

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Direito
Programa de Pós-Graduação em Direito

João Batista de Campos Rocha

PELO DIREITO DE “EDUCAR-SE” EM DIREITOS HUMANOS

Belo Horizonte
2015

João Batista de Campos Rocha

PELO DIREITO DE “EDUCAR-SE” EM DIREITOS HUMANOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Razão e História da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Mariah Brochado Ferreira

Coorientadora: Adla Betsaida Martins Teixeira

Belo Horizonte

2015

João Batista de Campos Rocha

PELO DIREITO DE “EDUCAR-SE” EM DIREITOS HUMANOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Razão e História da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Professora Doutora Mariah Brochado Ferreira (Orientadora) – UFMG

Professora Doutora Adla Betsaida Martins Teixeira (Coorientadora) – UFMG

Professora Doutora Elza Antônia Pereira Cunha Boiteux (Examinadora) – USP

Professor Doutor Marcos Vinício Chein Feres (Examinador) – UFJF

Professora Doutora Adriana Campos Silva (Examinadora) – UFMG

Professora Doutora Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau (Examinadora) – UFMG

Professor Doutor Antonio Gomes de Vasconcelos (Suplente) – UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2015.

Dedico este trabalho a todas as crianças atuais e futuras do meu Brasil, na esperança de que ele possa de alguma forma, contribuir para que esses pequenos cidadãos venham ter acesso aos seus direitos e a plenitude de suas cidadanias.

Em especial, dedico-o à Fernanda, bacharelada em Direito, razão de minha existência neste planeta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela possibilidade e oportunidade de realização desse sonho adormecido desde os idos de 1986, ano da minha graduação.

Agradeço às Professoras Mariah Brochado e Adla Betsaida, pela confiança depositada em mim, pela paciência, pelas orientações e pelo carinho com que se dispuseram a me guiar, sempre sollicitas e gentis.

Agradeço a Advogada Margarete Martins dos Santos, pela colaboração impar, através da qual esse trabalho pode enfim se realizar.

Agradeço Professora e Advogada Égina Glauce Santos Pereira pela colaboração em gentilmente corrigir o trabalho.

Agradeço penhoradamente a cada um dos meus 'Pesquisados' (cujos nomes por questões éticas não posso revelar), pela colaboração, gentileza e paciência em participar da pesquisa.

Agradeço ao PIBID e toda a sua equipe, na pessoa dos Professores Charles Cunha e Adla Betsaida, que me oportunizaram o espaço para aplicar a pesquisa e trabalhar com os Alunos pesquisados dentro do horário de suas atividades.

Agradeço às professoras Marinalva Ornelas e Cláudia Borja pela contribuição dada a nossa pesquisa.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Direito e da Faculdade de Educação, que me receberam de braços abertos em suas salas de aula.

Agradeço aos colegas de escritório os advogados Albert Wagner Rocha, Antonio Macedo Filho e Margarete Martins dos Santos, pela compreensão e pela disposição em ajudar e, sobretudo, nos momentos difíceis de conciliar trabalho e estudos.

“Evidentemente que não há cidadania possível sem uma ordem jurídica que a garanta.” (FERREIRA, 2010)

RESUMO

O Direito de educar-se em Direitos Humanos sempre foi um "direito" esquecido, ignorado, considerado irrelevante. Há muitas ações pontuais em favor dos Direitos Humanos ao redor do planeta, mas a Educação em Direitos Humanos (EDH) nunca foi tomada, nem levada a sério, como uma ciência da Educação possível e capaz de transformar o conviver dos Humanos. No Brasil, não é diferente, a EDH foi incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para ser implementada pelos Sistemas de Ensino em todos os níveis escolares, todavia sem nenhuma orientação, planejamento ou diretriz de como introduzi-la na escola, assim continua apenas escrita no papel, sem efetivação, desde a data da edição da Resolução CNE-MEC-01/2012. A presente pesquisa em campo foi realizada com um público de 11 graduandos de pedagogia (Bolsistas do PIBID-FAE-UFMG), durante um pequeno curso de 60 horas ofertado por este acadêmico sobre Direitos Humanos. No início e final do curso, foram colhidos questionários com o objetivo de avaliar o nível, o conhecimento e os ganhos em Direitos Humanos. Também foi possível observar a prática através do acompanhamento desse grupo em duas escolas públicas em Belo Horizonte, bem como em relação às duas Supervisoras das respectivas unidades escolares. Essa experiência é inédita, apesar de ser recomendada pelo MEC nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse processo, observou-se que havendo vontade e decisão política, aliada a outros instrumentos, fatores e conformações como: re-fundar a formação de professores e por em pauta o esclarecimento, o respeito às diversidades culturais locais, o planejamento de curto, médio e longo prazo, a flexibilidade nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos, embora não seja fácil a tarefa, será possível efetivamente levar a Educação em Direitos Humanos à escola, pois se pode observar que o que não falta é interesse pelo tema.

Palavras chaves: Direitos Humanos, educação, escola, formação, currículo, pesquisa.

ABSTRACT

The right to be educated in Human Rights has always been a forgotten, ignored, irrelevant “right”. There are many specific actions in favor of Human Rights around the world, but the Human Rights Education (HRE) was never taken, neither taken seriously as a possible science of Education and able to transform the acquaintance of the Humans. In Brazil, it is not different, HRE has been included in the National Curriculum Guidelines to be implemented by the Education Systems at all school levels, but, without any orientation, planning or guidance on how to introduce it in schools, it remains just written on paper without becoming actualized since the edition date of the Resolution CNE-MEC-01/2012. This field research was conducted with an audience of 11 pedagogy undergraduate (Fellows of PIBID-FAE-UFMG) during a short course of 60 hours offered by this scholar on Human Rights. At the beginning and end of the course, questionnaires were collected in order to assess the level, knowledge and Human Rights gains. It was also possible to observe the practice by monitoring this group in two public schools in Belo Horizonte, as well as the two Supervisors of the respective school units. This experience is unprecedented, despite being recommended by MEC in the National Curriculum Guidelines. In the process, it was observed that if there is the will and political decision, combined with other instruments, factors and conformations as: re-found teacher training and put on the agenda the clarification, respect for local cultural diversities, the short, medium and long term planning, the flexibility in the curriculum and teaching political projects, though the task is not easy, it will be effectively possible to take the Human Rights Education to schools as it can be observed that there is no shortage of interest in the subject.

Keywords: Human Rights, education, school, training, curriculum, research.

RESUMÉ

Le droit à l'éducation aux Droits de l'homme a toujours été un «droit» oublié, ignoré, considéré insignifiant. Il y a plusieurs actions ponctuelles en faveur des Droits de l'homme autour de la planète, mais l'Education aux Droits de l'homme (l'EDH) n'a jamais été prise en compte, ni menée sérieusement comme une science de l'Education effective et capable de transformer la cohabitation entre les hommes. Au Brésil, ce n'est pas différent. Malgré l'inclusion de l'EDH dans les Directives Curriculaires Nationales visant sa mise en place par les Systèmes d'enseignement pour tous les niveaux scolaires, aucune orientation, planification ou directive a été établie pour l'introduire dans les écoles. Ainsi, elle apparaît à peine sur le papier et reste sans effet depuis la date de l'édition de la Résolution CNE-MEC-01/2012. La présente recherche a été réalisée sur le terrain avec un public de 11 étudiants de licence en pédagogie (boursiers du PIBID-FAE-UFMG), pendant un cours de 60 heures sur les Droits de l'homme. Au début et à la fin du cours, on a fait remplir des questionnaires dans le but d'évaluer le niveau, les connaissances et acquisitions dans le domaine des Droits de l'homme. Il a été également possible d'observer la pratique tantôt à travers l'accompagnement de ce groupe dans deux écoles publiques à Belo Horizonte, tantôt par sa relation avec les deux superviseuses des unités scolaires respectives. Cette expérience a été inédite, même si elle avait été préconisée par le MEC dans les Directives Curriculaires Nationales. Dans cette démarche, on a pu observer que la volonté et les décisions politiques, alliées à d'autres instruments, facteurs et conformations tels que l'actualisation de la formation des professeurs, le débat et l'éclaircissement à propos des diversités culturelles locales, la planification à court, moyen et long terme, la flexibilité des programmes et des projets politiques pédagogiques peuvent introduire, de manière effective, l'Education aux droits de l'homme à l'école. Bien que cela ne soit pas une tâche facile, l'intérêt par ce thème est remarquable.

Mots-clés: Droits de l'homme, éducation, école, formation, programme, recherche.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC - Código de Defesa do Consumidor
CNE-MEC - Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação e Cultura
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa - UFMG
CONAE - Comissão Nacional de Educação
COORD. - Coordenador
DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
DNEHDH's - Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH - Educação em Direitos Humanos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EVD - Educación para la Vida en Democracia
FAE - Faculdade de Educação
FD - Faculdade de Direito
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEDEHP - Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz
IUCN - International Union Conservation Nature
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MJ - Ministério da Justiça
ODM - Objetivos do Milênio
ONG's – Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas

ORG. - Organizador

OSCIP's - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-americano ao Ensino Elementar

PC - Personal Computer

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PMEDH - Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPS - Power Point Slideshow

SDC - Secretaria dos Direitos da Cidadania

SDH/PR - Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SNDH - Secretaria Nacional dos Direitos Humanos

TRAD. - Tradutor

TV - Televisão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A RESOLUÇÃO MEC-CNE 01/2012: UMA ANÁLISE CRÍTICO-CONSTRUTIVA	23
2.1 A porosidade dos atos normativos do MEC	29
2.2 Desafios	43
2.3 Faltam Professores com conhecimento técnico-científico específico para trabalhar o ensino da EDH.....	45
2.4 A valoração profissional do corpo docente.....	49
2.5 Fomento à pesquisa e socialização de estudos	52
2.6 A violência e o fomento ao reconhecimento da diversidade	53
2.7 A participação democrática de todos os atores.....	55
2.8 Os modos de inserção da EDH na formação docente sugeridos pelo artigo 7º e 11 da Resolução CNE-MEC 01/2012	58
2.9 EDH: tecnologias, mídias e comunicação.....	62
2.10 O diálogo intercultural local e global.....	66
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A VIVÊNCIA E APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	71
3.1 A formação de professores: profissionalização.....	76
3.2 A formação docente universitária em EDH.....	79
4 CURRÍCULO ESCOLAR: UM TERRITÓRIO AINDA FECHADO PARA EDH	90
4.1 Uma questão preliminar.....	90
4.2 Processo histórico	94
4.3 Sinais de avanços	96
4.4 As promessas que ficaram.....	98
4.5 Ações políticas tergiversadas.....	100
4.6 A luta pela inclusão.....	103

5 O CÓDIGO DE CONVIVÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA	116
5.1 Propondo a questão.....	116
5.2 Defendendo a ideia.....	120
5.3 Os direitos humanos a caminho da escola.....	125
5.4 O Código de Convivência: regras para um com-viver melhor	128
5.5 Legislação vigente? Qual legislação vigente?	133
5.6 Elaborando efetivamente o Código	134
6 O CAMPO FÉRTIL DA PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE CAMPO	139
6.1 Uma experiência vivida.....	139
6.2 O campo da pesquisa e o grupo focal.....	144
6.3 Os questionários prévios	145
6.4 O curso aplicado	150
6.5 O grande desafio da sala de aula.....	154
6.6 Um aprendizado final	158
6.7 Apanhada retrospectiva.....	176
7 A EDH E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	183
7.1 O bode na sala.....	186
7.2 A EDH ético-jurídica: uma proposta de releitura dessa Educação.....	188
7.3 Da Pedagogia do oprimido a Hermenêutica diatópica: passando pela Dialética do esclarecimento e outros pilares:	194
7.4 Um olhar para o futuro, sem medos e cheio de esperança	210
7.5 Do direito de educar-se em Direitos Humanos: uma viagem mítica do 'Paideia Jurídica' ao PIBID.....	215
8 CONCLUSÃO	222
REFERÊNCIAS.....	229
APÊNDICE A – Questionário prévio aos pesquisados sobre educação em Direitos Humanos.....	251
APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada final.....	252

APÊNDICE C – Plano de estágio aplicado aos pesquisados	254
ANEXO A – Documentos de solicitação e aprovação da pesquisa junto ao COEP	256
ANEXO B – Alguns cartazes elaborados em sala de aula durante o curso ministrado	270
ANEXO C – Projeto Colégio Privado e fotos	278
ANEXO D – Projeto Integrando Ações	294
ANEXO E – Projeto Paideia	310
ANEXO F – Código de Convivência Colégio BH e fotos	325
ANEXO G – Fotos do concurso Objetivo do Milênio.....	364
ANEXO H – Código de Convivência Colégio Brasil: reuniões preparatórias...	366

1 INTRODUÇÃO

Durante o mestrado, pode ser problematizadas, pelo contato com dois projetos de extensão desenvolvidos pelo grupo de estudos "Paideia Jurídica", coordenado pela Professora Mariah Brochado Ferreira, sobre Direitos Humanos, financiados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), duas questões: 1) Porque o MEC e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) tinham tanta disponibilidade e viabilidade de recursos para financiar projetos e cursos de formação, a que eles chamavam de "formação de multiplicadores" da EDH, e não se dispunham a levá-la efetivamente para a escola? A Organização das Nações Unidas (ONU) já havia lançado, em 1995, o Decênio (1995/2004) para educação em EDH, e, em 2005, tinha lançado a primeira etapa do plano de ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005/2007), pelo qual visava levar a EDH às escolas primárias e secundárias. 2) Por que, então, a EDH não aconteceu?

Outra coisa que também incomodou foi os estereótipos que a Educação criou para a EDH, sempre sob um nome pomposo, ainda hoje utilizado nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN's) para EDH, como sendo uma "Educação para a vida", mas que só abordava e, ainda, hoje, só aborda questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, educação (sobretudo educações especiais: do Campo, Indígena e Quilombola) e meio ambiente, ou seja, uma abordagem sobre os Direitos Humanos por viéses extremamente estreitos e estereotipados.

Àquele tempo (2008), já buscava uma proposta de trabalho para desenvolver uma pesquisa que tinha em mente, cuja semente se abriu a partir da leitura de um trecho do livro *Consciência moral, consciência jurídica*, da Professora Mariah Brochado, especificamente em seu penúltimo parágrafo, porque o convite ali estampado era a ideia que faltava para formular o presente projeto de tese. Nesse momento, não houve dúvidas sobre as inquietações, pois estava neste texto a proposta a se empreender como projeto de pesquisa:

É nesse sentido que se desenvolve a proposta do Professor Salgado sobre a reforma do ensino, médio e fundamental, que deve ser acompanhado desde os primeiros anos pela conscientização sobre a importância e o valor dos direitos fundamentais declarados numa Constituição, e da importância que tem uma Constituição nos Estados Democráticos de Direito, que não pode definitivamente ser entendida como um código de regras modificáveis aleatoriamente por cada grupo que sobe ao poder. A forma através da qual conseguiremos este ideal educativo fica aqui em aberto como um convite ao

debate entre profissionais do ensino e juristas, o que extrapola em muito a competência do discurso aqui impresso. (FERREIRA, 2002, p.277).

A ideia era alvissareira, brilhante, mas havia o histórico real da Lei Mineira, nº 15.476/2005, que determinava a inclusão da Educação em Direitos Humanos no ensino fundamental e médio, no âmbito do Estado de Minas Gerais, de forma bastante ampla. Abrangendo diversos conteúdos, a Lei apresentava "Direitos Humanos e seus conteúdos de cidadania", conforme seu artigo 2º¹, cujos temas deveriam ser ensinados; contudo, já havia transcorrido mais de três anos e a Lei respectiva não saía do papel. Essa era uma outra preocupação para a pesquisa.

A ideia primeva da tese, que constou do projeto do concurso, era demonstrar que a Educação em Direitos Humanos podia ser levada para sala de aula através dos ensinos fundamental e médio. Para tanto, teria que entrar nas Diretrizes Curriculares Nacionais como uma meta a ser cumprida, determinada, certa e obrigatória.

No curso do trabalho, sobreveio, em 30 de maio de 2012, a Resolução 01/2012, a qual inseriu a Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nelas se recomendava que essa educação fosse inserida na Educação brasileira, desde o ensino fundamental até o Superior, sendo realizada pelos diversos Sistemas de Ensino.

A Resolução 01/2012, do Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação e Cultura (CNE-MEC), foi estudada minudentemente e concluiu-se que era necessário abrir um novo caminho, para demonstrar que a EDH naquele formato descompromissado como uma "recomendação", não aconteceria, como não aconteceu até agora. Apesar dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH's) I, II e III, do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (ONU/UNESCO de 2006), uma legislação porosa e de pouquíssima ou

¹ Art. 2º – Integram os conteúdos a que se refere o art. 1º os seguintes temas

I – direitos humanos, compreendendo:

- a) direitos e garantias fundamentais;
- b) direitos da criança e do adolescente;
- c) direitos políticos e sociais.

II – noções de direito constitucional e eleitoral;

III – organização político-administrativa dos entes federados;

IV – (Vetado);

V – educação ambiental;

VI – direitos do consumidor;

VII – direitos do trabalhador;

VIII – formas de acesso do cidadão à justiça.

nenhuma densidade normativa, nesse formato, seria mais uma legislação que não "pegaria".

A grande questão é que a Diretriz Curricular Nacional para a Educação em Direitos Humanos "recomenda", apregoa, fala da importância, até a exaustão, em um discurso típico desses teóricos, que embebeda e inebria a alma pela beleza das ideias, que estimula o alcance da cidadania de maneira quase que inefável, mas não põe o "pé no chão", não direciona, não aponta meios nem caminhos. Essa educação, para acontecer, precisa de professores educados nela, com um conhecimento não só do que seja Direitos Humanos, mas que saiba que Direitos são estes. Sem isso não há discurso que dê conta, vira proselitismo.

A proposta reformulada da tese veio fazer uma pergunta mais simples e mais abrangente: a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Direitos Humanos expostas pela Resolução 01/2012 do CNE-MEC, estará garantido, efetivamente, o Direito de Educar-se em Direitos Humanos, conforme previsto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em vigência desde 10 de dezembro de 1948?

Crê-se que a pesquisa obteve resposta satisfatória e, entre outras coisas, mostrou que a EDH, para acontecer, precisa ser desmistificada, precisa sair do viés estereotipado dos teóricos da Educação, precisa reconhecer e abarcar outros desafios, como entrar no currículo (a exemplo de outras educações, como as especiais), de forma pontuada, além de entrar na formação dos professores e no material escolar. Também não podem faltar incentivos para que as escolas busquem participar de ações e tarefas como o Código de Convivência, da, recém lançada, semana da educação para vida, da Semana para a educação cívica, dentre outras tantas ações, que precisam ser diuturnamente trabalhadas.

A estrutura do trabalho não foi pensada em vão, procurou-se trabalhar os capítulos em uma linha problemática lógica, que iniciasse a discussão com aquilo que se tem, ou está proposto. Inicialmente, foi feita uma crítica construtiva à Resolução 01, de 30 de maio de 2012, do MEC, a qual propõe levar a EDH às escolas através dos Sistemas de Ensino. Essa norma enfrenta oito desafios, apontando-os como extremos às dificuldades de por o projeto em execução, deixando, ao nosso ver, muito mais desafios de lado, sugerindo que essa Educação seja posta em prática pelos Sistemas de Ensino através da transversalidade e da

transdisciplinaridade. Não avança mais! Assim, a crítica se estende não só às faltas da Resolução, mas às suas incongruências, imperfectibilidades, implausibilidades, impossibilidades, inexecuibilidades. Enfim, enfrenta a falta de proposta de um caminho a percorrer: um programa estrutural, uma proposta plausível e executável, um tempo de execução e de avaliação.

