão e obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino oficial e à Resolução CNE/CP nº 1 de 30

de maio de 2012, sobre as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos quanto a disposição e obrigatoriedade dos temas de Direitos Humanos, haja vista a passagem de dez anos da primeira diretriz, percebe-se nos discursos perpetrados nos documentos e nas vozes dos professores ocupantes de diferentes funções na RME que a consistência teórica da discussão e a implementação por meio de políticas públicas educacionais no sentido de formação de conhecimento sobre o tema, na formação e produção de material didático pedagógico ainda estão distantes de serem capazes de formar eco ressonante ou ainda, modificar práticas pedagógicas.

Considera-se que as diretrizes e os demais documentos sobre Direitos Humanos compõem um histórico avanço envolto por lutas e conquistas em prol dos Direitos Humanos no mundo e no Brasil, por que não em Goiânia?

Tanto as diretrizes para as Relações Étnico-Raciais quanto às diretrizes sobre Direitos Humanos são documentos complementares, reforçam-se mutuamente e reúnem em uma mesma luta a defesa do ser humano em suas amplas formas de manifestação.

As lutas pela democracia e igualdade efetiva de direitos entre a população brasileira data da constituição do país a partir da primeira resistência do nativo à opressão do colonizador. Portanto, os documentos reforçam mutuamente as lutas na consecução de seus propósitos e, para isso acontecer, ambos, o conhecimento dos documentos e da história das lutas, devem transpor o papel para a realidade fática nos diferentes ambientes educacionais e nos diversos contextos brasileiros. Tornar-se conhecimento prático e cotidiano presente nas representações sociais da sociedade brasileira.

Cabe ressaltar, conforme feito no Capítulo I, que o materialismo histórico e a divisão da sociedade em “classes sociais”, presente na Proposta Político-Pedagógica da EAJA, auxilia preponderantemente a entender como a economia interfere e determina os aspectos da vida social, todavia, ao tratar-se de relações étnico-raciais, a “classe social” mantém-se como um dos fatores explicativos do fenômeno social, contudo, não pode ser o único, pois a divisão em classes unifica em uma mesma classe diferentes grupos sociais invisibilizando-os, então, há que se considerar a importância de outras abordagens que complementem essa referência e permitam a visibilidade da diversidade existente. Situação essa favorecida no âmbito da cultura pelo multiculturalismo e pelo pluralismo apresentados em sede do paradigma modernidade/colonialidade, que possibilita a reflexão sobre como decolonizar o pensamento do latino-americano para que ele possa libertar-se do aprisionamento da racionalidade colonial. Uma necessária abordagem teórica por propiciar a

visibilidade e reconhecimento de identidades e a possibilidade de garantir efetiva cidadania para os diferentes grupos étnico-raciais.

Cabe observar também que os documentos precisam aprofundar as suas discussões sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais e observar que as propostas, políticas e projetos devem apresentar de forma clara os conceitos com que está trabalhando para auxiliar o professor na compreensão das propostas.

Tratar a educação a partir da realidade do aluno, contudo, implica necessariamente a revisão e reestruturação de organizações comunicativas e relações de poder estabelecidas. A participação democrática cidadã na escola deve permitir a audiência do aluno nos processos decisórios locais, bem como a audiência do professor nos processos decisórios da rede para evitar-se ingerência por meio de hierarquias marcadas, decisões “de cima para baixo”, imposições que emperram o trabalho pedagógico, oprimem e adoecem o profissional, refletindo negativamente, inclusive, em sua prática pedagógica.

Em se tratando do ambiente escolar, cabe descrever pormenorizadamente nos documentos constitutivos e orientadores das políticas públicas municipais como acontecem os processos participativos democráticos, pois essa informação além de constar nos demais documentos da Rede Municipal de Educação além do Projeto Político Pedagógico da escola deve ser amplamente divulgado e levado ao conhecimento de toda a comunidade escolar, para que o cidadão tenha ciência de seus direitos de participação e possa desenvolver a cultura da participação e do exercício da cidadania, transpondo a formal cidadania e igualdade para a sua prática efetiva. O mesmo vale para os processos participativos internos à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Goiás.