Demonstradas as dificuldades centrais da Resolução 01/2012, nos dois capítulos seguintes, enfrenta-se os dois gargalos principais da implausibilidade da proposta do MEC, que não foram contemplados nos 'desafios' enfrentados: o currículo e a formação de professores. Aqui, a educação parece mais engessada que o Direito, pois a estrutura tem dois "arquétipos", que são mais velhos que a própria razão de ser da escola: o apego ao formalismo patriarcal de executar a norma proposta e o egoísmo de grupos fechados, que só querem pensar o currículo dentro das linhas de suas limitadas pesquisas. Isso mata o currículo, engessa a escola, e abafa o crescimento, borrando a linha do horizonte para que ela se confunda com o infinito.

A formação de professores caminha "*pari passu*" com o currículo, pois se alimenta dele, funda-se nele, baseia-se nele, logo, se está contaminado pelas velhas vertentes do apego ao formalismo e ao egoísmo, essa forma-ação não tem como fugir da velha e engessada estrutura, pois a forma produzirá produtos iguais à fôrma. Dessa maneira, aquela formação é consequência desse currículo, e precisa nele se espelhar para buscar mudar a formação, a qual, antes de tudo, passa por dar-se a conhecer a EDH para que esta possa vir a ser o elo de transformação, da educação bancária e para o mercado, para uma educação para a harmonia do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o planeta. Uma formação não egoística, verdadeiramente, cidadã, cosmopolita enfim.

A seguir, apresenta-se o Código de Convivência. Um alienígena ao trabalho? NÃO! Um pequeno balão de ensaio para demonstrar que a Educação em Direitos Humanos pode ser a ferramenta transformadora do universo escolar. Seguindo uma Diretriz curricular, a de nº 2.6, mostra-se que o principal apego ao formalismo pode ser vencido. Não sem estranhezas, sem deboches, sem descrenças, sem humilhações, sem olhares tergiversados de quem sempre olhou, e está acostumado a olhar o outro por cima dos ombros. Como é que é? Aluno e serventuário ditando as regras na escola? Aqui, as regras estão postas, e vale, com todas as letras, o

velho jargão: "*manda quem pode, obedece quem tem juízo*". O círculo é tão vicioso que quando se abre este debate para os alunos da Pedagogia, causa-lhes espanto, certa inquietação, pois são invisivelmente treinadas para a obediência.

O Código de Convivência é uma experiência à parte, ainda não completamente finalizada (não houve tempo para buscar o retorno, a experiência está sendo vivenciada ainda). Seguiu a recomendação contida no artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, especialmente, no item 2.6 das DCN's, no qual demonstra como a EDH desperta o desejo e os anseios dos estudantes e de toda a comunidade escolar de participar da vida escolar de maneira direta e efetiva. Trata-se de oportunidades nunca antes experienciadas. Pode se observar, na escola, cujo código está mais no começo, que os alunos trabalharam feito "pintos no lixo" na semana da educação para a vida. É uma novidade que surpreende, porque a escola nunca deu oportunidade de dialogar assim, abertamente. O material até agora catalogado nessa Escola² é riquíssimo e mostra uma comunidade que desperta seu interesse nessa educação, que é uma educação para ter vez e voz.

A pesquisa de campo, que envolveu um trabalho com 11 (onze) graduandas da pedagogia e 02 (duas) supervisoras de Escolas da Rede Pública Estadual de Belo Horizonte, precisou de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa cumpriu seu papel, está posta, e vem demonstrar que o arquétipo previsto pelo MEC está, literalmente, equivocado, fadado ao fracasso. As conclusões são apresentadas neste capítulo e dão respostas às perguntas que parecem óbvias, mas que nunca haviam sido postas.

O objetivo da pesquisa de campo era demonstrar que não há qualquer conhecimento em EDH, por parte "das novas safras" de professores, que virão. Após

² Eis alguns dos temas que aparecem com mais frequência no material coletado:

- não convivência à violência;
- bullying;
- violência (doméstica e escolar);
- preconceito;
- respeito pelo outro;
- futuro;
- racismo;
- gênero;
- celular;
- não cabular a aula;
- ações positivas;
- ambiente escolar saudável;
- ações retro-alimentadoras.

desenvolvimento de um pequeno curso de aproximadamente 60 horas, esses futuros professores foram despertados para uma visão do alcance da EDH, que permitiu um interesse imenso por essa Educação. As respostas do questionário prévio e da entrevista semi-estruturada, em grande medida, reproduzidas no capítulo designado "O campo fértil da pedagogia", são a mostra clara disso. Assim, levar a EDH às escolas, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais, não será uma tarefa fácil, mas sem o preparo do corpo docente para tanto, isso se torna simplesmente impossível.

A pesquisa realizada tem duas vertentes, demonstrando claramente a assertiva da hipótese de que a EDH não se realizará sem o pleno conhecimento dos Direitos Humanos. A princípio, pelos professores que irão levá-la às escolas e, em um segundo momento, pelos alunos, futuros cidadãos que carecem de se empoderar desse conteúdo para compreender a dimensão de sua mundivivência, no outro e para o outro. Compreender que a nossa existência só tem sentido na existência do outro e que o mandamento bíblico tem todo um sentido que se fecha. "Amarás o teu próximo como a ti mesmo." (Mc, 12, 31).

O capítulo final é a amarração da crítica aos seus gargalos, à pesquisa de campo, que tem um interessantíssimo "balão de ensaio" a lastrear os pilares de sua plausibilidade, sobretudo se tangida por duas teorias simples: a Dialética do Esclarecimento (Theodor Adorno) e a Hermenêutica Diatópica (Boaventura de Souza).

Essas Teorias ajudaram na compreensão dos ajustes finos necessários à EDH, ajustes locais, que se percebe de uma escola para outra. É preciso que a EDH ajuste a linguagem para conversar a partir do "*topoi*" em que será aplicada, mas precisa ser global, para que alcance o mundo e converse uma linguagem universal, sem macular o local, sem perder a individualidade e as particularidades próprias, sob pena de perder sua característica singular e única. A Dialética do Esclarecimento é uma teoria que precisa ser abordada, reconhecida, pensada. Sem o esclarecimento, sem o conhecimento, sem o saber-se, não há como surgir a cidadania, a cidadania carece de ambiente iluminado, escolarizado. Os direitos precisam ser expostos, esclarecidos, conhecidos, para serem fruídos e usufruídos, vividos e vivenciados a partir de uma linguagem própria, local e ao mesmo tempo global, no sentido de serem reconhecidos em qualquer lugar do planeta.

Santos (2002a) afirma que toda cultura é incompleta, mas que essa incompletude, invisível no interior dessa cultura, não pode nunca ser completa, que, assim, a Hermenêutica Diatópica amplia a consciência dessa incompletude e propicia o diálogo com outras culturas:

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. **O objectivo da hermenêutica diatópica** não é, porém, atingir a completude — um objectivo inatingível — mas, pelo contrário, **ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola**, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. **Nisto reside o seu carácter dia-tópico**. (SANTOS, 2002a, grifo nosso).

A Dialética do Esclarecimento, por seu turno, tem como objetivo o saber, o desencantamento do mundo, a dissolução dos mitos e a substituição da imaginação pelo saber:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Portanto, a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida. Nele muitas coisas estão guardadas que os reis, com todos os seus tesouros, não podem comprar, sobre as quais sua vontade não impera, das quais seus espões e informantes nenhuma notícia trazem, e que provem de países que seus navegantes e descobridores não podem alcançar. (ADORNO, 1985, p.17).

Por certo, esses marcos teóricos estão escorados e conversam com diversos outros teóricos, tão importantes quanto, e dão a fundamentação jurídica de que é possível tornar efetivo o direito de educar-se em Direitos Humanos, através da chegada da EDH de forma adequada às escolas em qualquer de seus níveis. O mundo “clama” pela humanidade que o ser humano perdeu, não só de si, mas também do outro e juntos perderam-na em relação ao planeta, sua casa de morada, que vem sendo destruído, em todos os seus sentidos material e moral. O despertar para isso e a conscientização da reconstrução passa pela escola: a única "oficina"³ capaz desse re-arranjo.

³ Ao se fazer esta afirmação, decerto que não depõe, nem dispensa a participação da família, da sociedade e do próprio Estado.

A Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, é, talvez, a chave que falte para fechar o círculo. A EDH é complexa, e muito mais complexos são os Direitos Humanos, mas a grande questão é compreender a dimensão de aplicação desses direitos em contextos tão diversos, diversificados e, muitas vezes, em mundos tão distintos. Como acabar com as desigualdades, é uma meta, muito difícil de ser alcançada, a complexidade ajuda a compreender o contexto de aplicação e mundivivência que se pode atuar com a EDH. Como sua aplicação precisa se dar no local, mas com visão global em multicontextos, em situações diversas de desigualdades sociais, que precisam ser compensadas, a princípio, com situações de privilégios que induzem ao preconceito e à diferenciação. Só a Teoria da Complexidade, aplicada de forma extremamente visível e aparente, poderá dar conta desse contexto multifacetado, de vieses opostos, mas que precisam dialogar e serem vistos, e, sobretudo, compreender que as variações e as aplicações de variabilidades são provisórias e temporárias. É preciso buscar, sem cessar, uma situação de igualdade das oportunidades, visto que a igualdade plena é apenas uma meta, um objetivo, diria, inalcançável, e que serve de estímulo a que a essa luta nunca tenha fim, nunca cesse.

Por fim, a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire) dirá e explicará que momento é esse, quando se busca demonstrar o caminho plausível para a efetividade da Educação em Direitos Humanos na escola, apoiando as propostas expostas nas teorias, até então apresentadas. É pela Pedagogia do Oprimido, como força libertadora, que será desvelado esse “faz de conta”, que “não sai do papel”, como uma força opressora, que deseja a ignorância e a opressão. Se a pesquisa for capaz de transmitir esse recado, terá valido a pena os mais de oito anos de estudos sobre o tema.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humana e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão se desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na *praxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1980, p.44).

A Educação em Direitos Humanos não pode mais ficar só no plano das promessas,⁴ efetivamente, precisamos, com urgência, torná-la um Direito a ser inscrito em nossas consciências, como já o está nas páginas da nossa Constituição Federal, Não é mais possível admitir e conceber que continuemos a formar nossas crianças para uma cidadania que não se conhece, nem mesmo os mais básicos de seus Direitos. Não há cidadania sem direitos, assim como não pode haver direitos sem uma cidadania plena.

⁴ Sob pena de cometermos o mesmo equívoco dos Judeus na era Nazista, segundo Adorno: "*O sentido dos direitos humanos era prometer a felicidade mesmo na ausência de qualquer tipo de poder. Como as massas enganadas pressentem que essa promessa, na medida em que é universal, permanecerá uma mentira enquanto houver classes, sua fúria se vê excitada; pois se sentem escarnecidas. Mesmo a título de possibilidade, de ideia, elas sempre devem recalcar novamente a noção daquela felicidade, e elas a renegam com tanto maior ferocidade quanto mais próxima está sua hora. Toda vez que ela parece realizada em meio a renúncias fundamentais, elas têm que repetir a repressão infligida às próprias aspirações.*" (ADORNO, 1985, p.142).

2 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A RESOLUÇÃO MEC-CNE 01/2012: UMA ANÁLISE CRÍTICO-CONSTRUTIVA

Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2011, p.15)⁵

Antes de iniciar a abertura deste capítulo, faz-se necessário explicar o seu título, que designando uma "análise crítica", o qual pretende ser uma oportunidade de reflexão, de construção, de avaliação, um julgamento das ideias faltantes. A crítica é positiva e não destrutiva, pretende-se fazê-la, como no dizer Mujica (2002),⁶ com equilíbrio e profundidade, com sensatez, e na certeza de poder contribuir para que a EDH torne-se uma realidade para a sociedade brasileira.

Criticidade é aquela atitude que permite dar uma opção justa, julgar ideias, pessoas e feitos, com equilíbrio e profundidade. Criticidade é igual a sensatez ou o "sentido comum" e é oposta a superficialidade, a obstinação, o apaixonamento e a intolerância.

A palavra crítica provoca confusão, porque a miúdo se entende como opor-se, condenar, destruir ou falar contra. Mas bem, criticar é discriminar para diferenciar o verdadeiro do falso, o essencial do acessório. Criticar é não se deixar levar pela maioria ou pela propaganda. O Homem e a mulher, ao terem a capacidade de criticar e avaliar, podem negarem-se a fazer as coisas que considerem incorretas e buscar melhores soluções. (MUJICA, 2002, tradução nossa).

A recomendação para que os Direitos Humanos sejam levados à escola, vem inserta no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Resolução 217-A III da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, nos seguintes termos:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo

⁵ MORIN, Edgar. (A colocação de Morin expressa a exata encruzilhada da Educação em Direitos Humanos no Brasil – precisamos, com urgência, perceber esse momento, esse contexto, para não nos cegarmos diante da complexidade planetária que nos rodeia. O “bonde” da história está na estação, não o percamos-lo!). (A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011).

⁶ “Criticidad es aquella actitud que permite dar una opción justa, juzgar ideas, personas y hechos, con equilibrio y profundidad. Criticidad es igual a sensatez o a "sentido común" y es opuesta a la superficialidad, la obstinación, el apasionamiento y la intolerancia. La palabra crítica provoca confusión, porque a menudo se le entiende como *oponerse, condenar, destruir o halar en contra*. Mas bien, criticar es discriminar para diferenciar lo verdadero de lo falso, lo esencial de lo accesorio. Criticar es no dejarse llevar por la mayoría, o por la propaganda. El hombre y la mujer, al tener capacidad de criticar y evaluar, puede negarse a hacer las cosas que considera incorrectas y buscar mejores soluciones.” (MUJICA, 2002).

de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (BRASIL, 2013, destaque nosso).

Ao ler os renomados autores da Educação, da Sociologia, do Direito, da Antropologia, da Didática, da formação de professores, entre tantos outros em áreas afins⁷, é de se perguntar porque os Direitos Humanos não entram na escola? Se tanta gente fala bem deles, pregam-nos, como verdadeiros arautos, que seriam a solução de muitos dos nossos problemas sociais e, principalmente, da escola e sua relação com a comunidade escolar e toda a sociedade?

É de se perguntar também pela validade dessa "Declaração Universal dos Direitos Humanos", antecipada entre nós da América, inclusive, pela Declaração Americana dos Direitos Humanos, publicada na Carta Bogotá, em abril de 1948, validade esta inquestionável, segundo Pineschi⁸, e da qual ao mesmo tempo se põem dúvidas sobre a sua ratificação, vez que a mesma vem paulatinamente, sendo a anos, literalmente descumprida:

Há, no entanto, dois aspectos importantes que devem ser lembrados. Primeiro, com a adoção da Declaração Universal é definitivamente claro que os direitos nela enunciados devem ser respeitados em relação a qualquer pessoa, independentemente do cumprimento ou não de tais direitos por parte do Estado de pertencer ao indivíduo ou uma relação que este Estado mantém com outros Estados a nível internacional. Em outras palavras, os direitos da pessoa humana são direitos inalienáveis que pertencem ao indivíduo como tal e os Estados não podem subordinar a tutela em respeito ao princípio da reciprocidade.

Em segundo lugar, os princípios proclamados na Declaração Universal são um ideal comum que afirma não só, mas todas as pessoas são chamadas a promover. Portanto, cada indivíduo não é apenas o destinatário, mas também o garante desses direitos e por via de consequência, é obrigado a

⁷ Vera Candau, Patrícia Morgado, Celma Pimenta, Joaquim Salgado, Edgar Morin, Émile Durkheim, Boaventura de Souza, Mariah Brochado, Júlio Diniz, Demerval Saviani, Adla Betsaida, entre outros.

⁸ “Ci sono, però, due aspetti importanti che è opportuno ricordare. In primo luogo, con l’adozione della Dichiarazione universale risulta definitivamente chiaro che i diritti in essa elencati devono essere rispettati nei confronti di qualsiasi individuo, a prescindere dal rispetto o meno di tali diritti da parte dello Stato di appartenenza del singolo o dai rapporti che tale Stato intrattiene con altri Stati a livello internazionale. In altri termini, i diritti della persona umana sono diritti inalienabili che appartengono all’individuo in quanto tale e gli Stati non possono subordinarne la tutela al rispetto del principio di reciprocità.

Secondariamente, i principi proclamati nella Dichiarazione universale sono un ideale comune che non soltanto gli Stati, ma tutti gli individui sono chiamati a promuovere. Pertanto, ogni singolo individuo non è soltanto il beneficiario, ma anche il garante di tali diritti e, di conseguenza, è tenuto a rispettarli, a non ostacolare in alcun modo la loro attuazione e a vigilare sulla loro effettiva osservanza da parte degli altri individui e di qualsiasi autorità di governo”. (PINESCHI, 2006, p.76).

cumprir, para não prejudicar de forma alguma a sua execução e monitorar o seu cumprimento por outros indivíduos e qualquer autoridade governamental (PINESCHI, 2006, p.76, tradução nossa).

Vê-se, nesses muitos anos de leitura e nessa viagem, chegar com relativo atraso a Constituição Brasileira de 1988, trazendo em seu bojo a esperança e a concretude pela ânsia de tantos direitos humanos fundamentais, mas trazia em seu seio os vetustos artigos 6º e 227, que tinham um brilho maior, pois portavam o direito, à educação e à proteção prioritária às crianças,⁹ os tratados e as recomendações internacionais, especialmente da ONU – PMEDH-2005/2014, propalando uma educação em Direitos Humanos, vê-se o Brasil criar três Programas Nacionais de Direitos Humanos, I, II e III – 1996, 2002 e 2010 (PNDH), dois Planos Nacionais de Educação – 2001/2010 e 2011/2020 (PNE), dois Planos Nacionais de Educação em Direitos Humano – 2003, revistos em 2006 e, finalmente, em 30 de maio de 2012, o CNE-MEC editar a Resolução 01/2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Enfim, uma grande expectativa paira no ar, a EDH finalmente chegou de forma oficial na escola do ensino fundamental, médio e superior. Mas será ela aplicável assim, de pronto? O estabelecimento das Diretrizes, por si só seriam suficientes? As escolas receberam a delegação, contudo, vê-se, com cuidado, que não poderão cumpri-la. A tarefa, sem uma afinada programação, sem uma detida estruturação, sem a devida preparação do corpo docente, é simplesmente ingente e não poderá, infelizmente, sair do papel.

Veja-se que a citada Resolução, não traz uma novidade diferente daquilo que se vem pregando há muito, saímos da recomendação para a determinação, isso está expresso no artigo 1º combinado com a disposição do § 2º do artigo 2º:

⁹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos: (textos originais antes das emendas 26, 64 e 65). Brasil, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2013.

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a **serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições**. (BRASIL, 2012a, destaque nosso).

Art. 2º ...

§ 2º **Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais**. (BRASIL, 2012a, destaque nosso).

A questão que se põe, como de antes, é: como fazer isso? Por onde começar e de que forma começar? A “efetivação” foi posta a encargo dos “sistemas de ensino”, querendo isso dizer que desde as grandes Instituições de Ensino Superior (IES) até aquela escolinha diminuta, interiorana, do ensino fundamental, estão com esse encargo no colo.

Lidar ou relacionar com os Direitos Humanos na sua forma mais elementar – que seria conhecê-los, dando-lhes respeito e cumprimento, não é uma tarefa fácil, simplesmente porque eles não são conhecidos, na formação de nossas licenciaturas não se fala de “Direitos Humanos”¹⁰ e muito menos em uma Educação em Direitos Humanos, para esse ser humano, esse sujeito de direitos,¹¹ logo não é possível cumprir e respeitar aquilo que não se conhece:

Sem dúvida que há um conhecimento técnico dos Direitos Humanos que deriva de um corpo normativo de leis e instituições dedicadas à promoção e a defesa dos Direitos Humanos, cujo interesse essencial é a regulação e o controle da ação social. De igual forma, existe um corpo de conhecimentos práticos dos Direitos Humanos que trata de iluminar e interpretar os processos históricos e sociais que deram origem aos Direitos Humanos, cujo interesse fundamental é o pensamento e a ação das pessoas empurrando-as a atuar como sujeitos de direitos. (MAGENDZO, [20--], p.71, tradução nossa).

Portanto, cumprir esta Resolução pelos “sistemas de ensino” carece, antes de mais nada, de um programa amplo, pensado, refletido e elaborado em conjunto com

¹⁰ A pesquisa de campo empreendida neste trabalho, especialmente pela análise de seus questionários prévios, vê-se claramente que na licenciatura de Pedagogia (grupo focal pesquisado), de uma das maiores Universidades Brasileira (quarto lugar no ranking nacional - fonte U.S. News), que a EDH não é objeto de estudo, os alunos não têm conhecimento dessa Educação.

¹¹ “Sin duda, que hay un conocimiento técnico de los derechos humanos que deriva en un cuerpo normativo de leyes e instituciones dedicadas a la promoción y la defensa de los derechos humanos y cuyo interés esencial es la regulación y el control de la acción social. De igual forma, existe un cuerpo de conocimientos práticos de los derechos humanos que trata de iluminar e interpretar los procesos históricos y sociales que han dado origen a los derechos humanos y cuyo interés fundamental es el pensamiento y la acción de las personas empujándolos a actuar como sujetos de derechos.” (MAGENDZO, [20--], p.71).

as IES, CNE-MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e, claro, com as escolas. Há que ser um plano bem estruturado, metódico, em etapas a serem cumpridas em tempos pré-estabelecidos com a participação de todo o sistema de ensino.

E isso não é uma ilusão ou uma proposta romântica, pois passos importantes já foram dados quanto às educações especiais, como a educação indígena, quilombola, do campo, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, que foram tão bem recebidas na escola, na formação de professores, nos currículos, a ponto de entusiasmar educadores como Arroyo (2011), que diz que essas 'ricas e tensas dinâmicas sociais', envolveram a todos, professores e educandos e que vieram para ficar:

Nem as escolas, nem seus mestres e educandos têm ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos. (ARROYO, 2011, p.12).

Ora, se foi possível, com êxito, introduzir essas educações especiais, que foram bem recebidas, trazendo esse "incremento" entusiasmador, por que não pensar numa Educação em Direitos Humanos, de forma ampla, plena, desestereotipada, enquanto uma ciência que vai ensinar para a vida e um viver em comunidade, que vai formar cidadãos plenos de cidadania, cômicos de seus deveres para com o outro, o País e o planeta?¹²

¹²Quando prego cheio de convicção, de que a educação em direitos humanos em sua forma plena não só seria possível, como perfeitamente viável, o faço bebendo em outras fontes, especialmente em especialistas em currículos, pois para mim, isso é apenas uma questão de vontade política e um bom programa. O currículo em meu sentir já abriu espaço para a EDH: "Essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais, trazidas pela diversidade de movimentos e de ações coletivas terminam por reconfigurar o território dos currículos de formação e de educação básica. Os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos. Como incorporar essa ecologia de saberes, culturas, valores, leituras de mundo ao currículo? Não apenas os docentes e suas culturas e identidades são afetados pela dinâmica social, as identidades dos alunos se vêem igualmente afetadas. Como crianças, adolescentes ou jovens não ficaram passivos a esses processos, mas se fazem presentes nas lutas por direitos em tantas fronteiras. Nelas participam reconfigurando outras identidades e outras culturas infante-juvenis, outras presenças e protagonismos na mídia, na cultura, nas ruas, na sociedade e também nas salas de aula. Todos esses protagonismos exigem vez, presença, reconhecimento nos conhecimentos curriculares". (SIC). (ARROYO, 2011, p.12).

O primeiro passo a ser dado neste programa, seria fazer uma tomada de consciência, uma desestigmatização da condição de como são vistos hoje os Direitos Humanos. É preciso abandonar essa ideia planfletista e assumir uma Educação em Direitos Humanos como ciência, sem matizes políticos, preconceituosos, racistas, grupais ou tribais.

A Educação em Direitos Humanos como “Ciência”, com “C” maiúsculo, será uma educação despida de todos os matizes preconceituosos e tribais até então pregada, para ser o ensino literal de regras humanas elaboradas para o nosso viver humano, em condições de absoluta igualdade, cujo fim precípua, será nos ensinar a vivermos irmanados, em absoluto respeito às nossas diferenças e diversidades, cada qual exigindo que isto seja, antes de tudo, um verdadeiro "dogma", para cuja realização, depende do meu respeito e do cumprimento de minha parte.

Uma educação assim dá primazia ao ser humano e enfatiza as relações um com outro, sem o qual o viver não teria sentido algum e esvaziaria, por absoluta falta de sentido, os movimentos tribalistas que conduzem a humanidade para um possível conflito, extremamente perigoso, Boaventura, retomando Wood, já prevenia esse risco:

A explosão de raízes associada ao ressurgimento das políticas identitárias não se limita a trivializar as próprias raízes. Traz também consigo o risco de guetização, de tribalismo e de feudalização – que o mesmo é dizer, a proliferação de diferenças que, por serem incomensuráveis, impossibilitam qualquer tipo de coligação e conduzem, em última análise, à diferença. A explosão de raízes provoca um desenraizamento que gera escolhas, ao mesmo tempo que bloqueia o exercício efetivo dessas mesmas escolhas. Por outro lado, a explosão de opções, longe de acabar com o determinismo das raízes, dá origem a um novo determinismo, talvez ainda mais cruel: a compulsão da escolha, cuja realidade e símbolo maior é o mercado. (BOAVENTURA, 2006, p.68-69).

A Educação em Direitos Humanos precisa ter esta pretensão, a de enfrentar os perigos que rondam o mundo "diferente" de cada ser humano. Precisamos nos descobrir enquanto seres que somos, humanos e incapazes de viver isolados, pois somos feitos uns para os outros, dependentes e carentes da nossa condição humana. A Educação em Direitos Humanos precisa ter ainda a pretensão de ser o elo que nos une, exatamente porque a redescoberta da nossa humanidade pressupõe antes de tudo que conheçamos os nossos direitos, tanto para cumpri-los e respeitá-los, como de igual forma, para exigí-los e cobrar o seu mútuo respeito.

2.1 A porosidade dos atos normativos do MEC

A grande questão que permeia as Diretrizes Curriculares Nacionais, talvez seja ou advenha do seu próprio nome "Diretrizes", ou seja, é uma orientação, uma linha reguladora, que perde no próprio ideário cultural de seu emissor a sua força normativa, sim, porque se consultados os nossos melhores dicionaristas - "*diretriz*" é norma, é pauta, é critério e, por isso mesmo, uma "orientação" a ser seguida, observada e sobretudo respeitada.

Contudo, por falta de império e sobretudo de fiscalização, cobrança, exigência, as "Diretrizes" do MEC se tornam normas porosas, sem densidade normativa; da sua inexecução ou descumprimento, não acontece nada, não há nenhuma consequência, reprimenda ou sanção; para ser mais expressivo, não há nenhuma suspensão de atividade ou licenciamento, não há corte de convênio, ou seja, o descumprimento do ato normativo não tem nenhuma importância e por isso mesmo, não raro, ele é literalmente relegado.

Antes de adentrar propriamente na discussão jurídica sobre o descumprimento das normas do Ministério da Educação, é necessário que se coloque dois pontos, se por um lado a norma posta é visceralmente descumprida, porque não há um rigor na sua exigência de aplicação, por outro a autoridade normativa deixa o descumprimento passar ao largo, porque sabe que o seu cumprimento, muitas vezes, é simplesmente impossível, já que não há critérios claros e tampouco meios - humanos ou físicos - para o seu cumprimento.

A edição dessas Diretrizes pelos técnicos, como orientações a serem seguidas pelo Sistema de Ensino como um todo, passa ao largo do Direito como norma posta, com um sentido instrumental, compreendida dentro de uma teoria jurídica que contenha um fim específico, que é servir ao cidadão tornando a vida mais agradável, no entanto essa dimensão não é apercebida:

[...] o jurista da Era Moderna, ao construir os sistemas normativos, passa a servir aos seguintes propósitos, que são também seus princípios: A teoria se instaura para o estabelecimento da paz, a paz do bem-estar social, a qual consiste não apenas na manutenção da vida, mas da vida mais agradável possível. Através de leis, fundamentam-se e regulam-se ordens jurídicas que devem ser sancionadas, o que dá ao direito um sentido instrumental, que deve ser captado como tal. As leis têm um caráter formal e genérico, que garante a liberdade dos cidadãos no sentido de disponibilidade. Nestes termos, a teoria jurídica estabelece uma oposição entre os sistemas formais do direito e a própria ordem vital, possibilitando

um espaço juridicamente neutro para a perseguição legítima da utilidade privada. Sobretudo, esboça-se uma teoria da regulação genérica e abstrata do comportamento por normas gerais que fundam a possibilidade da convivência dos cidadãos. (FERRAZ JUNIOR, 1994, p.70).

Observa-se aqui um caso típico dessa normatividade porosa, o Ministério da Educação, a título de cumprimento e aplicação dos acordos e sobretudo das promessas internacionais em relação aos Direitos Humanos,¹³ especialmente de levá-los à escola, edita as "Diretrizes Curriculares Nacionais", para "brandi-las" diante da Comunidade Internacional, mas sabendo ser as mesmas, no cenário atual da educação brasileira, improvável de serem postas em prática, faz-se leniente ao seu descumprimento, e isso retira a força cogente de seus atos normativos, desmoraliza e enfraquece a sua autoridade, relativizando e pondo em risco a sua relação com o Sistema de Ensino.

Pode-se asseverar ainda que essa conduta, ou esse agir açodado de inflacionar o ambiente com normas pouco factíveis de cumprimento, que gera esse descrédito frente à comunidade dos afetados, é fruto desse poder disciplinar do MEC que é unilateral, que não dialoga, que não interage e nem busca interpermeiar as relações de poder, especialmente, as chamadas micropolíticas que procuram minar ou sabotar esse poder disciplinar:

A noção de norma no pensamento de Michel Foucault é muito importante em sua obra. Ao expor sua concepção de poder disciplinar, aquele que emerge nas sociedades modernas do século XVIII, que individualiza os corpos, treinando-os e tornando-os dóceis a um sistema produtivo por meio de incitações de condutas e micro sanções, ele coloca a questão da norma. O filósofo, nessa mesma explanação do poder disciplinar, indica o quando a norma moderna tal qual concebida pelos juristas é unilateral, por não levar em conta a invasão deste ramo pelas discursividades dos saberes científicos e das relações de poder. (CAMPOS SILVA; MORAIS, 2014, p.2).

Contudo, antes de avançar nessa linha de pensamento, a falta de densidade desses atos normativos do MEC, precisa-se fazer uma distinção entre lei e norma, que aqui será muita válida para se compreender que talvez não se esteja diante nem

¹³A partir da Emenda Constitucional Brasileira de nº 45, acresceu o parágrafo 3º ao inciso LXXVIII do artigo 5º, que garantiu aos tratados internacionais, ratificados e aprovados pelo Brasil, o status de Emenda Constitucional, de modo que isso tem implicado diretamente na conduta dos Governos que têm buscado fazer frente à Comunidade internacional. É isso que a seu turno tem gerado essa verdadeira "inflação legislativa" especialmente no campo dos Direitos Humanos
"§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais."

de um nem outro, ou seja, nem diante de uma norma, nem tampouco diante de uma lei:

A Norma em Foucault, não é algo que pode ser colocado como sinônimo de lei. Isso porque a lei é uma esfera de poder soberano que opera na sociedade de modo a restringir determinadas condutas, isto é, estabelece-se uma dualidade entre o comportamento permitido e o proibido, acoplando-se a este uma determinada sanção.

No entanto a norma vai muito além. Ela estabelece uma medida, um optimum a ser alcançado, bem como um parâmetro de dissidência aceitável em relação a isso. Tudo aquilo que foge a esse aceitável será submetido a uma determinada esfera de poder que irá readequá-lo ao sistema de poder, reinserindo-o. Somente em casos extremos há a exclusão. (CAMPOS SILVA; MORAIS, 2014, p.1-2).

Campos Silva e Moraes citando Castro apresentam uma síntese afinada entre norma e lei:

Uma excelente síntese da diferença entre norma e lei estabelecida por Foucault é apresentada por Edgardo Castro (2009). Primeiramente, norma se refere aos atos e às condutas dos indivíduos a um domínio que é, concomitantemente, um campo de comparação, de diferenciação e de uma regra a seguir ou uma média de condutas e de comportamento que se deve pautar. A lei, por sua vez, refere-se a condutas individuais a um ordenamento codificado. Em segundo lugar, a norma diferencia os indivíduos em relação a um optimum que deve ser alcançado, ao passo que a lei especifica os atos individuais proibidos. Além disso, norma mede quantitativamente e hierarquizando de forma valorativa a capacidade dos indivíduos, ao passo que a lei qualifica os atos individuais como permitidos ou proibidos. Ainda, a norma, a partir da valoração das condutas, impõe uma conformidade que se deve alcançar, homogeneizando, a lei, partindo da separação permitido/proibido, busca condenar. Por fim, a norma traça a fronteira do que lhe é exterior, a anormalidade, já a lei não tem exterior, sendo as condutas simplesmente aceitáveis ou condenáveis (2009, p.310). (CAMPOS SILVA; MORAIS, 2014, p.1-2).

Não resta dúvida, as Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo MEC para uma "uniformização" da educação Brasileira, é uma "norma", contudo, trata-se de uma norma, que não tem condições de viabilidade, ou seja, plausibilidade de aplicação imediata de alguns de seus conteúdos, como os Direitos Humanos, por exemplo. É o que Caupers chama de processo de "erodização" ou degradação da norma, o que é um desastre para o Estado de Direito: "Manter em vigor leis que se não aplicam constitui um poderoso contributo para degradar o respeito pela ordem jurídica, comprometendo o Estado de direito." (CAUPERS, 2003, p.59).

Crê-se, contudo, que o problema não é apenas este: a elaboração de atos normativos sem condição ou plausibilidade de aplicação efetiva, mas uma

elaboração normativa vasta e intensa, sem a participação efetiva dos envolvidos, ou seja, da comunidade educacional a quem esses mesmos atos normativos se destinam, esse é um ponto crucial pois:

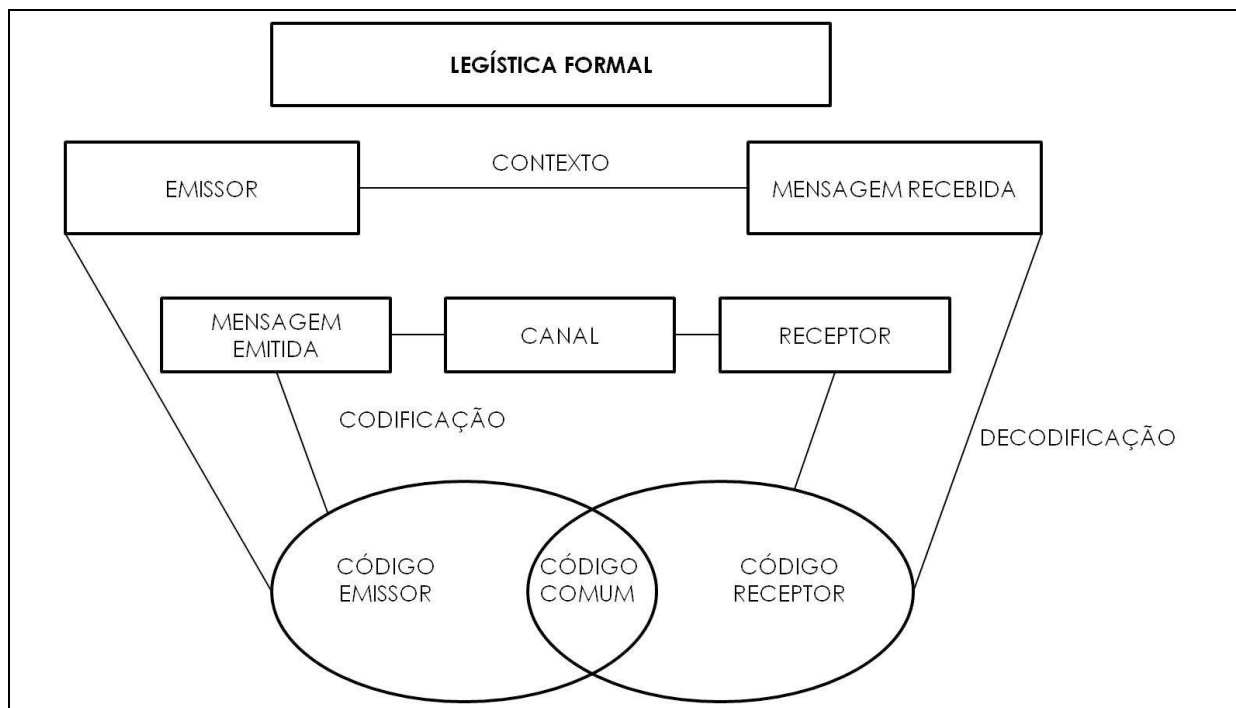
Reconhece-se hoje unanimemente que a elaboração da lei deve, em maior ou menor medida refletir uma composição equilibrada de interesses contraditórios, públicos ou privados. Nesse sentido é indispensável que os interessados vejam reconhecido o direito de participar na elaboração da lei e que lhes seja assegurado o exercício efetivo de tal direito, por forma a que, defendendo os seus interesses, tenha a efetiva possibilidade de influenciar o conteúdo da legislação. Isso reforça a legitimidade da lei, diminuindo as resistências que lhe possam ser opostas. (CAUPERS, 2003, p.36).

Poder-se-ia ir mais adiante, já que a elaboração normativa requer ainda mais. Com a evolução da legística e a preocupação com os efeitos e as consequências dos atos normativos, as proposições precisam fazer uma profunda avaliação de impacto, antes e pós, exatamente para que não se cometa o equívoco de estabelecer uma normatização que não seja adequada, que não vá encontrar eco no seio social ou na comunidade de seus destinatários, o que aqui parece ser exatamente o caso.

Com efeito, a concepção da lei que perdurou ao longo do tempo em França, cuja matriz radica em Rousseau, opoe-se terminantemente a que esta seja objeto de um juízo de avaliação, que constitui, em última instancia, um espécie de crítica. Ora, a experimentação é uma forma de avaliação. A evolução da norma legislativa permitiu contudo o advento, embora tímido, de técnicas legísticas dentre as quais a experimentação. Isto, porque a abordagem da legislação se tornou indissociável de uma reflexão em termos de políticas públicas. A lei já não é concebida como um ato isolado e autonomo, encontrando em si próprio coerencia, releva antes de um program de ação mais vasto. Esta nova visão revela a transformação profunda da lei. (CROUZATIER-DURAND, 2005, p.6-7).

Não carece aprofundar aqui as questões propostas pela Moderna Legística, até porque a intenção é apenas demonstrar que a construção da norma, ainda que de carácter regulatório, não pode prescindir de determinados processos, análises e procedimentos que lhe garanta maior legitimidade possível. Reporta-se, a título ilustrativo, ao procedimento proposto por Morand (1999), quanto a elaboração de textos normativos, que deve seguir um contexto em etapas, sob pena de não se obter a necessária legitimidade:

Figura 1 – Diagrama de Morand para a elaboração de textos normativos



Fonte: SOARES, 2013, p.164

O passo a passo, ou o que Morand (1999) chama de etapas, é o que Soares (2013) diz poder ser sintetizado como uma melhor compreensão do texto legal, que visa aproximar o legislador do Cidadão ou dos destinatários diretos, compreendendo o ambiente ou o contexto de sua aplicação. Tal fato não tem sido feito na elaboração das DCN's, especialmente sobre a introdução dos Direitos Humanos na escola, sem o conhecer, sem o saber, não há como ensinar, só se ensina aquilo que se sabe bem:

A compreensão da relação da Legística com diversas questões e etapas do isso pode ser sintetizada como a melhoria da compreensão do texto legal que visa aproximar o legislador do cidadão, então, é mais abrangente do que redigir, pois significa considerar o texto, mas também o contexto de quem recebe a mensagem, portanto o verbo mais adequado seria "elaborar", como acertadamente dispôs a Lei Complementar 95/98. É neste sentido, que a Legística, usa a tecnologia da informação para auxiliar o legislador e o legista (técnico que NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE ELABORAÇÃO LEGISLATIVA assessora o legislativo), para pensar novas formas de difusão da «mensagem» em outros ambientes e de outras formas, que não só nos diários oficiais. (SOARES, 2013, p.163).