Elogie-se notoriamente a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, que ao ser elaborada em 2009, três anos antes da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, guarda fundamentação teórica muito próxima com o que hoje é proposto pelos teóricos de várias áreas do conhecimento por todo o Brasil sobre como se deve estruturar a Educação em Direitos Humanos. Para conhecimento, fala-se sobre a historicidade, a dialogicidade um dos princípios da EAJA, fundado nos estudos de Paulo Freire, um dos principais aportes da Educação em Direitos Humanos, a teoria da ação comunicativa proposta por Habermas e presente na proposta do componente Educação Física, as referências à diversidade e pluralidade, contudo, cinco anos depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, faltam discussões sobre as Relações Étnico-Raciais nesse segmento, falta formação

suficiente e materiais adequados, bem como incluir discussões sobre os mecanismos de implantação e efetividade dessas concepções, tanto dentro da própria Secretaria de Educação de Goiânia – Goiás, quanto na escola mediante amplo diálogo e gestão democrática participativa.

Alerta-se sobre a necessidade de ampla divulgação de cursos e eventos e a necessária formação de todos os professores não apenas os que estão em sala de aula, como também os coordenadores, diretores e dirigentes, principalmente porque são eles os responsáveis pela elaboração das políticas públicas municipais de ensino, e, para além de um trabalho técnico que possa ser terceirizado, o domínio sobre os diferentes assuntos da pauta pedagógica e da contemporaneidade do mundo qualificam a intervenção do profissional seja em qual segmento ou nível hierárquico atue.

Neste sentido, alerta-se também a universidade para empreender esforços no sentido de implementar essas discussões no âmbito acadêmico, como exigem, desde 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, desde 2012, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

A falta de domínio teórico-conceitual não implica a ausência de práticas em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação, contudo, interfere na apreensão sobre como as políticas são implementadas e isso incorre para além da dúvida se as ações estão em favor dos Direitos Humanos, da comunidade escolar ou não, porque não é suficiente saber se o trabalho com Direitos Humanos está ou não presente na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás ou em qualquer outro ambiente, importa saber aprofundadamente como esses temas estão sendo trabalhados na prática diária, e isto exige a revisão de práticas arraigadas de gestão e práticas pedagógicas que não favoreçam o diálogo, a participação, a visão plural sobre a sociedade, onde a diferença não seja vista como problema, onde os conflitos possam ser discutidos e, de fato, estabeleça-se uma relação democrática, onde sobre tempo para pensar mais na condução das relações humanas, da aprendizagem e do aprimoramento a partir de si do que de modelos importados, e menos preocupação com hierarquias marcadas, delimitação de territórios de um poder que não dialoga com a sua própria base e emperra o acesso e melhoramento por meio da burocracia e da manutenção de pequenos estatutos de poder que rivalizam funções, cargos, pessoas, crenças, raças, etnias e incorram na manutenção não de uma cidadania diferenciada como propõe Taylor e sim uma cidadania da diferença, ou como afirmava Clímaco (1991) onde as barreiras superam a capacidade de permitir acesso e socializar o poder, porque principalmente

na educação, socializar poder é socializar conhecimento, e, assim, voltamos para a necessidade de melhorar o diálogo e a comunicação.