Depois, há que se dizer ainda que há no ambiente tecnocrata do MEC, um linguajar técnico, polarizado, porque não dizer: profissional, uma linguagem mundializada acerca dos Direitos Humanos, que retira dos normativos a capacidade

de serem compreendidos e apreendidos por uma leitura simples de quem não está ambientado ou acostumado ao jargão. Na expressão de Rocha (2009), leis de boa qualidade, afinadas com o querer social e que possam afinal, ser "amadas" por seus jurisdicionados ou pela comunidade à qual se destina, como é caso das DCN's do MEC:

Por certo que a implantação das etapas sugeridas por Morand, como elementos de aperfeiçoamento e de complementação às boas técnicas da Legística, no sentido de se obter leis de boa qualidade, não é tarefa fácil, mas também não é ingente. Se se quer uma legislação afinada com o querer social, justa, efetiva e que seja amada pelos jurisdicionados, ao ponto mesmo de se sentirem co-autores de sua feitura, o caminho será esse, o qual poderá ser sensivelmente melhorado, à medida em que se aprende cotidianamente com a busca, não da perfeição, se diria talvez, do melhor. (ROCHA, 2009, p.94).

Vê-se claramente que os atos normativos editados pelo MEC, em especial as DCN's, são elaborados por um corpo técnico, cujo trabalho não se preocupa com as consequências dessa legislação posta. Inclusive porque sendo a cúpula, delegam aos sistemas de ensino, assim generalizado, implicando desde as mais renomadas IES até a mais humilde escolinha de um distante "rincão", a interpretação e a prática de aplicar os Direitos Humanos no âmbito da sua comunidade escolar.

Nesse passo, pensando na imensidão de normas, tratados, declarações, planos e programas, os mais diversos, que constituem a legislação, envolvendo os Direitos Humanos, não sendo eles sequer conhecidos. É preciso recorrer à lição de Betti (1990),¹⁴ para afirmar que a interpretação desses direitos é uma atividade de reconhecimento e reconstrução de sentido às formas representativas que gravitam na ordem jurídica, cuja tarefa não é simples assim. Na verdade, requer que esses conteúdos fossem dados em forma de uma ciência a ser ensinada diuturnamente, de forma bem simplificada, para que ela pudesse ser identificada no dia a dia na vida do cidadão:

¹⁴“L'interpretazione che interessa il diritto, è un'attività volta a riconoscere e a ricostruire il significato da attribuire, nell'orbita di un ordine giuridico, a forme rappresentative, che sono fonti di valutazioni giuridiche, o che di siffatte valutazioni costituiscono l'oggetto. Fonti di valutazioni giuridiche sono norme giuridiche e precetti ad esse subordinati, posti in vigore in virtù di un apposita competenza normativa. Oggetto di valutazioni giuridiche possono essere dichiarazioni o comportamenti, che se svolgono nella cerchia sociale disciplinata dal diritto, in quanto abbiano rilevanza giuridica secondo le norme e i precetti ivi in vigore: in particolare, quelle dichiarazioni e quei comportamenti, che abbiano a loro volta contenuto e carattere precettivo, siccome destinati a determinare una ulteriore linea di condotta.” (BETTI, 1990, p.801-802).

A interpretação que afeta o direito, é uma atividade para reconhecer e reconstruir o sentido a ser atribuído, na órbita de uma ordem jurídica, às formas representativas, que são fontes de avaliações jurídicas, ou que como tais constituem o próprio objeto. Fontes de avaliações jurídicas são normas jurídicas e preceitos a esses subordinados, postas em vigor por força de uma competência legislativa especial. Objeto de avaliações jurídicas podem ser declarações ou condutas, que se encontram no meio social disciplinadas pelo Direito, enquanto houver relevância jurídica segundo a norma e preceitos então em vigor: em particular, essas declarações e esses comportamentos, que por seu turno têm conteúdo e caráter prescritivo, com objetivo de determinar uma ulterior linha de conduta. (BETTI, 1990, p.801-802, tradução nossa).

Ora, a edição de um ato normativo, sem critério ou análise de sua aplicação, sem que detidamente se verifique as condições de possibilidade de apreensão e compreensão pela comunidade envolvida, sem se pensar os meios e as ferramentas de sua tomada em prática, de sua efetiva realização, sem fazer as avaliações antes, durante e depois, é legiferar no vazio. A norma não encontrará eco, nem respaldo, ficando o seu emissor a falar sozinho, sem qualquer repercussão. Tem que haver, no dizer de Soares (2013) gestão do procedimento de legislar, tem que haver um comprometimento da autoridade com o seu ato normativo. Assim, não pode simplesmente editar e pretender que os destinatários dêem conta da sua compreensão e aplicação. É preciso haver também o envolvimento da Autoridade emissora no desenvolvimento de sua aplicação, nas dificuldades de sua apreensão e compreensão, nas consequências de sua prática. Enfim, a autoridade tem que se fazer presente, tem que se envolver no processo:

Legística trata também do comprometimento da gestão do procedimento de legislar com a sua eficácia técnica e social. Isto significa um procedimento «compreensivo» que considere os envolvidos e possíveis afetados pela futura legislação, inclusive administração pública, judiciário. Esta gestão também deve ser capaz de trazer o máximo de informação sobre a matéria a ser regulada: assim uma rede que garanta a sua implementação poderá ser «planejada» (SOARES, 2013, p.164).

A maior dádiva da pessoa humana é sem dúvida a sua condição humana, em um espaço de liberdade garantida pelo Estado¹⁵, no qual, é claro, essa garantia tem

¹⁵O professor Alemão Otfried Hoffe, diz que o Estado somente oferece as liberdades fundamentais, mas não as garante. "*A entidade Coletiva entrega aos seus cidadãos os direitos vantajosos para todos, não a partir de uma plenitude de poder e graça. A entrega originária acontece, muito antes, numa renúncia recíproca à liberdade que os seres humanos mesmo empreendem entre si. A entidade coletiva apenas providencia a exata definição da limitação e seu cumprimento. Ela somente fornece garantia pelas liberdades fundamentais, mas não as garante.*" (HOFFE, 1991, p.350).

um preço a ser pago, contudo, o reconhecimento do poder atribuído a ele, não pode ser nem a confusão nem sua "estrangulação" com atos normativos incompreensíveis ou que suprima em definitivo ou quase em definitivo a liberdade que se quer garantida. O Sistema político precisa equilibrar-se em um "*medium*" no desempenho de suas funções de modo que a produção do poder não "sufoque" nem confunda o seu cidadão, mas infunde nele o reconhecimento do Sistema e ao mesmo tempo produza a confiança e a garantia de estabilidade:

Assim, dadas as necessidades e interesses do homem, visto como destinatário maior da norma, é que a liberdade de ação da pessoa humana reside na abertura ao mundo, para cuja afirmação e realização é necessário um sistema relativo de poderes públicos, de acordo com o debate da legitimidade X legalidade e nas condições de aplicabilidade.

Para a autonomia do sistema político, é necessário o desempenho de sua função específica, qual seja a apreensão e transmissão de decisões vinculantes para a produção do poder, visto como meio de comunicação para a prestação de critérios de decisão, além da capacidade de escolha entre diferentes. (CAMPOS SILVA, 2014, p.1-2).

Editar normas, não é apenas estabelecer metas ou impor limites de conduta, mas deve pensar no ambiente do antes, no curso da sua aplicação. É preciso, ao final, fazer um trabalho de apuração, um levantamento daquilo que deu certo e do que não deu, revendo-o, se caso necessário. O procedimento para consertar possíveis falhas, é o que Fonseca (2002) chama *agenciar a produção de condutas esperadas*, porque só assim a norma renderá os "frutos" esperados, com a participação efetiva dos envolvidos:

Normalizar não significa, portanto, impor limites e determinadas condutas. A noção de norma que se esboça nesses cursos remete, ao contrário, à ideia de estados ou situações a partir dos quais, e, por meio dos quais, uma tecnologia positiva de poder é possível, de tal forma que, normalizar, significaria agenciar a produção de condutas esperadas. (FONSECA, 2002, p.87).

Essa disfunção ocasionada por esta "inflação legislativa" dos normativos do MEC, para muito além dessa porosidade e falta de densidade normativa, que por um lado acaba erodizando o sistema, enfraquece o seu "poder", pois deixa de existir o "fenômeno relacional reflexivo" (CAMPOS SILVA, 2014, p.2), pois agindo assim a Autoridade normativa faz com que a Educação deixe de ser a instância comunicativa referencial para o Sistema de Ensino:

O poder, fenômeno relacional e reflexivo, tem na política o meio que satisfaz a necessidade de legitimação em termos de moral e direito. Daí que a positivação do poder implica, de alguma maneira, em seu uso jurídico generalizado, além da neutralização política de sua capacidade privada, para assim transformar-se em instância comunicativa relevante para a sociedade em seu conjunto, garantindo fluxos distributivos de responsabilidade com equidade, mas também com níveis que protejam sua integridade estrutural-funcional. (CAMPOS SILVA, 2014, p.2).

Nesse sentido, crê-se que o MEC está fazendo um caminho inverso, porque além de não se transformar nessa "instância comunicativa", também não tem sido relevante, pois não cumpre adequadamente o seu papel, tampouco garante os "fluxos distributivos", visto que seus atos normativos não possuem condições de aplicação imediata, também não há uma expectativa de cumprimento, ainda que na linha do horizonte dessa plausibilidade, visto que autoridade parece não querer se envolver, mas apenas edita a norma e a põe a cargo do sistema de ensino.

Essa contra mão de direção, na qual parece trilhar o MEC, quando edita seus normativos, sem qualquer avaliação de sucesso, pode ser sentida também na falta do que Soares (2004) apresenta como fluxo de informações, conhecimento ou satisfação de expectativas, pois nada disso é dado a conhecer, nem mesmo à Comunidade científica do Sistema de Ensino a quem a norma se destina mais diretamente, especialmente no que concerne à sua aplicação. Também há que se falar em satisfação das expectativas geradas em torno da norma posta, ao contrário, há uma sensação de perplexidade, não só por não se saber o que fazer com ela, mas pela sobrecarga que isso acarreta nos ombros dos envolvidos:

A escolha do repertório, ou do tipo de direito que será assegurado ou regulado, se faz dentro do leque de possibilidades de intervenção do direito na sociedade, seja definindo critérios de decidibilidade ou antecipando medidas que evitem situações potencialmente conflituosas, e também concretizando garantias fundamentais que ganham novo colorido diante do influxo de necessidades antigas e novas, acentuados no quadro da nova ordem mundial e do impacto tecnológico.

A primeira abordagem refere-se à atuação provocada pela sociedade hodierna que reclama, a cada dia, processos de produção normativa que permitam um maior fluxo de informações, conhecimento e satisfação das expectativas geradas em torno da eficácia social dos comandos normativos. (SOARES, 2004, p.33).

A grande questão a ser posta é: em um país constitucionalista, onde a Constituição foi definida como a norma fundamental, quando um órgão do governo encarregado de dar cumprimento a essa mesma Constituição, seja a ela mesma ou

seja às suas emendas constitucionais, ou aos tratados internacionais, na forma disposta no parágrafo 3º, do artigo 5º, da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, editando normas porosas e de pouca ou nenhuma densidade normativa, está relativizando essa Constituição e pondo em risco o sistema jurídico?

Portanto, uma vez que Constituições definidas como normas fundamentais são normas de origem, assim como a própria definição operacional de legitimidade pretende ser uma regra calibradora do reconhecimento do seu dever ser, então para alcançarmos os pressupostos operacionais da responsabilidade dogmática, será necessário o reconhecimento da efetividade da norma. (CAMPOS SILVA, 2014, p.9).

Quando se relativiza a Constituição, editando normas que não são reconhecidas, não são legitimadas, seja pela impossibilidade de seu cumprimento, como é o caso de que estamos tratando, seja pela fraqueza ou debilidade do seu emissor, nesse caso, enquadra-se o Ministério da Educação, que vem fazendo isso de maneira corriqueira, banalizando e tornando sem vida e efeito os seus comandos normativos, colocando a segurança jurídica em risco.

Com a segurança jurídica em risco, todo o seu institucional se enfraquece e põe em risco o Estado Democrático de Direito, principalmente se não houver uma correção pronta e imediata. Inicialmente, haverá um descrédito institucional e popular internos, passando daí a um descrédito e a uma desmoralização internacional.

Nesse aspecto, convém expor aqui, sobretudo nessa área dos Direitos Humanos, que o desejo dos últimos governos era dar cumprimento aos acordos e tratados internacionais, com o afã de ganhar visibilidade internacional, cujas intenções resultou nessa inflação normativa de improvável ou impossível cumprimento. Frise-se que isso não está ocorrendo apenas no Ministério da Educação, mas também no Ministério da Justiça (MJ) e na Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Exemplo claro disso é a edição tripla do Plano Nacional dos Direitos Humanos.

Portanto, a precarização dos atos normativos não é um fenômeno isolado pois atinge também outros órgãos do governo brasileiro, além do MEC, mas todos relativos à instituição e à implantação de políticas públicas relativas aos Direitos Humanos, o que além de tudo, recrudesce os movimentos que lutam por alguma forma de inclusão.

Assim, faz-se urgente que se retome uma política de austeridade quanto à edição de atos normativos, em especial quanto aos que estabelecem metas e ambicionam a aplicação de políticas públicas que visem melhorar a vida dos indivíduos. O procedimento jurídico não pode ser negligenciado, pois nele deve estar contido a segurança, estabelecendo-se a eficácia, o consenso e a legitimidade do ato normativo, dando a ele o reconhecimento:

Estabelecido um procedimento jurídico, e existindo eficácia, consenso e legitimidade, o reconhecimento se concretiza como consequência. A valoração do indivíduo, enquanto destinatário maior da norma, leva, conseqüentemente ao exame das raízes profundas que distinguem, fundamentalmente, a experiência política da sociedade e do sistema político, direcionados, ambos, ao bem comum e à justiça social. Tal situação permite uma eficaz representação dos cidadãos, através da expressão de suas necessidades e da liberdade de opinião. (CAMPOS SILVA, 2014, p.9).

Segundo ainda Campos Silva (2014), a legitimação constitucional dos atos normativos se dá através de instrumentos processuais e procedimentos adequados:

No plano constitucional, podemos considerar que as regras do jogo, convencionais, através de instrumentos processuais e procedimentos adequados, levam ao reconhecimento, aplicação e densificação da norma, traçando diretrizes para a atividade política e legislativa. Tal reconhecimento, não podemos negar, contribui para a realização constitucional. (CAMPOS SILVA, 2014 p.10).

O direito de educar-se em Direitos Humanos está inserto no item 2, do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217^a, na III Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948, reafirmado pela Resolução 59/113-A, da 70a Seção Plenária da ONU de 14 de julho de 2005, que foram assinadas e ratificadas pelo Brasil nas mesmas datas, portanto, sendo tratados internacionais, têm elas a mesma força de uma emenda constitucional, consoante leitura do parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988:¹⁶

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a

¹⁶§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004). (Atos aprovados na forma deste parágrafo).

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos)
2. Proclama que o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, que terá início em 1º de janeiro de 2005, estará estruturado em etapas sucessivas, tendo por objetivo promover a execução dos programas de educação na área dos direitos humanos em todos os setores. (BRASIL, 2013).

Ora, se o MEC, ao tentar dar cumprimento a esse Direito, edita atos normativos porosos, sem densidade normativa, conforme alhures já se disse, cujo cumprimento seja improvável por absoluta falta de condições materiais e formais, por certo que está quebrando o chamado princípio da efetividade, segundo Barroso (1998):

A ideia de efetividade, conquanto de desenvolvimento relativamente recente, traduz a mais notável preocupação do constitucionalismo nos últimos tempos. Ligada ao fenômeno da juridicização da Constituição, e ao reconhecimento e incremento de sua força normativa a efetividade merece capítulo obrigatório na interpretação constitucional. Os grandes autores da atualidade referem-se à necessidade de dar preferências, nos problemas constitucionais, aos pontos de vista que levem as normas a obter a máxima eficácia ante as circunstâncias de cada caso. (BARROSO, 1998, p.219).

A tentativa de incrementação constitucional, de se levar os Direitos Humanos à escola, especialmente de colocá-los em todos os níveis - do ensino fundamental ao ensino superior - sem observar as condições de possibilidade de sua efetiva materialização, posto que não há professores preparados para o cumprimento dessa norma, mostra claramente que a Autoridade emissora, não fez a análise clássica do seu ato jurídico posto, qual seja: o da existência, o da validade e o da eficácia.

Um direito assim, além de não obter a eficácia pretendida, não obtém reconhecimento social, não cumpre o desiderato para o qual foi criado e, com isso, degrada o conjunto normativo pátrio, desmoralizando a Autoridade emissora, enfraquecendo-lhe o poder e a legitimidade constitucionalmente atribuídos. Nós precisamos sim, garantir o direito de educar-se em Direitos Humanos, a garantia desse Direito carece de Instituições fortes e de normas efetivas de cumprimento possível e real. A simples edição de norma para ser mostrada à comunidade internacional não nos ajuda alcançar esse Direito, '*Eficaz e idôneo para atingir a finalidade para a qual foi gerado*' (BARROSO, 1998, ano, p.220):

De maior interesse para os fins aqui visados é a eficácia dos atos jurídicos, o terceiro plano de análise que se traduz na sua aptidão para a produção de efeitos, para a irradiação das consequências que lhe são próprias. Eficaz é o ato idôneo para atingir a finalidade para a qual foi gerado. Tratando-se de uma norma, a eficácia jurídica designa a qualidade de produzir, em maior ou menor grau, os seus efeitos típicos, "ao regular, desde logo, as situações, relações e comportamentos nela indicados; neste sentido, a eficácia diz respeito à aplicabilidade, exigibilidade ou executoriedade da norma". Atente-se bem: a eficácia refere-se à aptidão, à idoneidade do ato para a produção de seus efeitos. Não se insere no seu âmbito constatar se tais efeitos realmente se produzem. (BARROSO, 1998, p.220).

Não resta nenhuma dúvida, e esta pesquisa mostra isso, que os futuros professores sentem que essa educação em Direitos Humanos é uma alternativa não só para os alunos, como também para eles; porém, diante do atual quadro educacional, não sabem o que fazer com ela. Portanto, a edição de norma sem condições reais de possibilidade de serem cumpridas, como mera recomendação, a serem conduzidas pelo Sistema de Ensino retira a característica de norma, pois perde-se o plano de eficácia, ou já nascem sem força imperativa.

Nessas condições, a falta de possibilidade de cumprimento ou de condições viáveis de aplicabilidade não permite que o Estado possa valer de sua força coativa para impor o cumprimento e garantir a sua imperatividade:

As normas constitucionais, como espécie do gênero normas jurídicas, conservam os atributos essenciais destas, dentre os quais **a imperatividade**. De regra, como qualquer outra norma, **elas contêm um mandamento, uma prescrição, uma ordem, como força jurídica e não apenas moral**. Logo a sua inobservância há de deflagrar um mecanismo próprio de coação, de cumprimento forçado, apto a garantir-lhe a imperatividade, inclusive pelo estabelecimento das consequências da insubmissão ao seu comando. As disposições constitucionais são não apenas normas jurídicas como têm um caráter hierarquicamente superior, não obstante a paradoxal equivocidade que longamente campeou nessa matéria, ao considerá-las prescrições desprovidas de sanção, mero ideário não jurídico. (BARROSO, 1998, p.226, destaque nosso).

É exatamente nesse equívoco que se enquadra a definição para as Diretrizes Curriculares do MEC sobre Educação em Direitos Humanos: são recomendações ou "*prescrições desprovidas de sanção, um mero ideário não jurídico.*" (BARROSO, 1998, p.226).

Cabe ainda uma última tentativa de clarear a questão para além da porosidade e da falta de densidade normativa desses normativos do MEC sobre Educação em Direitos Humanos, a questão da sua validade e a de se saber porque ainda não atingiram seus fins:

O problema jusfilosófico da validade das normas envolve, assim, outras questões que compõem também o pano de fundo do quadro conceitual da dogmática. Se a validade é um conceito relacional, surgem aqui duas novas questões: uma é saber como, de relação em relação, chegamos ao todo normativo como um conjunto globalmente vinculante; outra é saber se existe um ponto de Arquimedes no ordenamento, capaz de fundar a validade de todas as normas. A primeira é questão da unidade do sistema; a segunda, do seu fundamento de validade. (FERRAZ JUNIOR, 1994, p.186).

Crê-se que nos normativos do MEC faltam um comando de impositividade, qual seja: não há uma determinação objetiva de inserção nos currículos ou Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's). Com isso, a norma tem validade, posto que parte de uma autoridade legítima e legalmente constituída, cujo comando está imunizado na Constituição e nos Tratados Internacionais dos quais o Brasil é signatário (aqui em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos), mas não tem império, justamente pela falta de possibilidade de lhe dar cumprimento.

No essencial, esta inexecutabilidade é patente, basta ver que para boa parte do Sistema de Ensino (fundamental e médio) não há como cumpri-la, pois até dispõem de determinada autonomia para promover a inserção da EDH nos currículos ou PPP's, contudo, não dispõem de autonomia para contratar professor especializado, pois isto é feito pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Assim, a validade fica relativizada, pois o império da norma não atinge aos usuários, que dependem de uma hierarquia para que ela seja posta em prática ou seja cumprida:

Para Kelsen, por exemplo, a norma impera, é vinculante, desde que seja válida. Estes conceitos são redutíveis um ao outro. Se a norma vale, impera. Se impera, é válida. Como, porém, para ele, validade é uma relação sintática entre normas, abstração feita dos conteúdos e dos usuários, as sérias hierárquicas de validade (uma norma se apoia em outra e sucessivamente) nos conduz à hipótese de uma primeira norma, a norma fundamental. Esta é responsável pela validade de todas as demais e caracteriza, simultaneamente, o sistema como um conjunto de normas redutíveis a uma unidade. Só pode haver, por isso, uma única norma fundamental, sob pena de não termos um sistema. (FERRAZ JUNIOR, 1994, p.186).

Conclui-se explicando que um conceito (validade/imperatividade) não reduz um ao outro e que por isso é possível ter uma norma válida, mas sem império ou vice-versa; ter uma norma com império, mas sem validade:

De um ponto de vista pragmático, é preciso considerar validade e imperatividade como conceitos diferentes, não redutíveis um ao outro, e o conceito de ordenamento como um sistema que admite não uma, mas várias hierarquias, o que elimina a hipótese de uma (única) norma fundamental e a correspondente concepção de unidade. **A posição pragmática é de que norma pode ser válida e, não obstante, isso, não ter império, isto é força de obrigatoriedade, e vice-versa, ter império e não ser válida.** (FERRAZ JUNIOR, 1994 p.187, grifo nosso).

Esta é, portanto, a questão: o MEC, como uma instância de autoridade legítima, edita a norma, que não se torna efetiva, pois não busca fazer isso em conjunto com o Sistema de Ensino. Também não busca dar condições de executoriedade à norma editada, assim, a norma é válida, mas sem império. Dessa forma, torna-se porosa e sem densidade normativa. Tudo isso faz desacreditar o sistema como um todo, gerando inegavelmente um prejuízo para todos, especialmente para aqueles futuros cidadãos em formação, que continuam a serem formados para a vida, mas cujo ensino dos Direitos Humanos não é realizado, impedindo uma cidadania plena, o que é uma pena.

2.2 Desafios

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos trazem oito desafios a serem enfrentados e que devem ser a grande questão posta sobre a nova proposta de levar a EDH ao ensino fundamental, bem como ao ensino superior.

Esses oito desafios conformam um resumo essencial da proposta, e, que, de fato, merecem destaque e comentários que serão formulados neste capítulo. Cada um deles será trabalhado, seja pela importância observada, seja pelas enormes dificuldades visualizadas, sentidas, apesar de não terem sido tratadas, nem encaminhadas de maneira pontual, a fim de dar uma solução à questão. O discurso chega a ser eloquente, entusiasmador, mas não desce ao nível de conformação da realidade, possível, plausível e aplicável.

Sem dúvida alguma, o CNE-MEC deu um grande passo, no sentido de trazer a Educação em Direitos Humanos para a escola, tanto nos ensinamentos fundamental e médio, como também na educação superior, mas como dito, os problemas para se implantar a EDH na escola, esbarram, sobretudo, na falta de preparo do corpo docente para trabalhar com esta educação e, claro, na falta de adaptação dos currículos. Todos os desafios postos, como se verá, são de fato importantes, mas a

“Formação de Professores” e a adaptação do currículo são essenciais e devem demandar do MEC uma ação mais incisiva e pontual.

Faltam aos professores o “como fazer”, embora o “canto da sereia” os enfeite com o discurso da transversalidade e da interdisciplinaridade, essas metodologias não dão conta da tarefa. Se a princípio, há conteúdos que possam ser trabalhados, de forma interdisciplinar e transversalmente, em grande medida essa Educação encontrará obstáculos intransponíveis e insuperáveis, cujo aprender demandará fórmulas próprias a serem trabalhadas. A tão sonhada cultura dos Direitos Humanos não pode ser criada assim de um momento para o outro, ou por força de uma Resolução, isso demanda um longo tempo de maturação. Mas é um caminho necessário a ser percorrido, afinal, parafraseando Boaventura (2006), estamos no vértice de um paradigma a ser quebrado.

Não é de hoje que muitos pesquisadores vêm trabalhando a importância dessa Educação, e, sobretudo, a necessidade de levá-la à escola¹⁷ como uma Educação única, que será capaz de fazer com que os alunos e professores possam se descobrir humanos. Mas, principalmente, para que possam se dar conta de que a sua existência só tem sentido na existência do outro.

O texto das Diretrizes reconhece que ter leis não garante que esses direitos sejam (re)conhecidos e vivenciados, contudo, é de se ver também que ter Leis “porosas” e com baixa densidade normativa, não garante que a EDH seja efetivamente levada à escola, exatamente porque a escola não sabe por onde começar, faltam-lhe as ferramentas essenciais para trabalhar com esta educação. Falta o “caminho”, a direção, o rumo, que precisa ser corajosamente indicado pelo MEC:

Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re) conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais. Diante disso, torna-se premente a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, reafirmando a importância do papel da Educação em Direitos Humanos. No entanto, para se alcançar tal objetivo é necessário enfrentar alguns desafios. (BRASIL, 2012, p.509).

A proposta CNE-MEC, como apresentada, chegou com atraso, a EDH na escola é talvez a única forma de contornarmos, para o futuro, as divergências dos seres humanos, pelas quais brigamos, engalfinhamo-nos e matamo-nos, sem

¹⁷Vide MORGADO, 2001.

pensarmos a toda evidência, que “meu existir só tem sentido na existência do outro”. Os desafios estão postos sem rodeios e sem volta. Vamos a eles:

2.3 Faltam Professores com conhecimento técnico-científico específico para trabalhar o ensino da EDH

O primeiro desafio, e talvez o mais importante deles, o mais preocupante, o mais complicado para se encaminhar para uma solução, especialmente de curto prazo, é este: a falta de professores com conhecimento técnico-científico. Vencer este desafio requer preparo e, sobretudo, planejamento de médio e longo prazo, mas caso se pretenda levar, efetivamente, a Educação em Direitos Humanos para a escola, é imperioso e urgente que se promova, antes de mais nada, a formação dos docentes em EDH.

O primeiro (desafio) deles é a formação, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos, de todos/as os/as profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte dos cursos de graduação e pós graduação, nem mesmo da Educação Básica (SILVA, FERREIRA, 2010, p. 89). Sendo assim, compreende-se que a formação destes/as profissionais deverá contemplar o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos, com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem e identifiquem sua instituição como protetores e promotores destes direitos. (BRASIL, 2012, p.509).

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é romântica, por um lado, ao propor, sem dizer como e com quais ferramentas irão esses Docentes atuar (sugerindo ações muito voltadas e pautadas na boa vontade, na conscientização e no engajamento voluntário do professor). E, é, por seu turno, extremamente limitada e limitante, porque os Direitos Humanos não podem jamais serem admitidos apenas como educação, sexo, gênero, etnias, raça, e meio ambiente, pois, como já dito, é muito, muito mais que isso, já que envolvem, além dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, acrescenta-se também aspectos global e globalizante envolvendo os direitos de solidariedade, de paz, de desenvolvimento e meio ambiente.

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação, pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras. (BRASIL, 2013, p.505).

Nesse sentido, a visão sobre os Direitos Humanos fica estereotipada, prejudicada, e passa um viés perigoso aos leigos de que “Direitos Humanos”, nessa forma trata-se de direitos das minorias e não um direito de todos os seres humanos, indistintamente, de todas as diversidades e as diferenças que nos rodeiam. Esse preconceito chamado e pensado como “direito das minorias” mata as chances dos Direitos Humanos de serem reconhecidos e fecha muitas possibilidades de levá-lo à escola de maneira muito mais natural, fácil e simples. Esse preconceito é um dos desafios que não foram contabilizados pela Resolução 01/2012 CNE-MEC.

Apenas para exemplificar: onde ficam os Direitos Individuais fundamentais (à vida, liberdade, igualdade, inviolabilidade do lar e da correspondência, religião, propriedade, etc.), os Direitos Sociais (trabalho, previdência, saúde, lazer, etc.), os Direitos Políticos (votar, ser votado, compreensão do processo eleitoral, asilo e refúgio, petição, habeas data, etc.), os Direitos Civis (família, casamento, o Estado, os Poderes e as instituições que compõem a República, etc.), os Direitos Constitucionais (legalidade, acesso à justiça, direito de silêncio, direito de ampla defesa, não ser preso, etc.), os Direitos Difusos (Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Código do Consumidor, Estatuto do Torcedor, Estatuto das Cidades, Estatuto do Idoso, etc.) e os Direitos Ambientais (Código Florestal, Código de Águas, leis de proteção ao meio ambiente, à fauna, flora, etc.)? Isso para mencionar apenas alguns exemplos, do vasto conteúdo da Educação em Direitos Humanos.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos, diz que: “*A Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação básica e educação superior*” (BRASIL, 2013), reconhecendo essa falta, e a colocam como um dos maiores “desafios” para efetivação da EDH, chegam a pontuá-la de modo incisivo:

Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais, nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH. (BRASIL, 2013, p.507).

Entretanto, justifica a preocupação no parágrafo seguinte, dizendo que há uma “recomendação explícita” no documento final da Comissão Nacional de Educação (CONAE) 2010, que seria a ampliação da formação continuada, mas é apenas mais uma "recomendação" ou seja, o cumprimento disso é pouco provável, porque vai depender de ser possível.

Com relação a essa preocupação há uma recomendação explícita no Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, que se refere à ampliação da [...] formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa [...]. (BRASIL, 2010, p.162).

As proposições também na Educação Superior têm o mesmo tom de recomendação, de orientação, sem nenhuma determinação incisiva e pontuada em favor da EDH, deixando literalmente, o problema como papel das escolas¹⁸ e das IES, e, não sendo determinação obrigatória, é muito pouco provável que saia do papel:

No ensino, por exemplo, os Direitos Humanos, nos projetos pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares, podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento. Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos. (BRASIL, 2013, p.508).

¹⁸Veja-se que as IES ainda dispõem de meios para, de fato, alterar os currículos, ampliar a gama de disciplinas, alterar e modificar a grade curricular, abrir concurso para contratação de professores especialistas em Direitos Humanos, já as escolas não, seu trabalho é muitíssimo engessado, geralmente os currículos e Propostas político-pedagógicas lhes são apresentadas pelas Secretarias Estaduais da Educação, com mínima ou nenhuma margem para alteração ou modificação. Também o que lhes importa se tivessem poder decisório para ampliar ou modificar os PPP's ou os currículos? Quem irá lecionar esses conteúdos? As escolas não têm nenhum poder de contratar, quem aplica concursos são as Secretarias de Educação, logo esse discurso para a escola, é totalmente vazio, e não lhe restará alternativa senão deixá-lo lá, literalmente no papel, a comunidade escolar não tem o que fazer, não há como por em prática as recomendações das Diretrizes Básicas da Educação.

A questão proposta enfrenta dois grandes problemas, o primeiro é a falta de espaço no currículo para ampliar o quadro de disciplinas e, assim, contemplar a Educação em Direitos Humanos, cujos conteúdos, conforme já se viu não podem ser limitados, como proposto pelas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH's). O currículo precisa ser reestruturado e revisto, de modo a contemplar a Educação em Direitos Humanos de forma integral, como uma disciplina a ser incluída na grade, não sendo possível a transmissão de seu conhecimento assim, como “conteúdo complementar e flexível”.

O Instituto Interamericano de Derechos Humanos, em 2006, através do seu "V Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos",¹⁹ reconhecia a necessidade de um claro "desenho curricular" para que a EDH pudesse de fato ser incorporada na matriz escolar:

A incorporação da EDH no ensino escolar requer por tudo isto um claro desenho curricular que implique:

- adotar um formato organizativo determinado;
- estabelecer conteúdos explícitos de acordo com o nível de ensino;
- delimitar objetivos específicos para os destinatários;
- dispor os tempos de ensino;
- recomendar as atividades de aprendizagem;
- incluir temas transversais;
- distribuir responsabilidades docentes;
- definir estratégias de avaliação" tradução nossa. (PIERRI, 2004, tradução nossa).²⁰

Lado outro, se é para valer, a disciplina em EDH não pode jamais ser optativa, nem apenas transformada em atividades como “conteúdos complementares e flexíveis” a ser veiculada de quando em vez, em seminários e ou palestras. As IES precisam se preparar, programar-se, não só revendo o currículo, mas abrindo vagas para que especialistas sejam trazidos para a sala de aula para trabalhar esses conteúdos de forma séria, disciplinada e com conteúdos arrojados.

¹⁹Publicação anual do Instituto, que tem sede em San José da Costa Rica.

²⁰La incorporación de la EDH en la enseñanza escolar requiere por todo esto un claro diseño curricular que implique:

- Adoptar un formato organizativo determinado;
- Establecer contenidos explícitos de acuerdo al nivel de enseñanza;
- Delimitar objetivos específicos para los destinatarios;
- Disponer los tiempos de enseñanza;
- Recomendar las actividades de aprendizaje;
- Incluir diseños transversales;
- Distribuir responsabilidades docentes, y
- Definir estrategias de evaluación. (PIERRI, 2004).

Não se escapará, muito provavelmente, na ampliação do tempo de formação das licenciaturas, isso será fundamental, para a implementação da EDH na base do ensino fundamental e médio no Brasil.

Os professores da IES que formam e formarão esses professores nas diversas licenciaturas e, especialmente, na Pedagogia, não estão preparados, nem tem conhecimento específico para lecionar sobre Educação em Direitos Humanos e seus muitos e diversos conteúdos de cidadania. A formação continuada para esses profissionais também não será capaz de capacitá-los integralmente, até porque, o programa de formação continuada, como o próprio nome diz, abarca a formação integral do professor, não podendo se dedicar somente ao conteúdo da EDH, por outro lado, isso também não poderá ser feito repentinamente de uma hora para outra. A temática será aprofundada em capítulo próprio dedicado à formação de professores.

2.4 A valoração²¹ profissional do corpo docente

O Professor no Brasil, lamentavelmente, sempre foi desvalorizado, seja na educação fundamental e média, seja também nas IES, salvo raras exceções no ensino privado. Portanto, caso deseje por mais um encargo no ombro do professor, nada mais justo que reconhecer a necessidade que se tem de valorizá-lo, especialmente, pagando-lhe uma justa remuneração,²² mas muito mais que isso, é preciso, dar-lhe um plano de carreira que venha, efetivamente, estruturar a profissão, melhores salários, possibilidades de crescimento profissional, cursos de reciclagem profissional, que estimule a carreira, e possa significar crescimento e valoração efetiva da pessoa do docente. Portanto, esse desafio significa ao menos que o problema está latente e recorrente:

²¹Muitos Dicionaristas, dentre eles BUENO (1976, p.1398), dão às palavras "valoração" e "valorização", como sinônimas e não fazem distinção no seu significado, entretanto se se consulta outros como o português PRIBERAM (2013), ou brasileiro AURÉLIO (1975, p.1439), há uma variação de significação que faz toda a diferença: *Valorar é Emitir juízo de valor acerca de. 2 Appreciar, estimar; ponderar., já valorizar é dar valor ou valores a, aumentar o valor ou o préstimo de.* Portanto o sentido que se quer empregar aqui é o primeiro, estamos falando de um "valor" que não é concebido aos docentes brasileiros.

²²O governo federal deu um passo importante nesse sentido, quando editou a Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, criando o piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da educação básica e, embora isso represente apenas um começo, muitos Estados da Federação ainda não cumpriram essa Lei.

O segundo desafio diz respeito à valorização desses/as profissionais que deverão ser compreendidos/as e tratados/as como sujeitos de direitos, o que implica, por parte dos entes federados responsáveis pelas políticas educacionais, garantir condições dignas de trabalho que atendam as necessidades básicas e do exercício profissional. Tal situação requer o efetivo cumprimento das políticas de profissionalização, assegurando garantias instituídas nos diversos planos de carreira de todos/as os/as trabalhadores/as da educação. (BRASIL, 2013, p.509).

Ora, se a EDH está chegando com atraso à escola, mas ainda assim em boa hora, com os anseios esperançosos de congregar os seres humanos ao redor de um objetivo maior: viver em paz e pela promoção das diversidades culturais e a conservação do planeta, o local onde se pretende que seja o *lócus* da sua propagação, estudo e aprendizagem, precisa estar imune e “dedetizado” de toda e qualquer forma de violação dos Direitos Humanos. Não se faz plantio de novas sementes em canteiro tomado de ervas daninhas!

Por certo que, também, não será possível uma assepsia generalizada de todos os preconceitos e problemas da escola, mas de quem se pretenda ser o canal construtor dessa cultura para os Direitos Humanos, não se pode imaginar, que contra ele exista qualquer forma de violação de direitos.

A valorização do professor passa, antes de tudo, por um salário decente, condizente com o mínimo inserto nos incisos IV e V do artigo 7º da Constituição da República²³, que seja capaz de atender aquelas prerrogativas mínimas a fazer frente às necessidades dele e de sua família.

É uma violência exigir de alguém que sofre violações básicas de direito, que ensine e apregoe os Direitos Humanos em sala de aula, quando ele próprio é a vítima dessa falta de respeito. Isso é, não só inimaginável, mas sobretudo intolerável, convém antes que seja feito o dever de casa e que se promova o respeito e a dignidade para com os Professores.

A Lei Federal 11.738 de 16 de julho de 2008, regulamentando a alínea “e” do inciso III – *caput* do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), instituiu o piso nacional de salários para os professores da educação

²³ Artigo 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem a melhoria de sua condição social:

IV - Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

V - Piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho.

básica, àquele tempo em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), o equivalente a 2,28 salários mínimos.

Apesar do valor ínfimo do piso, a criação dele foi um grande passo, um ganho para os professores, especialmente para aqueles das regiões mais carentes do País, que sempre receberam salários ainda mais indignos e aviltantes. Contudo é bom lembrar que, mesmo depois de 7 anos, a lei, infelizmente, ainda não é integralmente cumprida, pois apenas 12 Estados da Federação a estão cumprindo.