Desde o início da leitura da Proposta Político-Pedagógica da EAJA, do Projeto Político Pedagógico da escola e da análise das entrevistas, uma pergunta não se consegue resposta e não pode silenciar-se diante do silêncio dos discursos e documentos: Onde está o índio na Rede Municipal de Educação de Goiânia? O índio não está aprisionado na história e cultura distante em tempo e espaço dos centros urbanos, de onde o negro está sendo resgatado e passa a compor as falas nas representações sociais. Goiânia até hoje é uma cidade que recebe migrantes de diferentes lugares do país, inclusive de regiões formadas por populações indígenas. A educação indígena bilíngue e intercultural é garantida ao indígena residente em cidades e frequentador do sistema formal de ensino. Em nenhum momento ou documento, foi feita essa menção. Mais presente também por reivindicações recentes da comunidade surda, há a presença do intérprete nas salas de aula. Para o índio e educação bilíngue garante que ele seja alfabetizado em sua língua materna e o Português seja aprendido como segunda língua, aliás, como referido por Leitão (2001), o Português é a língua estratégica para as trocas e negociações com o branco. O índio urbano é índio, não está “descaracterizado”, “aculturado”, “embranquecido”, “civilizado” ou qualquer outro desqualificador que possa ser utilizado para a sua identidade étnica.

A identificação étnico-racial dos registros administrativos pedagógicos permite uma aproximação e diagnóstico sobre a realidade que se está trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, guarde-se a observação que a identidade é autodeclarada, não deve ser categorizada, enquadrada e preenchida por nenhum funcionário administrativo, pois é um direito do cidadão afirmar a sua identidade.

Para finalizar, o registro sobre as políticas étnico-raciais direcionadas ao índio será ilustrada com uma fala retirada das últimas entrevistas realizadas, onde se percebeu reiteradamente a ausência de considerações sobre os índios:

“Pesquisadora: E mais uma pergunta. Em toda a proposta e as discussões que a gente fez até agora, onde está o indígena?”

Entrevistado(a) — Pois é né, eu acho que lá na minha origem, lá no Craô, lá no Tocantins, mas falando sério, eu não sei não. Porque não existe, assim no nosso cotidiano, nas nossas referências de leitura, nas nossas referências há uma discussão muito grande das questões étnico-racial, da questão, mas do índio eu até fiquei pensando né. Na conferência estadual étnico racial, que eu estava participando, ai tinha um jovem, um rapaz indígena e a professora dele levou ele, ai eu até fiz até uma crítica antes né, que ela fantasiou ele tudinho,

colocou cocar e levou o menino pra lá. Eu não sei se foi pra mostrar o menino, ou se foi pra fazer o enfrentamento né, mas foi tirado do estatuto da conferência nacional, que a questão indígena não entraria. O que, contrário às outras conferências que entrariam. Então eu não sei te falar assim, de verdade como que a gente poderia abordar essa discussão, essa discussão hoje. Eu acho que ela é tão difícil né, porque é a nossa origem, porque eu acho que todos nós que somos brasileiros temos sangue indígena e negro, todo mundo né. São as duas origens nossa, é, mas a gente se recusa a pensar no índio, a gente se recusa a reconhecer ele como o dono dessa terra e nós que somos os invasores, acabamos que não fazemos nenhuma discussão com relação a isso. Eu vou te falar a verdade eu não, assim quando eu estou nos espaços, principalmente nas conferências, as discussões sempre apoio, sempre voto a favor, mas eu te falar que eu tenho alguma discussão em relação a isso, não tenho. Ainda tem aquele estereótipo em relação a que eu acho que o índio é, parece que ele fica lá na redoma. É complicado. Eu não tenho, pra te falar a verdade eu não tenho.”

Por fim, permita-se em sede de conclusão aludir sobre algo que não foi tratado justamente por se fazer ausente dentro das propostas, políticas e programas, mesmo porque não era tema específico da pesquisa, mas merece a ressalva do comentário. Onde está o ensino religioso na EAJA de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal de Educação? Trabalhar com a diversidade étnico-racial é também perceber que as pessoas são formadas e orientam-se não apenas por concepções científicas, conforme foi ressaltado na metodologia sobre representações sociais. As pessoas são o que podem compreender e empreender em sua vida daquilo que interagem com as matrizes de conhecimento religioso, social, político, cultural, etc. Isto posto, cabe a compreensão de que as pessoas reunidas em etnias diferentes possuem cosmogonias e cosmologias diferentes, por vezes divergentes, mas que não implicam antagonismos marcados pela violência.