A referida lei tem um plano progressivo de melhoria do piso salarial, mas isso também não foi integralmente cumprido. O lamentável é que os Estados estão “brigando”, ainda em 2013, para fazerem um reajuste menor que o esperado que era de 22%, querem pagar apenas 7,9%, isso precariza a lei, ou no dizer de Caupers (2003) “*promove a sua erodização*”, desanima os profissionais e dá azo àqueles que ainda não a cumpriram a deixá-la de lado. A União Federal precisa intervir com firmeza, cumprindo a sua parte, estabelecida no artigo 4º da Constituição Federal, que é auxiliar, através do Ministério da Educação, exigindo que os Entes Federados cumpram e respeitem a lei.

A não implementação dessa lei por todos os Estados Federados, sem qualquer exceção, levará ao total descrédito a ação da União Federal em tentar sanar um problema que se arrasta há décadas, e constitui uma verdadeira nódoa de injustiça na educação, que é o tratamento desigual e totalmente estigmatizante da classe dos professores.

Mas não é só, há um desprestígio visível nas licenciaturas, tanto que faltam candidatos e isso tem deixado as universidades preocupadas. Faltam também condições de trabalho, estímulo e claro um plano de carreira que incentive as novas gerações a ingressar nesse mercado de trabalho, Pereira (2007) faz essa advertência:

Por outro lado, não são medidas simplistas e banalizadoras que procuram retirar das universidades a responsabilidade pela formação docente que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. Além disso, a não-valorização do profissional da educação, seus salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo problemas fulcrais que prosseguem sem solução em nosso país e que afetam diretamente as questões da formação inicial de professores. (PEREIRA, 2007, p.158-159).

Portanto, uma valorização do corpo docente de modo a motivá-lo a assumir mais essa tarefa de levar a EDH à escola, precisa de fato de um incentivo duplo, pois, além da nova disciplina o grupo encontra-se, atualmente, desprestigiado, desrespeitado, com salários míseros e, sobretudo, sem um plano de carreira que seja auspicioso e convidativo ao mergulho nas diversas licenciaturas da docência.

2.5 Fomento à pesquisa e socialização de estudos

A pesquisa na área da EDH no Brasil é muito pequena, restrita ainda a alguns pesquisadores da área da educação, o "Direito" ainda não foi convidado nem chamado a essa tarefa, Educação e Direito ainda não conversam entre si. Portanto, é urgente esse fomento à pesquisa, sobretudo nas licenciaturas e também no Direito, de modo que se possa, socializando as experiências, fazer com que as diversas áreas do conhecimento se enriqueçam e possam, quem sabe, produzir bons resultados a curto e a médio prazo. É preciso que o desafio seja enfrentado, posto em prática, o mais breve possível.

O terceiro diz respeito à socialização dos estudos e experiências bem sucedidas desenvolvidos na área dos Direitos Humanos, realizados em instituições de ensino e centros independentes, como institutos e organizações não governamentais. Torna-se necessário, então, o fomento às pesquisas em Educação em Direitos Humanos e nas temáticas que a integram no âmbito das instituições de educação superior que, por sua vez, poderão promover encontros, seminários, colóquios e publicações de caráter interdisciplinar a fim de divulgar os novos conhecimentos produzidos na área. (BRASIL, 2013, p.509).

Não se crê que esse seja exatamente um desafio, desde a criação dos Programas Nacionais de Educação em Direitos Humanos, a elevação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República à categoria de Ministério, e, em especial, as recomendações da ONU, incentivando a divulgação dos Direitos Humanos, o que não faltam são recursos, nem incentivos à pesquisa.

Entre os anos de 2009 e 2011, o grupo de estudos Paidéia Jurídica dirigido pela Dra. Mariah Brochado Ferreira, professora da Faculdade de Direito (FD) da UFMG, auxiliado pelo Grupo de Estudos de gênero e sexualidade (GSS) dirigido pela Professora Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira, da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG promoveram dois Projetos financiados pelo MEC. Desses, este

pesquisador participou como professor e organizador de um deles, com o objetivo de formar professores multiplicadores em Direitos Humanos. Há muitos recursos, o que falta mesmo são bons pesquisadores e bons projetos.

Quanto à divulgação das pesquisas, esse também não é um problema, visto que em todos os projetos com financiamento público é obrigatória a divulgação dos resultados. As dissertações e teses também são publicadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A divulgação das Diretrizes Nacionais para educação em Direitos Humanos é um outro fator que certamente fomentará novas pesquisas sobre o tema, visto que, a medida política que representa esse passo dado, era um sonho há muito esperado por muitos pesquisadores:

O objeto da presente pesquisa delineou-se a partir de um encontro de educadores em Direitos Humanos, realizados em Teresópolis (RJ), promovidos pela Novamerica, em maio de 1999, e emergiu da fala de uma professora. Ela afirmava a necessidade do saber em direitos humanos ser um “visceral”, resultante de uma transformação interna, que seria o ponto de partida para esse tipo de educação. Segundo ela, caso não ocorra essa “transformação interna”, se não há envolvimento do professor, corre-se grande risco de se construir um saber vazio, retórico. Afirmava: “A gente diz para os alunos que é certo fazer greve e não faz. Como dizer para lutar pelos direitos se você mesmo não luta”. (MORGADO, 2001, p.4.)

Se o MEC fizer uma intervenção incisiva de modo que a formação docente possa de fato se dar nas licenciaturas, com a inserção da disciplina Educação em Direitos Humanos no currículo da IES, não haverá dificuldades para a implantação e conhecimento dos Direitos Humanos. O tema é apaixonante e desperta a atenção de todos, crê-se que a pesquisa de campo realizada nesse trabalho com as licenciandas da Pedagogia seja um bom exemplo disso.

2.6 A violência e o fomento ao reconhecimento da diversidade

A divulgação dos Direitos Humanos, não só no Brasil, mas também em muitos outros países, tem algo de errado, estereotipado, que deixa a sociedade como dificuldades de compreender o que sejam os direitos humanos. A divulgação, a recomendação, as orientações passam por muitos matizes viesados pelos diversos movimentos sociais, que lutam por inclusão, e isso contribui para que a ciência seja deturpada. Precisa-se levar a EDH à escola, como uma ciência de

construção da igualdade dos seres humanos e para a humanidade, assim, destacar, incentivar ou privilegiar grupos ou tribos só contribui com a dissensão. O real desafio é esse: desestereotipar os Direitos Humanos, mostrando-os como uma ciência, única e capaz de estabelecer a harmonia e a paz entre os seres humanos.

O quarto desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação e de ensino, está ligado à perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência, que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o reconhecimento político das diversidades, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem. (BRASIL, 2013, p.509).

Esse desafio faz do estereótipo, que até então permeia a educação em Direitos Humanos, uma violência, um desrespeito aos Direitos Humanos, às diversidades que transitam dentro das escolas, em grande medida elas fazem parte de uma política equivocada, conduzida de forma a promover privilégios tribais.

Ora, os muitos movimentos sociais que aí estão, em busca de proteção dos direitos de minorias e outras vertentes, nos seus muitos e diversos matizes, abrem uma luta acirrada também entre si pela busca de condições e privilégios iguais.

Não se dirá com isso que essas lutas pela busca de condições iguais para todos seja vã ou errônea, não é isso, é louvável a luta de todos pela busca de condições iguais e pelo respeito à diversidade, contudo, não é essa política a melhor forma para se implantar uma Educação em Direitos Humanos, capaz de conduzir a humanidade a um “porto” único capaz de congregar todos os seres humanos, sem qualquer distinção, como seres verdadeiramente iguais.

A tribalização é perniciosa, cria estigmas, concorrências, lutas por maior visualização e maiores privilégios. Muitas dessas “tribos” não se reconhecem, não se enxergam. Ora, nesse viés político abre-se caminhos para ampliar as divergências. Como se poderá dar continuidade a isso, se um determinado grupo, que luta por reconhecimento e inclusão, desconhece ou não reconhece um outro?

O desafio posto não é um desafio em si, é uma chamada de consciência de que a condução política dessa educação precisa ser redirecionada, não parece ser possível, neste formato, acabar com essa “violência” de desrespeito à diversidade, pois é como se quisesse abrandar a fogueira pondo lenha nova nela. Não se pode perder essa oportunidade com a EDH para trazer a escola ao seu *locus* de antes,

que é a verdadeira socialização e formação das gerações mais jovens, de forma científica:

A política de homogeneidade cultural assentou em grandes instituições, nomeadamente a escola, que, entretanto foi atingida por bloqueamentos financeiros e outros que levaram a que a oferta de capital escolar ficasse aquém do desenvolvimento exigível em face da crescente massificação da educação. Por outro lado, em sociedade de consumo dominadas pela cultura de massas e pela televisão, a escola deixou de ter o papel privilegiado que dantes tivera na socialização das gerações mais jovens. (BOAVENTURA, 2006, p.295).

Não se pode perder a oportunidade de ressignificar a escola, nesse papel privilegiado de formação das nossas gerações futuras. A EDH é o elemento novo que fará com que esse papel seja reformulado, reconstruído para melhor, visto que a EDH não é só uma formação para o social e o profissional, mas uma formação para a vida, vista do ângulo mais elementar, a pessoa enquanto ser humano, que não tem a capacidade de viver só e nem pode deixar que a sociedade se faccione em tribos. Esse é o grande desafio neste momento, impedir que a sociedade se tribalize.

2.7 A participação democrática de todos os atores

A participação democrática de todos os atores é sem dúvida muito importante para a construção desse projeto de se levar a EDH para a escola, contudo, ele só acontecerá, e é com isso que esses atores contam, com a efetiva participação do Estado a dar-lhes os meios para que isso possa fluir. O discurso está vazio, falta ação, que é a determinação de se colocar em pauta esta Educação. É preciso dizer com que meios, traçar um plano a médio e a longo prazo, estabelecer metas, envolver todas as instituições e cobrar cumprimentos, bem como resultados. Sem isso o desafio ficará só no papel.

O quinto desafio se refere à compreensão ampla da participação democrática requerida pela Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, é preciso lembrar da necessidade de representação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e acadêmica em seus diferentes tempos e espaços. É dessa forma que se construirá o sentido de participação política entre os diferentes atores que compõem o ambiente escolar. No que diz respeito à participação na construção do conhecimento, é imprescindível considerar o protagonismo discente e docente favorecendo as suas participações ativas. (BRASIL, 2013, p.509-510).

Esse de fato é um grande, senão, imenso desafio. Um dos pontos é a falta de conhecimento, ninguém na comunidade escolar tem formação suficiente para viver e promover uma cultura em Direitos Humanos. A cultura escolar, segundo Candau (2014)²⁴ encontra-se "muito engessada, pensada de maneira monolítica", e, em um ambiente assim, dificilmente haveria espaço para se implantar uma cultura de Direitos Humanos:

Um tema que suscitou acalorada discussão, foi o da cultura escolar e as possibilidades da educação em Direitos Humanos. A cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão "engessada", pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. Outra coisa se torna muito difícil, pois a maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos. (CANDAUI, 2007, p.404).

Não se deverá mais pensar assim, pois a EDH está presente nas Diretrizes Nacionais da Educação, determinada a sua inserção pela Resolução 01/2012 do CNE-MEC, e a missão, doravante, é buscar soluções para implantá-la definitivamente na escola, não há retorno, ela veio para ficar.

Inserir uma cultura para os Direitos Humanos, em um ambiente assim, como descreve Candau (2007), não é para ser feito de um dia para o outro, nem de forma amadora. A comunidade escolar haverá de se envolver por inteiro, mas é preciso um "passo a passo" que a conduza para uma mudança de hábito, uma mudança de vida. Superar as barreiras, vencer os preconceitos e abrir-se para o novo é uma tarefa que precisa ser construída e guiada de forma firme e segura.

A formação do corpo docente em EDH deve ser o primeiro passo, pois são eles, os professores, que farão essa travessia, que guiarão e, criarão essa nova cultura dentro da escola, propiciando aos demais atores, através de diferentes metodologias que a EDH possa perpassar de modo sistemático, todo o processo educativo vivenciado, nesse sentido, Candau (2007) acrescenta:

Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, estas têm de estar em coerência com as finalidades acima assinaladas o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. Exigem, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como, a produção de

²⁴CANDAUI, Vera Maria. Educação em Direitos

materiais adequados, que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido. Devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos Direitos Humanos penetre em todo o processo educativo. (CANDAU, 2007, p.405).

Ainda em referência a esse quinto desafio, as DNEDH'S recomendam o envolvimento de toda a Comunidade Escolar na construção de seus instrumentos internos de regulação e regulamentação, como uma forma não só de participação efetiva nesse “fazer a escola”, como forma de se sentirem co-partícipes mesmo da elaboração desses instrumentos.

Nesse aspecto, a pesquisa não só acompanhou a experiência da elaboração do Código de Convivência em duas Escolas em Belo Horizonte, como também protagonizou o seu lançamento, implantação e desenvolvimento, cujo relato está em capítulo à parte neste trabalho.

Uma outra forma que a Comunidade Escolar poderia certamente promover, como forma de participação de toda a comunidade, são a realização de festas ocasionais e comemorativas que visem a integração e interação de todos.

Uma outra forma ainda, seria a criação de semanas comemorativas, como a recém criada pelo MEC "Semana da Educação para a vida", poder-se-ia no mesmo sentido, com as mesmas atividades desenvolvidas, criar a semana do estudante, a semana cívica, a semana do meio ambiente etc. quando se pudesse desenvolver temas que não estão diretamente inseridos nos currículos.

O incentivo aos alunos para a re-criação dos Grêmios Estudantis, ou outras formas associativas, com eleições democráticas, a criação de instrumentos internos dessas instituições, em acorde afinado com os instrumentos da Escola, certamente promoveria não só a participação e integração de toda a comunidade, mas os levaria a vivenciar estas práticas democráticas que enriquecem o viver comunitário e promovem a interação e a paz, entre outras.²⁵

²⁵Uma outra forma, muito interessante e que já de longa data vem sendo praticada nas escolas de Belo Horizonte é o programa “Escola Aberta” em que as escolas são literalmente abertas à comunidade em domingos e feriados para muitas atividades de lazer.

2.8 Os modos de inserção da EDH na formação docente sugeridos pelo artigo 7º e 11 da Resolução CNE-MEC 01/2012

Antes de entrar em comento a esse sexto desafio, é necessário tornar à crítica de como a EDH é vista pelos teóricos da Educação, uma visão, com o devido respeito, minimalista e estereotipada: será que ao pensar na produção de materiais didáticos e paradidáticos para buscar a interdisciplinaridade da EDH, bastaria ter como princípios orientadores a dignidade humana, a diversidade cultural e sócio ambiental? Se é para pensá-la como uma educação para a vida, isso não será o suficiente.

O sexto desafio refere-se à necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2013, p.510).

O artigo 7º²⁶ da Resolução propõe que a EDH seja inserida nos currículos da Educação Básica e Educação Superior através da transversalidade e que seja tratada pela interdisciplinaridade; como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes ou de maneira mista – combinando transversalidade e disciplinaridade. Sinceramente, este é um “filme” que já foi visto e nele há problemas intransponíveis.

Ora, uma grande e primeira dificuldade está posta: Como poderá a comunidade escolar, seja da Educação Básica, seja Superior, inserir a EDH nos currículos escolares? Materialmente, falta-lhes conhecimentos do que seja a EDH! Quais conteúdos? De que forma? Qual a estrutura? Qual formato? Haverá níveis a serem progressivamente alcançados?

É preciso que haja uma definição clara e objetiva do que seja EDH, delimitando os conteúdos, a estrutura e o formato, que devem ser inseridos e

²⁶Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

trabalhados, delimitando, de preferência, uma sequência e os níveis para serem trabalhados e lecionados.

Havendo uma gama de conteúdos tão rica e tão vasta, é preciso que se estruture de forma pedagógica o curso a ser desenvolvido por etapas e níveis a serem formatados e alcançados. É preciso que o MEC demarque, estruture com precisão, o curso de formação em EDH. Não há como colocar o problema nas mãos das comunidades escolares, pois lhes falta o básico: conhecer, a princípio, o que seja efetivamente Educação em Direitos Humanos.

O levar a EDH à escola precisa ser encarado como uma meta, e, para tal, é necessário que haja um planejamento sólido e estruturado – um cronograma com conteúdos programáticos, assim como tem sido feito com a educação indígena, quilombola e do campo etc. Enfim, é preciso que haja determinação, planejamento, comando e envolvimento, sem isso cai-se nos programas “falaciosos” da “multiplicação de professores”.

A indicação de princípios descrita no item 2.1 das Diretrizes Curriculares, tais como: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, sustentabilidade ambiental, não resolve a questão. Seja porque como “princípios” são extremamente vagos e ambíguos, não conduzindo a nenhuma conclusão material efetiva, seja porque dar “nortes” a quem não conhece a bússola e sua funcionalidade, não o encoraja efetivamente a procurar o caminho.

Outra grande dificuldade de se colocar em prática a EDH na Educação Básica e de Ensino Superior é a indicação de se trabalhar essa disciplina de modo transversal e interdisciplinar. A transversalidade e interdisciplinaridade requer, antes de tudo, um profundo conhecimento entre as disciplinas que se quer trabalhar transversal e interdisciplinarmente, até porque a prática pedagógica precisa ser muito bem preparada, pensada, refletida, sob pena do trabalho privilegiar uma disciplina em detrimento da outra, o que colocaria a interdisciplinaridade e transversalidade por água abaixo, conforme se verifica em Feistel e Maestrelli (2009):

Segundo JAPIASSU (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação

com o saber fragmentado. Neste sentido, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de superar o isolacionismo entre as disciplinas e no desejo de revitalizar o próprio papel dos professores na formação dos estudantes para o mundo. (FEISTEL; MAESTRELLI, 2009, p.3).

Ora, trabalhar essa reflexão crítica, esse olhar para além da normalidade é fazer um entrecruzamento disciplinar, de modo que se possa, lecionando uma disciplina, fazer com que a outra a perpassa, sistematicamente, enriquecendo-a de informações e conteúdos, requer não só um conhecimento profundo dessas disciplinas, mas também requer um *savoir-faire*, que precisa ser dado ao professor:

A interdisciplinaridade também requer a disposição para reformular estruturas mentais, para "desaprender", e uma certa desconfiança em relação a racionalidades bem estabelecidas. Desconfiança quanto à capacidade de um conhecimento configurado em múltiplas e desordenadas especialidades, com suas linguagens particulares, para fornecer uma compreensão do ser humano em sua totalidade. Essa perspectiva sugere aos professores a necessidade de aprender a exercer uma reflexão crítica sobre seus conhecimentos e modos de conhecimento, sobre as racionalidades e as linguagens que utilizam em suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante aprender a questionar e romper com formas tradicionais de conhecimento, modos de ensino e relações pedagógicas. (GARCIA, 2004, p.45).

Portanto, esse desafio a ser enfrentado requer duas medidas essenciais que precisam ser trabalhadas em paralelo: preparar o professor na graduação de sua licenciatura para um agir pedagógico e fornecer-lhe um material didático capaz de ser aquela ferramenta que, não só o incentive a envolver-se, profundamente, no âmbito dessa educação interdisciplinar, mas que também o auxilie a fazê-lo de modo prático e sem sacrifícios:

Com base no que JAPIASSU (1976, p.103-113) considera as exigências da interdisciplinaridade, vejamos algumas características do agir pedagógico do professor interdisciplinar. O professor interdisciplinar demonstra competências nos domínios teórico e prático de sua disciplina, base para contribuir na articulação, em profundidade, entre os saberes das diversas disciplinas. É com base nestas competências, que será capaz de participar de intervenções concretas na realidade social, através de projetos em parceria, por exemplo. (GARCIA, 2004, p.45).

Não obstante o conhecimento rico e profundo que se requererá do professor, mais do que isso, trabalhar o processo interdisciplinar para que possa haver ganhos entre as disciplinas (EDH e matérias curriculares) de modo que se convirjam e

interajam, vai exigir dele instrumentos e técnicas metodológicas que ele também não dispõe, portanto esse é também um recurso que precisa ser ensinado, a advertência é do próprio Japiassu (1976):

Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina sai enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar, todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde podemos dizer que, o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas, anteriormente, entre as disciplinas, com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p.75).

Vejam, então, que problematizada em profundidade, a questão não é, assim, tão singela como posta na Resolução 01/2012 do CNE-MEC, emoldurada por um discurso muito típico desses documentos produzidos nos últimos anos, com uma perspectiva de cumprimento pouco provável.

Para que o trabalho transdisciplinar possa ser efetivo e render os resultados esperados, não basta ao professor só o conhecimento específico das disciplinas a serem trabalhadas, requererá desse profissional outras habilidades, experiências, visões de mundo, que muitas vezes só o tempo, a estrada e sala de aula poderão lhe proporcionar:

A partir de FAZENDA (1979), vemos que os professores devem exercer trocas não apenas entre seus conhecimentos e métodos, mas também entre suas experiências e visões de mundo. Há também que se considerar a intensidade dessas trocas, e a necessidade de enriquecimento mútuo. A interdisciplinaridade, assim, não se resume a um modo singular de conhecimento, mas a um movimento amplo de interação entre diversas possibilidades de conhecimento que as disciplinas são capazes de desdobrar.

Para isso, FAZENDA (1979, 1991) aponta a necessidade de um espírito de descoberta, de abertura mútua, que sustente um diálogo interessado em mútua transformação. Exercer a interdisciplinaridade seria, então, um meio de renovação, reestruturação e ressignificação do trabalho pedagógico através da integração das diversas possibilidades representadas pelas disciplinas. Em outra obra, FAZENDA (1994, p.78-79) sugere aos professores o exercício da revisão de suas práticas pedagógicas como forma de perceber os aspectos a serem transformados, e o quanto estão

avançando em suas práticas de interdisciplinaridade. Além disso, sugere que o professor interdisciplinar busca uma leitura ampliada de suas práticas cotidianas, como fonte de autoconhecimento, base para explorar a dimensão complexa de interação intersubjetiva, humana, e não apenas intelectual. Isso porque é preciso aprender a enxergar nos outros, além de em si mesmo, intenções e possibilidades de interdisciplinaridade. (GARCIA, 2004, p.46-47).

A EDH é tão rica e tão imensamente difusa que encanta qualquer professor, logo se assumida como verdadeira ciência que é, e preparado um plano pedagógico específico, metodologicamente criado, com um planejamento lógico-temporal, no qual se ponha em questão a preparação do professor na licenciatura e ajuste-se o currículo escolar e o material pedagógico. Agindo dessa forma, não só será possível, efetivamente, levar a EDH à escola, como haverá muitíssimos ganhos para o aluno, que será um verdadeiro cidadão cômico de seus direitos e responsabilidades, mas também para o professor, que se verá muito mais empoderado no capital de sua própria vivência e de seu ofício, bem como toda a sociedade ganhará, e, especialmente, a escola que poderá ter um outro ambiente muito mais civilizado e cordial.

2.9 EDH: tecnologias, mídias e comunicação

Vive-se tempos de comunicação instantânea, as tecnologias e as mídias postas à disposição de uso da sociedade, viram, às vezes, problema, como é o caso do uso do telefone celular em sala de aula. Portanto, pensa-se que o desafio será fazer o bom e o adequado uso dessas tecnologias e mídias em favor de uma comunicação que possa ajudar a garantir o acesso de todos a esses Direitos Humanos, lamentavelmente ainda não disponibilizados a todos.

O sétimo desafio está ligado ao reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação. O caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos, favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. A garantia do direito humano deve considerar também a livre expressão de pensamento, como forma de combate a toda forma de censura ou exclusão. (BRASIL, 2013, p.530).

Por absoluta falta de informação, a grande massa da sociedade tem uma visão preconceituosa para com os direitos humanos, pois estes seriam “direitos”

defendidos por minorias tidas como “problemáticas”, por exemplo: presidiários, sem tetos, sem terras, entre outras. O estereótipo leva essa massa desinformada da sociedade a confundir os direitos humanos com as causas ou as bandeiras dessas minorias que lutam pela garantia de algum direito, ou seja, que lutam por inclusão.

Por certo, em todas as minorias e suas lutas, há a busca pelo reconhecimento de um direito de igualdade, de respeito pelas diferenças, de inclusão social. E, claro, todas elas defendem um direito que se acha incluso no rol dos “Direito Humanos”, gerando o enfrentamento por uma causa ou pela luta por um direito. Tal fato não pode ser confundido com os “Direitos Humanos”, em sua universalidade, mas a falta de conhecimento, lamentavelmente, leva a essa confusão.

O relacionamento da Educação em Direitos Humanos, como é defendido neste trabalho - como uma Ciência - com as mídias em geral precisa ser posto no sentido do esclarecimento, de propalar a divulgação dessa nova educação que se pretende seja ministrada do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas.

A preocupação com esse relacionamento da Educação em Direitos Humanos, não é novidade, ela está posta também no PNDH na sua última versão de 2009, inserta como a Diretriz de número 22: *“Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos”*. (BRASIL, 2009).

Essa diretriz do PNDH conta com dois objetivos estratégicos e diversas ações programáticas, que envolvem os Poderes Executivo e Legislativo, e seus diversos órgãos, passando pela Comissão de Ciência e Tecnologia da Câmara dos Deputados, aos Ministérios da Comunicação, Ciência e Tecnologia, Justiça e Cultura até mesmo o Ministério Público, ações que, se forem postas em ação, garantirão a plena efetividade da Educação em Direitos Humanos, o grande problema é que tudo fica baseado em “recomendação”, fundeada numa Legislação que Ferreira,²⁷ chama de *“porosa e de pouca densidade normativa”*

Entre essas ações programáticas está, inclusive, a criação do chamado “marco legal” para regulamentar o artigo 221 da Constituição da República, com o objetivo de impor aos meios de comunicação “respeito aos Direitos Humanos” nos

²⁷A colocação em questão é da Orientadora Profa. Mariah Brochado Ferreira. Anotação em reunião de orientação em 11 de novembro de 2014.

serviços de radiodifusão, dando ênfase à velha vocação brasileira, de que tudo se resolve com a edição de uma lei:

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:
I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;
IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família. (BRASIL, 1988).

Todas as ações programáticas já previstas no PNDH são positivas, válidas e no âmbito de seus contextos, ao longo de determinado tempo, ajudarão na fomentação e criação dessa sonhada cultura de respeito aos Direitos Humanos.

Por seu turno o PNEDH/2006 (revisto), criado em 2003 por incentivo da Organização Nações Unidas, no seu chamado terceiro eixo “Educação e Mídia”, também aborda o assunto de forma contundente e aponta nada mais nada menos que 23 ações programáticas para dar cabo da questão da mídia, desde a criação de incentivos às agências de publicidades até o incentivo e apoio à produção de filmes e material audiovisual sobre a temática dos Direitos Humanos, entre outras.

Esses documentos oficiais demonstram que não há falta de intenção e recomendação, mas pouquíssimas ações, visto que se passaram nove (09) anos até o Parecer de 30 de maio de 2012 (CNE-MEC), o qual recomendou que nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos fossem os mesmos levados à Escola, sem dizer, efetivamente, “como fazer isso”, pois está a encaminhar a questão no mesmo sentido, ou na mesma base de “recomendação”, falta efetividade no dizer de Ferreira (2010):

A inefetividade das normas veiculadoras de direitos fundamentais hoje se manifesta antes como produção legislativa deficitária, complementarmente a uma aplicação insatisfatória das mesmas pelo Poder Judiciário. Por outro lado, quando se trata da participação dos indivíduos nessa trama, estes só são considerados responsáveis porque são vítimas de uma complexa armação ideológica, em que os cidadãos são totalmente manipulados por um sistema falso e propagandista, que geralmente pretende eleger representantes de interesses dos que detêm o poder econômico e que acabam por se tornar, em alguma medida, os próprios donos desse sistema maniqueísta de manipulação. (FERREIRA, 2010, p.36).

Contudo, a exemplo de outras questões, como o uso do cinto de segurança e a “Lei Seca”, a Educação em Direitos Humanos precisa ser divulgada, alardeada, transmitida, diuturnamente, através de campanhas propagandísticas e essas ações programáticas precisam entrar em pauta e serem cobradas dos responsáveis pela sua execução.

A criação de uma cultura é lenta, árdua e carece de persistência, cobrança e fiscalização. Os exemplos dados mostram que isso é possível e acontece, como no caso da propaganda de venda de automóveis veiculada pelo rádio em Minas Gerais, que passa ao final um “recado” pelo respeito às leis de trânsito, à sinalização ou à “Lei Seca”.

Por fim, há de se perguntar: Qual será o grande *médium* à veicular a EDH, senão a ESCOLA? Sobretudo em vista de que o conteúdo dos Direitos Humanos, aqui incluídos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, de solidariedade, de paz, de desenvolvimento e ambiental, é por sua natureza muito extenso e propalado por muitos documentos: tratados, declarações, pactos, resoluções, constituições, códigos, estatutos, marcos e leis. Precisamos de um emissor, um receptor, a mensagem e o *médium*,²⁸ sem isso não haverá comunicação de eficácia.

Note-se que, para atingir o conteúdo, é necessário passar pelo continente, o que significa que qualquer significação é veiculada por um significante ou por um conjunto de significantes, e que qualquer mensagem se exerce através de um código. Existem, no entanto, gradações nesta passagem do significante ao significado:

- Passagem imediata da leitura normal;
- Passagem controlada da análise temática para a análise de conteúdo;
- Passagem sistemática sempre que nos servimos de uma análise formal para atingirmos outras informações, a partir das características do próprio código, como é o caso da análise de conteúdo a partir da análise do continente. (BARDIN, 2009, p.164).

Esse sétimo desafio caberia, em princípio, quanto a sua execução e a sua fiscalização ao governo, mas a Sociedade Civil e seus diversos organismos, a Escola e seus atores estão todos convocados a fazer com que a Educação em Direitos Humanos saia das belas propostas postas em papel e se efetive com o bem a ser cultuado, respeitado, garantido e cuja execução e prática seja exigida pelo bem de todos nós.

²⁸O médium. – isto é, o canal, o instrumento, o objeto técnico, o suporte material do código. (BARDIN, 2009, p.166).

2.10 O diálogo intercultural local e global

Este por certo é um desafio que extravasa as fronteiras de todas as nações, uma vez que efetivar um “diálogo intercultural – local e global” será de fato uma tarefa hercúlea, especialmente levando-se em conta que, muitas vezes, o reconhecimento local de várias culturas ainda não foi alcançado, portanto o nível global está ainda, lamentavelmente, muito quimérico.

O oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz. (BRASIL, 2013, p.530).

O PMEDH da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), adotado em julho de 2005, previsto em duas etapas – 2005/2009 e 2010/2014, quando naquela primeira etapa estava previsto encadear e articular esforços governamentais e não-governamentais para a promoção de uma cultura e defesa dos Direitos Humanos no ensino fundamental e médio, e na segunda fase seria dada prioridade ao ensino superior para a formação em Direitos Humanos de professores, servidores públicos e forças de segurança.

Embora o Brasil tenha se esforçado e adotado muitas medidas, algumas delas até para além das metas, a própria UNESCO em sua página, reconhece que o País ainda não conseguiu as metas originais do PMEDH/2005. De fato, a EDH só foi “recomendada” pelo MEC ao ensino superior em 30 de maio de 2012, mesmo assim, como dito alhures, a “recomendação” continua impossível de ser acatada e acolhida por absoluta falta de condições, entre elas, em um primeiro momento, de um plano específico e determinante de metas e objetivos, que possa permitir as iniciativas e ações práticas, como a alteração dos currículos das licenciaturas, contratação de professores especializados em EDH, etc.

Por certo que a introdução da EDH e sua interlocução com as demais disciplinas nas licenciaturas é um caminho desconhecido e carece muito de ser bem explorado, mas nada como dar início à tarefa e contar as experiências dessa empreitada. O que não adianta mesmo e não resolve a questão é fazer “recomendações” às Escolas e deixar por conta delas esta tarefa.

No entanto, é preciso reconhecer também, que dar execução efetiva à Resolução 01/2012 CNE-MEC, seria apenas um dos caminhos, talvez o mais importante, claro, para promover o diálogo intercultural entre o local e o global, mas, somado ao primeiro passo dado pela UNESCO com o PMEDH/2005/2009 e com o PMEDH/2010/2014 seria um grande avanço.

A grande dificuldade brasileira na promoção e interlocução dos Direitos Humanos reside em duas práticas, que estão diametralmente opostas. Na primeira, escreve-se muito, fala-se muito, recomenda-se muito, mas as práticas efetivas de atacar os problemas, principalmente, em suas raízes (como é o caso da educação básica, que é muito ruim – a ponto de se precisar criar cotas para integrar e incluir seus estudantes nas IES) são poucas e muito lentas. Na segunda, está a promoção de ações, muitíssimo louváveis, reconhecidas como tais, pela própria UNESCO, como as educações especiais e as diversas ações inclusivas, as quais geram, em princípio uma exclusão em igual medida e, pior que isso, deixa a sensação de que se está fazendo uma verdadeira maquiagem, em nosso grande problema de fundo. Veja o belo trecho do princípio extraído do Parecer CNE/CP nº 08 de 2012:

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social. (BRASIL, 2012, p.9).

No campo interno, essa ideia de diálogo entre o local e o global não existe, ela ainda não se afigurou de modo claro, age-se com ações pontuais, como é o caso da educação do campo, educação quilombola, educação indígena, etc. – como exemplo de questões locais, e tem-se “recomendações” para ações globais – como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a preservação do planeta.

Para Santos (2006), não há emancipação, nem ética universal, há emancipações. Desta forma, resta claro, que o caminho a propor para repensar o ser humano, enquanto “animal político”, que depende, essencialmente, dos outros para garantir a sua existência, será a reafirmação do respeito às diferenças – que cada qual respeite o seu semelhante no âmbito da sua frágil condição humana – e que se respeite ainda o seu ambiente (*topoi*), mas esse verdadeiro “princípio” da

coexistência humana, precisa ser reaprendido e o seu caminho é o cosmopolitismo que passa, obrigatoriamente, por uma refinada Educação em Direitos Humanos.

Não há emancipação, há emancipações e o que as define como tal não é uma lógica histórica, são antes critérios éticos e políticos. Não havendo uma lógica histórica que nos dispense das questões éticas suscitadas pela acção humana, só nos resta enfrentar esta última, E como não há uma ética universal, só nos resta o trabalho de tradução e a hermenêutica diatópica e a confrontação pragmática de ações com os seus resultados, Em termos éticos, o cosmopolitismo dos oprimidos só pode resultar de uma conversa da humanidade, tal como John Dewey (1960) propunha. Nos últimos anos, o Fórum Social Mundial tem vindo a ser um embrião dessa conversa (Santos 2005). (SANTOS, 2006, p.44).

A questão da Educação em Direitos Humanos tem sido tratada muito em nível nacional, embora não tenha faltado esforços de muitos Organismos Internacionais, que buscam uma visibilidade global para os Direitos Humanos. Esse trato “local” sofre das mesmas fragilidades que o Estado Nação, e fica sujeito às mesmas condições, é esse perigo que alerta Souza (2003), chamando a atenção para que se busque um reconhecimento global a qualquer custo:

A efetividade dos direitos humanos tem sido conquistada em processos políticos de âmbito nacional e por isso a fragilização do Estado-nação pode acarretar a fragilização dos direitos humanos. Isso está acontecendo, sobretudo no nível dos direitos econômicos e sociais. Por outro lado, os direitos humanos aspiram hoje a um reconhecimento mundial e podem mesmo ser considerados um dos pilares fundamentais de uma emergente política pós-nacional. (SOUZA, 2003, p.432).

De qualquer forma, na busca dessa globalização ou o reconhecimento global dos Direitos Humanos é bom não esquecer de que estamos armadilhados em conflitos e em divergências, mas não podemos deixar a interlocução local e global dos Direitos Humanos, à vista dessas divergências, torne-se a versão dos vencedores. Nessa luta não pode haver vencidos, já que a Educação em Direitos Humanos tem por precípua o entendimento e a paz.

Para os meus objetivos analíticos, sociais, políticos e culturais. Aquilo que habitualmente chamamos de globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações. A rigor, este termo só deveria ser usado no plural. Qualquer conceito mais abrangente deve ser tipo processual e não substantivo. Por outro lado, sendo feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos em, por isso, vencedores e vencidos.

Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é, aparentemente, tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena. (SOUZA, 2003, p.433).

É preciso pensar a EDH para muito além dessa fronteira miúda e reducionista do CNE-MEC. Educar em Direitos Humanos é educar para, em primeiro lugar, o descobrir dessa “humanidade” de que somos portadores únicos e universais e, em segundo plano, educar para a vida e para uma convivência solidária e fraterna, admoestando-nos de que o nosso “viver” só tem sentido na existência do outro.

Vale-se ainda, para justificar esta proposta, de outra vertente que tem a ver com o tempo: qual é o melhor tempo de aplicar essa educação? Onde poderá ela ser eficaz como um aprendizado para a vida toda? É na infância e na adolescência, como ensina Ferreira (2010), devendo é claro se estender pela juventude, quando esse sujeito estiver fazendo a sua graduação:

A Ética contemporânea segue na tentativa de resgatar o ideal ético de formação do homem, tão exaltado pelos filósofos gregos. Entre eles encontramos, na obra de Henrique Cláudio de Lima Vaz, referência explícita à ausência de preocupação com a formação moral ou ética nas formas ou métodos educacionais de nosso tempo. Segundo o filósofo, a consciência moral não sendo hábito inato, mas ato, é processo permanente de crescimento, de desenvolvimento, principalmente na criança, imprecisa e frágil. Deve haver um contínuo processo pedagógico que se estenda aos momentos decisivos da vida do indivíduo, a adolescência e a juventude, e que acaba por se estender à maturidade, momento em que presumidamente já exista um desenvolvimento mais acabado da consciência. E o caminho dessa educação é justamente aquele legado de Sócrates, sempre partindo daquela noção inicial da “douta ignorância”, característica da sua ironia maiêutica. (FERREIRA, 2010, p.25).

Os “desafios” para o enfrentamento da questão de levar os Direitos Humanos à escola vão muito além desses oito enumerados pelo parecer do CNE, que recomendou a adoção da resolução, pois questões de fundo, muito mais desafiadoras, não foram abordadas, como, por exemplo, a questão da revisão e alinhamento dos currículos das IES, a adoção de um programa viável de formação e preparação dos atuais professores, a instituição de um programa bem estruturado e planejado com as IES para a implantação dessa formação nas licenciaturas para o futuro; um programa determinado, seguro, progressista e de longo prazo para a preparação, material, social e psicológica da inserção dessa educação, em definitivo, nas escolas, entre outros, que serão abordados em capítulo à parte.

A Resolução 01 CNE-MEC é pouco corajosa e avança pouco, pois além de não sair da “recomendação”, aborda só alguns desafios, também de maneira superficial, sem descer na raiz do problema, sem dizer como fazer, e também não aponta caminhos e nem dá sinal de que programas efetivos do MEC seriam adotados. Definitivamente, não é possível adotar uma educação dessa natureza e com essa profundidade na base da recomendação e da Resolução.

A Resolução do CNE-MEC traz consigo o mesmo matiz dos Planos Mundial e Nacional para a Educação em Direitos Humanos. Há uma visão romântica dessa Educação, que não fecha com a realidade das escolas. Muitas das nossas escolas não têm sequer merenda todos os dias, ou, se tem, são racionadas, como é que vamos encorajar um professor a “pregar” os Direitos Humanos nessas condições? Como é que se vai pedir para alguém, que muito pouco sabe sobre Direitos Humanos para ensiná-los aos seus alunos?