O cidadão que vive em uma democracia multicultural deve perceber que a constituição de seu próprio país está baseada nessa pluralidade de visões de mundo e religiosas, espirituais, etc., que implicam não apenas modos de ver, explicar e interagir com o mundo e com as pessoas. O que não é possível para esse cidadão, vivendo em uma democracia, é a rivalização com o que lhe for diferente, e sim a postura de saber dialogar com essas diferenças. Como não está presente na política municipal, permanece a reflexão para que sejam pensadas formas de trabalhar com essa questão inerentes às relações sociais, além do que, é uma exigência desde 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Encerro as considerações finais retomando uma fala importante dentro da pesquisa porque envolve tanto o procedimento do pesquisador quanto do professor ao desenvolver sua prática pedagógica, pois, com esse instrumento, nas mãos das pessoas com capacidade técnica, sensibilidade e vontade política, grandes avanços podem acontecer: “[...] aquele que não consegue fazer auto-avaliação não consegue avançar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALVES, José Augusto Lindgren. *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

ARAÚJO, P.R.M. de. *Charles Taylor: para uma ética do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

AULETE, Caldas. *iDicionário*. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/degringolar>>. Acesso em: 9.dez.2012.

BARROS, Z. dos S.; BARRETO, P. C. da S.; OLIVEIRA, M. A.; SANTOS, M. A. dos. *Educação e Relações Étnico-Raciais: Rediscutindo conceitos*. Disponível em:<http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoeRER-04.08.10.pdf>. Acesso em: 12.jan.2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida & BONIN, Iara Tatiana. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, PP. 5-12, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/apresentacao.pdf>>. Acesso em: 02.jan.2014.

BIOGDAN, R C & BIKLEN, S K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BITTAR, Eduardo C. B. *Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico*. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T.. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/19_cap_2_artigo_11.pdf>. Acesso em: 12. jan. 2014.

BLOTTA, Vitor Souza Lima. *Metodologias Alternativas para a Educação em Direitos Humanos: O Laboratório de Arte e Cidadania Ativa*. Disponível em: <http://unesp.br/observatorio_ses/mostra_arq_multi.php?arquivo=7698>. Acesso em: 12. jan. 2014.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 25.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Brasília: CNE-CEB/MEC

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)*, Brasília, 1996.

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

BRASIL. *Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 24.set.2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 8/2012 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D10389%26Itemid%3D&ei=AuBCUry5GcXj4APeh4GYBQ&usq=AFQjCNff2K_Iiwgxpgr5jQTzYYO8tPjGjg&sig2=_usWwlK_3HcHgVvFZJErmA&bvm=bv.53077864,d.dmg>. Acesso em: 24.set.2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº1 de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/promocaodh/edh/Resolucao%20-%20Diretrizes%20Nacionais%20EDH.pdf>> . Acesso em: 12.mar.2013

BRASIL. *Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 14.set.2013.

BRASIL. *Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 14.set.2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> . Acesso em: 12 dez 2013.

BRASIL. *Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. CNE/2011*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QF>>

jAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8830%26Itemid%3D&ei=-SPuUoW8KKvMsQT7kIHYCA&usg=AFQjCNGkrf73QwzONOUYAQmHgCGliWLkCA&sig2=vEBMVrv1NNNktxTpY4rCxg>. Acesso em: 13.dez.2012.

BRASIL. *Conteúdos Referenciais para a Educação em Direitos Humanos*. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/CNEDH%20-%20Conte%C3%BAdos%20Referenciais%20para%20EDH%20-%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 12.jan.2014.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 12 dez 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 12 dez 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de Histórica e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Disponível em: <<http://www.portaldaignaldade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC)*. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. *Panorama da Educação de Jovens e Adultos. MEC/SECADI – Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em:

<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013618143318155diretoria_de_politicas_de_al_fabetizacao_e_educacao_de.pdf>. Acesso em: 12.jan. 2014, 2013.

BRASIL. *Guia de Implementação do Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/arquivos-pdf/guia-de-implementacao-do-estatuto-pdf> >. Acesso em: 12 dez 2013.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 12 dez 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Vol. I. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2003.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. Trindade na apresentação do livro de Flávia Piovesan. PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 7 ed. rev. ampl.. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*, 4ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação*. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas*. Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/328/326>>. Acesso em: 12.jan. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In GODOY, Rosa Maria et al. *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: SEDH, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos*. Educação Social. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set.2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf> >. Acesso em: 12.jan.2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CARMO, Alberto Ribeiro do. *Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Identidades Juvenis e escola. Construção Coletiva: contribuições a educação de jovens e adultos* - Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008, p. 153-163. (Coleção Educação para Todos; 3).

CASANOVA, F. G. *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. São Paulo: Boitempo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. *Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma Rede Pública de Ensino: A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 – 1973)*. Goiânia, CEGRAF/ Universidade Federal de Goiás - UFG, 1991.

COMPARATO, Fábio K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2004.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades Étnico-raciais e Políticas Públicas no Brasil. Revista da ABPN.Vol. 3. nº 7. Mar. Jun./2012. pp. 07-28. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/286/187>. Acesso em: 21.jan.2012.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

EAJA: *nossa lida, história e arte*. Ano 4, 2012. Goiânia: Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação – SME, 2012.

FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. p. 11 – 36. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & PINTO, Regina Pahim. Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. Ação Educativa: São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2307/1/negroeducativro.pdf>>. Acesso em: 22.jan.2014.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 39ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FROCHTENGARTEN, Fernando. *Caminhando sobre fronteiras: O papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summus, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes de Organização do Ano Letivo – Triênio 2012 - 2014 – SME*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino*, 2006. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2006.

GOIÂNIA a. *Informativo sobre a composição das Secretarias Municipais*. Disponível em: <http://prefeituragoiania.stiloweb.com.br/site/equipedogoverno_listagem.php?tla=2&cod=15> Acesso em: 10.jun.2013.

GOIÂNIA b. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

GOIÂNIA c. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico da Escola X*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013

GOIÂNIA d. Secretaria Municipal de Educação. *Resposta a Ofício nº 2 do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, dirigido ao Departamento de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás*. Documento impresso emitido em 07.06.2013. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

GOIÂNIA e. Secretaria Municipal de Educação. *Resposta a Ofício nº 3 do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, dirigido ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás*. Documento impresso emitido em 07.06.2013. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

GOIÂNIA f. *Notícia: 19/12/2012 - Diretores e professores participam da entrega oficial dos filmes produzidos durante projeto vídeo escolar*. Disponível em: <

<http://prefeituradegoiania.net.br/site/goianianoticias.php?tla=2&cod=8182>>. Acesso em: 11.dez.2013.

GOIÂNIA g. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e adolescência*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n1, p. 167-182, Jan/Jun.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 12.jan.2014.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp. 167-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 12.jan.2014.

GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: EDUCAÇÃO, Ministério da/ DIVERSIDADE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 37-62.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989

HOLANDA CAMILO, Christiane & LEITÃO, Rosani. *Representações sociais em Direitos Humanos: a percepção dos professores de Anápolis – Goiás*. Anais. XXI SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFG. 2013.

JESUS, Janaina Cristina de. *Autoritarismo e democratização (re)configurando os espaços de poder da burocracia estatal: a trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 2004. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

JODELET, Denise. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. In S. Moscovici (Org.), *Psicología social II* (pp.469-494). Barcelona: Ediciones Paidós.

JODELET, Denise. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. *La Representación Social: Fenómeno, Concepto e Teoría*. Disponível em: < <http://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>>. Acessado em:15.mai.2012.

KOHLBERG, Lawrence. *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*. Traducción de María Mercedes Oración. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 1992.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt*. Estud. av. [online]. 1997, vol.11, n.30, pp. 55-65. ISSN 0103-4014.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. (Org.). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEITÃO, Rosani Moreira. Educação, Cultura e Diversidade. In: VIEIRA, Renato Gomes & VIANA, Nildo (Orgs.). *Educação, Cultura e Sociedade. Abordagens Críticas da Escola. Violência e Escola*. Edições Germinal. Goiânia, 2002. Disponível em:< https://www.academia.edu/2524875/Violencia_e_Escola> Acesso em: 12.jan.2014.

LEITÃO, Rosani Moreira. *Estudantes indígenas em escolas de branco: expectativas e dificuldades*. In: LIMA, Ricardo Barbosa de; OLIVEIRA, Dijaci David de; SANTOS, Sales

Augusto dos; TOSTA, Tania Ludmila Dias (Org.). 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999. p. 75-92.

LEITÃO, Rosani Moreira. Educação e Tradição: *O significado da Educação Escola para o Povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal – TO*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. 1997. Disponível em: < http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert__Rosani_Moreira_Leit%C3%A3o.pdf >. Acesso em: 12.jan.2014.

LEITÃO, Rosani Moreira. *O papel da educação escolar na formação de lideranças indígenas*. 21ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, setembro 2000, Brasília: DAN/UnB, 2001 (Mimeo). Disponível em: < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1411t.PDF> >. Acesso em: 12.jan.2014.

LEME, Maria Alice S. V. *O impacto da teoria das representações sociais*. In: SPINK, Mary Jane P. (org), O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, M. E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (1993/1996) na Secretaria Municipal de Goiânia* in. SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs) Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: CEGRAF, 2004.

MITCHELL, J. CLYDE.. A questão da quantificação na Antropologia Social. In FELDMAN-BIANCO, Bela. *Antropologia das sociedades contemporâneas – Métodos*. São Paulo: Global, 1987.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, Denise (Org). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P.17-44.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2008, p. 17-48.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/abordagem_conceitual_nocoos_raca_racismo_etnia.pdf>. Acesso em: 12.jan.2014.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa; RIQUE, Célia D. G.; FREITAS, Fábio F. B. *Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos* /Paulo Sérgio da Costa Neves, Célia D. G. Rique e Fábio F. B. Freitas (organizadores); Recife: Gajop; Bagaço, 2002. Disponível

em: < <http://www.gajop.org.br/arquivos/publicacoes/Policia-e-democracia.pdf>>. Acesso em: 12.jan.2014.

OLIVEIRA, Marta Khol. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 12. São Paulo, dezembro, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Amâncio Jorge & ONUKI, Janina. *Política Externa Brasileira e Relações Sul-Sul*. São Paulo: Centro de Estudos das Negociações Internacionais, USP, maio 2013.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1945) *Carta das Nações Unidas*. São Francisco.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1966) *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1966) *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1968) *Proclamação de Teerã*. Teerã. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html>>. Acesso em 14.set.2013.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 1.out.2013.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1993) *Declaração Final e Plano de Ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos*. Viena. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em 23.set.2013.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1994) *Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos – 1995- 2004 – Lições para a Vida*. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf>. Acesso em: 1.out.2013.

Organização das Nações Unidas. [ONU]. (2002) *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>> Acesso em: 1.out.2013.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (2012) *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 23.set.2013.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Integral e currículo intertranscultural*. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/PauloRobertoPadilhaArtigosIt0001/Educao_integral_e_curr%EDculo_intertranscultural.pdf>. Acesso em: 11.jan. 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1541/1575>>. Acesso em: 12. jan. 2014.

PARO, Vitor H. *Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da Escola Básica*. In: FERRETI, João Celso et. al. (org.). Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PASSOS, Joana Célia. Educação de Jovens e Adultos e a Promoção da Igualdade Social no Brasil. *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Marcia Angela da Silva Aguiar, Ahyas

Siss, Iolanda de Oliveira, Janete Maria L. de Azevedo, Márcia Soares de Alvarenga, Petronilha Beatriz G. e Silva, Rachel de Oliveira. (orgs.) []. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009

PIOVESAN, Flávia. *Concepção contemporânea de direitos humanos*. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

PIOVESAN, Flávia. *Proteção internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais*. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Direitos fundamentais sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado*. Rio de Janeiro, Renovar, 2003, p.240.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. *Informativo sobre a composição das Secretarias Municipais*. Disponível em: <http://prefeituragoiania.stiloweb.com.br/site/equipedogoverno_listagem.php?tla=2&cod=15> > Acessado em: 10.jun.2013.

RIBEIRO, Mara Rejane & RIBEIRO, Getulio. *Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares*. Maceió: EDUFAL, 2012. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/aedhespfeed/biblioteca-virtual/downloads/livro-educacao-humanos-e-diversidade-dialogos-interdisciplinares>>. Acesso em: 12. jan. 2014.

SÁ, Celso P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. P. 19-45

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3.ed.São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Direitos fundamentais sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado*. Rio de Janeiro, Renovar, 2003.

SEGATO, Rita. *Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais*. Mana vol.12 no.1 Rio de Janeiro Apr. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100008&script=sci_arttext > Acessado em: 17.01.2013.

SILVA, Raul Mendes. 2003. *Missões de paz: a diplomacia brasileira nos conflitos internacionais*. Disponível em: <Oldbretch www2.mre.gov.br/missoes_paz/port/index.html>. Acesso em: 14.set.2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. Porto Alegre/RS. Ano XXX, n. 3 (63), p. 189-506, dez. 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CFsQFjAG&url=http%3A%2F%2Frevistaseletronicas.pucrs.br%2Ffojs%2Findex.php%2Ffaced%2Farticle%2Fdownload%2F2745%2F2092&ei=XEDtUrD0NsussQS5zYD4Dw&usg=AFQjCNEI-4AGimADa7SFR739ZwSNPoW2Pg&sig2=XCJ_qKMhRBPIQ8HdoldaBw. Acesso em: 12.jan.2014.*

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T.. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/19_cap_2_artigo_11.pdf>. Acesso em: 12. jan. 2014.

SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T.. *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14.mar.2012.

SPOSITO, Marília Ponte. *Juventude: crise, identidade e escola*. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TAYLOR, Charles. Hegel's philosophy of mind. In: *Human agency and language. Philosophical Papers Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: *Argumentos Filosóficos*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/aprender2013/pluginfile.php/3327/mod_resource/content/1/TAYLOR-Argumentos-Filosoficos.pdf>. Acesso em: 13 dez 2014.

TAYLOR, Charles. Invocar a sociedade civil. In: *Argumentos Filosóficos*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/aprender2013/pluginfile.php/3327/mod_resource/content/1/TAYLOR-Argumentos-Filosoficos.pdf>. Acesso em: 13 dez 2014.

TAYLOR, Charles. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, C. *El multiculturalismo y a política del reconocimiento*. Tradução de Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 43-107.

UNESCO. *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos: Primeira Fase*. (2006). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acessado em: 1.out.2013.

VAZAK, Karel. For the third generation of human rights: The rights of solidarity. Inaugural Lecture to the Tenty Study Session of the International Institute of human rights, Strasbourg, 1979. In: BREMS, Eva. *Human Rights: Universality and Diversity*. Disponível em: <http://books.google.com/books?vid=ISBN9041116184&id=INlkqsHpIFEC&pg=PA98&lpg=PA98&dq=Pour+les+droits+de+l%E2%80%99homme+de+la+troisi%C3%A8me+g%C3%A9n%C3%A9ration&sig=ssav9ASfKUocqjkVxO1R4YCPS0&hl=pt-BR>. Acesso em 29.mar.2003.

VAZAK, Karel (Editor General). *The international dimensions of human rights*. Vol. 1. UNESCO, Connecticut: Greenwood Press, 1982, pp. 11-40.

VIEIRA, Oscar Vilhena. *A gramática dos direitos humanos*. Revista do ILANUD, nº 17, São Paulo, 2000.

VEIGA, Cynthia Grieve. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo. *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A e JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*, Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

XAVIER, Roseane. *Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?* Psicologia & Sociedade; 14 (2): 18-47; jul./dez.2002.