Os currículos das Escolas e suas propostas pedagógicas estão abarrotadas de conteúdos que têm um outro norte, que têm um outro destino, que é preparar o aluno para o vestibular, para o ENEM, para o ingresso na universidade. Em muitas das nossas escolas, especialmente as particulares, o “treino é militar”, ou seja, deseja-se conduzir o aluno ao sucesso para conseguir uma futura profissão e um bom emprego! Não há tempo para falar de Direitos Humanos nesse viés e floreio romântico, professores e sobretudo alunos do ensino médio têm suas baterias todas voltadas para o ENEM e vestibulares:

Como apontamos, há filósofos contemporâneos que ainda acreditam numa forma de resgate do indivíduo plenamente preparado para uma vida democrática mediante retomada de uma educação como formação ética ou moral. Não se vê no ensino, hoje, um lugar para a colocação de questões éticas, um lugar para o aprendizado de virtudes. No Brasil, todo o processo educacional é determinado pela mentalidade competitiva do vestibular: educar-se é preparar-se para um concurso, em que só os “melhores” vencem. E os melhores são os que acumulam certa quantidade de informações e sabem manifestá-las estrategicamente. (FERREIRA, 2010, p.36).

Essa política do partir de “baixo” das escolas primárias às IES, introduzindo a Educação em Direitos Humanos nas Escolas do Ensino Fundamental e Médio para depois se chegar às Instituições do Ensino Superior, é algo impensável. Os professores não sabem o que fazer e muito menos como fazer, já que eles próprios não conhecem os Direitos Humanos e sequer conhecem os seus próprios direitos.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A VIVÊNCIA E APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Compete a escola abrir aos jovens as janelas do espaço e do tempo.
(LERNER, 2007, p.9, tradução nossa).²⁹

Desde a redemocratização do País, com a promulgação da sua mais recente Constituição, em 05 de outubro de 1988, vem-se assistindo a um crescente e visível interesse, dos mais diversos seguimentos da sociedade civil e do governo, pelos Direitos Humanos e pela Educação em Direitos Humanos.

A sociedade civil através de seus diversos movimentos sociais como: Organizações Não Governamentais (ONG'S), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP'S), grupos minoritários, excluídos a exemplo dos "Sem Terras", "Sem Tetos", negros, indígenas, quilombolas, comunidade LGBT, portadores de necessidades especiais, comunidades rurais e do campo, etc., os quais desfraldaram suas bandeiras de lutas e que vieram a "campo" para apresentar suas pautas de reivindicações, muitas delas atendidas outras ainda não. O fato é que houve um despertar da sociedade civil neste aspecto – a busca pela proteção sob o amplo "guarda chuva" dos Direitos Humanos.

O governo, através dos Ministérios da Justiça e da Educação e seus diversos Conselhos e Órgãos, também atuou e vem atuando em muitas frentes, como a criação de diversos planos (PNDH1, PNDH2, PNDH3, PNEDH), convênios, projetos de pesquisa, projetos de extensão, bolsas, medidas afirmativas, edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, depois transformados em Diretrizes Curriculares Nacionais, criação e edição de diversas leis, ratificação de tratados internacionais e até mesmo a criação de uma Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), com *status* de Ministério.

Esses não são movimentos típicos ou específicos da sociedade brasileira, pois no último quartel do século XX, assistiu-se mundo afora uma crescente preocupação com as minorias desassistidas e abandonadas, com a sobrevivência do planeta, com a pobreza, a miséria, as crianças, as mulheres, os idosos, a educação...etc. Essas muitas vozes que se levantaram, buscaram fundear seus

²⁹"Le corresponde a la escuela abrir a los jóvenes las ventanas del espacio y del tiempo". LENER, Délia. Enseñar en la diversidad. Revista Lectura y Vida, diciembre, 2007, p.6-17, La Plata, Argentina.

argumentos e justificar as pautas de suas lutas políticas em favor de suas bandeiras nos Direitos Humanos, especialmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.

A própria UNESCO, preocupada com esses cenários, no lançamento do “Projeto Internacional sobre educação, a sensibilidade do público e a formação para a viabilidade” pela Comissão para o desenvolvimento sustentável das Nações Unidas em 1996, convidou o sociólogo Francês – Edgar Morin – para que escrevesse algo a concitar e conclamar a humanidade pela educação, ele então escreveu: “Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro”, lançado no Brasil em 2002.

O, então, Diretor do Órgão, Federico Mayor, prefaciando a obra de Edgar Morin, ressaltou a sua inquietação pela construção de um mundo viável e duradouro, que pudesse contemplar a todos os humanos:

Devemos por conseguinte, trabalhar para construir um “futuro viável”. A democracia, a equidade e a justiça social, a paz e a harmonia com o nosso meio ambiente natural devem ser palavras-chave deste mundo em transformação. Devemos assegurar-nos que a noção de durabilidade seja a base da nossa maneira de viver, de dirigir as nossas nações e as nossas comunidades e de interagir a nível global. (MORIN, 2002, p.11).

Mayor, já àquele tempo, falava também da necessidade de rever os conceitos e a organização do conhecimento, propondo a reformulação dos sistemas de ensino, como única saída plausível para um futuro sustentável, a Educação já entrava em cena:

Devemos reconsiderar a organização do conhecimento. Para ele, devemos derrubar as barreiras tradicionais entre as disciplinas e conceber a maneira de voltar a unir o que até agora estava separado. Devemos reformular as nossas políticas e programas educativos. Ao realizar estas reformas, é necessário continuar a apostar no longo termo, no mundo das gerações futuras perante as quais temos uma enorme responsabilidade. (MORIN, 2002, p.12).

Das sete proposições feitas por Morin (2002) para a educação do futuro, cinco delas: os princípios de um conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; ensinar a compreensão; ensinar a ética do gênero humano, só podem ser promovidas através de uma séria e comprometida Educação em Direitos Humanos.

A Educação é sem dúvida alguma a forma mais completa de se transmitir o legado do patrimônio cultural da humanidade às nossas crianças.³⁰ E, nesse contexto, o ensino fundamental passa a ser a chave mestra para o desenvolvimento e a prática dessa ideia, que não poderá ir muito além sem a escola e, especialmente, uma excelente formação sólida e continuada do professor em EDH, fazendo-o repensar suas práticas, como alerta Teixeira:

O direito à educação para todos trata-se de um direito conquistado em nível macro. Porém, o não acesso, fracasso ou evasão escolar são produzidos em nível micro, ou seja, na micro-polícia das organizações escolares. Tem-se, portanto, urgência em se conscientizar, modificando percepções e padrões de comportamento daqueles que atuam na Educação. (FERREIRA; TEIXEIRA; REPOLÊS, 2010, p.199).

O problema se volta, então, para uma outra dimensão: o ser humano parece ter esquecido do “outro”, parece ter esquecido do planeta e até mesmo de si, fatores que implicam uma nova abordagem para Educação, pois esta, com as ferramentas de que dispõe, já não é capaz de sua tarefa de transmitir esse legado humano de patrimônio cultural e, tampouco, de preparar as crianças para a vida adulta, com tanta desigualdade, diferença, adversidade material e diversidade cultural, já não é mais suficiente ensinar a ler, escrever e contar.

É um grande desafio para a instituição escolar. Aceitar que a diversidade na sala de aula é a regra e não a exceção, reconhecer a singularidade dos sujeitos dentro de cada grupo social ou cultural – sem legitimar mais preconceitos produto de generalizações mecânicas -, apreciar o valor que tem a cultura dos outros para nós. (LERNER, 2007, p.9, tradução nossa).³¹

A frágil dimensão humana está sendo marginalizada, esquecida, é hora de se perguntar: onde está e como fica o “outro”, sem o qual a nossa vida não tem sentido algum? Sem o qual a existência será simplesmente impossível e despojada de qualquer nexos? Quem seríamos nós sem as condições maravilhosas de vida que este planeta nos proporciona? Seríamos capazes de viver sem elas? Essas condições são essenciais ao nosso viver. Se esquecermos do planeta e do “outro”,

³⁰BODIN, Jean (1576) em sua monumental obra a “República” já naquele longínquo século 16, visionário que era e um dos mais ferrenhos defensores da educação, já preconizava que a “boa república” não poderia jamais prescindir da educação de seus pequenos.

³¹“Es un gran desafío para la institución escolar. Aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural – sin legitimar mas prejuicios producto de generalizaciones mecánicas -, apreciar el valor que para nosotros tiene la cultura de los otros.” (LERNER, 2007, p.9).

caminhamos inexoravelmente para o fim, e isso está acontecendo sob nossos olhos, nossa humanidade está perecendo silenciosamente, de forma lenta, e agonizante.

Pode parecer exagero? Sim, mas para certificarmos dessa terrível constatação basta dar uma olhada nas “tribos” e “povos”³² que já desapareceram, nas espécies da fauna e da flora que já não existem mais!³³ Caminhamos inconscientemente feito “bois na manada”, estamos à beira do precipício e isso ainda não foi percebido. É chegado o momento de fazermos uma reflexão sobre nossas práticas e nosso modo egoístico de viver, para concluirmos, com alguns pesquisadores, que precisamos fazer um breve resgate desse porvir e só há um caminho: a Educação.

É preciso ter em mente, que essa Educação, inserta que está nesse mesmo ambiente do qual falamos e vivemos, está igualmente sujeita aos desgastes e às acomodações, às perdas e aos danos que todos sofrem. Não que tenha parado no tempo, mas também sofre da mesma “cegueira” e do mesmo “esquecimento” que sofre o resto da humanidade. Nesse sentido, será preciso um novo olhar, um repensar da atividade docente, que precisa abranger e abarcar novas tarefas para dar conta desse futuro, veja a lição de Perrenoud, que não é nova, mas visionária, desse tempo que já chegou:

A tarefa dos professores encontra-se globalmente alterada. Já não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar. Trata-se de colocar o maior número possível em situações que permita a quase todos aprender de um modo eficaz. **Não somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz**, etc. (PERRENOUD, 1993, p.140-141, destaque nosso).

Ocorre que a Educação não está preparada para isso, ela não dispõe dessa ferramenta, aliás, sequer sabe qual é, afinal, conforme Perrenoud (1993), até então sua preocupação era exatamente esta: ensinar a ler, escrever e a contar. Está-se diante de um mundo paradoxal, em que a escola tem diante de si um problema

³²Para não sair das Américas menciona-se a título de exemplo os Apaches na América do Norte, os Astecas e os Maias na América Central, os Incas e os Xetá na América do Sul.

³³Para maiores informações, indagações e conhecimentos dessa extensa e vergonhosa lista, basta consultar o site de uma das ONG'S mais envolvidas com tema de conservação da natureza International Union Conservation Nature (IUCN). Disponível em: <http://www.iucnredlist.org/search>. Acesso em 28 mai. 2013.

imenso³⁴ a ser enfrentado, qual seja: as desigualdades sociais, as diferenças e as inclusões requeridas, exatamente porque o conhecimento dos direitos humanos traz consigo essa bandeira de luta pelo reconhecimento da igualdade humana e exige de nossas Instituições de preparo uma formação multidimensional:

Candau (1982), sem participar diretamente dessa polêmica, chega a defender a formação de educadores em uma perspectiva multidimensional, na qual, deveriam estar integradas “uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político social”. (PEREIRA, 2007, p.31).

Essa multidimensionalidade traz inserta dentro de si não só um aprimoramento técnico e das ciências transdisciplinares para uma formação capaz de lidar com esses novos conceitos sociais, mas carrega um aspecto político social, que CANDAU (2005a) afirma ser preciso estar integrada dentro de um contexto humano e qual seria esse senão o de pleno conhecimento dos direitos do ser humano?

A educação é um processo multidimensional. De fato ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas uma às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. Não se trata de propor um ecletismo ou associar de forma meramente superficial, elementos oriundos das diferentes perspectivas. O desafio está, exatamente, em construir uma visão articulada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto, não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais. Contexto e processo são vistos em articulação onde a prática educativa cotidiana, traduzida em comportamentos e atitudes concretos, relativos aos objetivos propostos, disciplina, avaliação, relação professor-aluno, etc., assume uma perspectiva político-social e esta, por sua vez, não se reduz a uma prática que poderíamos chamar, por não encontrarmos no momento outra expressão melhor, “para-profissional”, mas se concretiza no dia-a-dia da prática educativa. (CANDAU, 2005a, p.55).

Vive-se tempos agitados de comunicação globalizada e instantânea. As notícias atravessam os oceanos e rasgam os continentes em átimos de segundo, tudo isso graças a internet e, em especial, às redes sociais, portais de ONG's, de

³⁴A pesquisadora e educadora Argentina, Delia Lerner fala com muita propriedade de qual foi o nosso equívoco até aqui, como escola herdeira do século anterior: “La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus deferencias iniciales.” (LERNER, 2007, p.9).

TV's, rádios e jornais. É suficiente estar-se diante do computador, ou antes, ter à mão o *tablet* ou mesmo o *smartphone*. São tantas as tecnologias e tão rápidas as suas mudanças e transformações, que não se é sequer capaz de adequar o nome delas à nossa língua, ou talvez isso não tenha importância alguma, o importante é comunicar, saber a notícia e fazê-la circular.

3.1 A formação de professores: profissionalização

O profissional da educação, assim como o profissional de qualquer outra área do saber, irá ao longo do exercício de sua carreira deparar com situações novas e inusitadas, variadas e por vezes complexas, para as quais, segundo Perrenoud (1993), não se terá a solução, visto que não a conhece. Por isso, a importância de uma boa e sólida formação teórica básica, que lhe permitirá construir ou adaptar uma solução.

Em educação, não existem respostas prontas, nem manuais ou dicionários a respeito delas. As situações acontecem no dia a dia e o professor é quem vai construindo as respostas, daí, além de uma formação inicial, a necessidade de uma profissionalização que será construída também com uma cuidadosa e diuturna formação continuada.

O fato do ensino continuar a ser uma arte não dispensa de forma alguma uma "formação teórica". Mas, numa perspectiva de maestria profissional, esta só tem interesse se se articular com a prática em situação ou pelo menos com as fases de análise da ação passada e da planificação futura. A teoria funciona como grelha de leitura da experiência. Sem permitir que se preveja e controle tudo, ajuda a dar sentido, a formular hipóteses interpretativas. (PERRENOUD, 1993, p.149).

Perrenoud (1993) destaca em sua obra, 11 (onze) orientações possíveis, inspiradas em experiências, reflexões com outros autores, que deveria fazer parte da formação inicial dos professores para dotá-los de competências múltiplas:

É necessário, pelo contrário prever, na formação inicial, módulos teóricos e práticos que cubram estes vários domínios. Sabendo que estas aquisições passam mais pela auto-análise, pelo desenvolvimento pessoal, pela confrontação das idéias e das práticas, pela experiência teorizada, do que por discursos abstractos. (PERRENOUD, 1993, p.146).

Some-se, sem medo algum de errar, a lista de Perrenoud mais uma orientação que seria a EDH, cuja formação e conteúdo não só traria ao professor um ganho enorme e fundamental à sua própria mundivivência, mas forneceria um instrumental de grandeza inigualável para trabalhar com as diversas facetas de sua sala de aula, bem como dotá-lo de um saber prático essencial para ensinar e compartilhar com seus alunos. Uma formação sem igual para o viver e para a vida. Uma formação para a cidadania e sobretudo para a construção de saber crítico que empodera o cidadão e o prepara para a vida.

Essa profissionalização é antes de tudo uma autoformação, uma construção diuturna, uma inquietação própria, e deve ser pensada, não só numa formação permanente, através de uma séria e rigorosa educação continuada, mas, especialmente, através de uma permanente reflexão sobre as próprias práticas, buscando fazer delas uma sedimentada experiência de vida.

Quer essa formação ocorra na universidade, quer se desenvolva em escolas normais ou ainda em institutos superiores de educação, o desafio consiste em reconhecer que nenhuma dessas instâncias, isoladamente, responde à totalidade das exigências de formação. É importante considerar a escola como eixo estruturante da formação e o espaço central de promoção da aprendizagem e da reflexão teórica metodológica sobre a prática (GOMEZ, 1992). Entretanto, para produzir uma consciência crítica e uma ação qualificada no futuro docente é preciso não parar de apoiar o docente, a organização escolar e a profissão, num plano coletivo. (TARDIF, 2008 p.64).

Não é fácil construir essa formação, a partir dessas orientações requeridas e desejadas. A pregação, entretanto, não pode ser vã, e não pode cair na mesma vala, como em alguns rincões do nosso Brasil, onde a educação ainda carece de condições mínimas para atuar, especialmente pela desmotivação, sabida e consabida de nossos professores. É preciso, como Perrenoud (1993), ter fé:

A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação: introduzir as novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias activas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer sua participação na vida da escola: tudo isso conduz-nos sempre à conclusão de que é preciso formar os professores. (PERRENOUD, 1993, p.93).

Não se renova conteúdo, não se abre a escola à vida, tampouco se reconhece a diversidade cultural ou se alargam os diálogos, seja com os pais ou os próprios alunos, sem conhecimento prévio de como fazer isso. A ambivalência da escola: ensinar a ler e a escrever e ensinar para a vida, vai muito além da formação do professor até aqui pregada, requer, além de uma vivência própria calcada em valores éticos e morais, ainda uma gama de conceitos, voltada para a superação e reconhecimento dos muitos mundos que habitam a sala de aula.

Alargar os horizontes da formação do professor, especialmente aqueles da pedagogia com a qual irão trabalhar os primeiros anos da educação fundamental e média, requer a introdução trans e interdisciplinar de outras ciências como: a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e, especialmente, a Educação em Direitos Humanos, pois só através desta que compreenderá o professor a dimensão do ser humano, enquanto sujeito portador não só do respeito que precisa dar e ter acerca de seu semelhante, mas, especialmente, como um sujeito de direitos a serem respeitados e, igualmente, a observar e a respeitar.

É preciso implantar uma formação que transforme, que vise não só o interesse no trabalho futuro do professor, mas também na capacitação e empoderamento³⁵ de sua pessoa, como um ser de direitos que precisa conhecer, não apenas para ensinar, e, sim, para saber, ele mesmo, quais são esses seus direitos:

A educação em Direitos Humanos se situa plenamente no paradigma da pedagogia crítica e neste sentido sua intenção é "educação para o empoderamento" que ficou definido como sendo para a mudança pessoal e social. É uma pedagogia centrada no (a) estudante, para uma democracia multicultural na escola e na sociedade. Se faz referência ao crescimento do indivíduo como um ser ativo, cooperativo e social. O propósito desta pedagogia é relacionar o crescimento pessoal com a sociedade e a vida pública desenvolvendo habilidades, conhecimentos, hábitos de questionamento crítico sobre a sociedade, o poder as iniquidades, as injustiças, e as possibilidades de mudança.

³⁵“La educación en derechos humanos se ubica plenamente en el paradigma de la pedagogía crítica y en este sentido su intención es "educación para el empoderamiento" que ha quedado definida como una para el cambio personal y social. Es una pedagogía centrada en el y la estudiante, para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social. El propósito de esta pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades, las injusticias y las posibilidades de cambio (Appel 1979, Beyer 1998; Giroux 1985).”

O empoderamento desses direitos não será só uma ferramenta a mais da Pedagogia, nem tampouco representará um “peso” ou matérias e cargas curriculares a mais para serem aprendidas como uma obrigação ou como um fardo, mas para serem vividas, experimentadas, sentidas como um ganho para uma vida melhor, mais qualificada e assim formar um cidadão, verdadeiramente cômico de sua cidadania, de seu dever para consigo, com seu semelhante e com o planeta.

3.2 A formação docente universitária em EDH

A graduação universitária é a formação mais importante da vida de uma pessoa, tão importante quanto os cursos técnicos de formação profissional, pois é essa formação universitária, ou técnica, que será aquele “saber profissional”, que transformará a vida do estudante e o acompanhará, no mais das vezes e em grande medida, pela vida toda.

Essa preocupação com a formação docente profissional, centrada na pessoa do professor e as habilidades e saberes mobilizados, no Brasil, segundo Nunes (2001), é recente, seria a partir da década de 1990, que essas pesquisas começam a surgir, portanto estão na mesma quadra da educação em Direitos Humanos. Pode-se perceber que são paralelas, que em algum momento deveriam se cruzar como agora está acontecendo, pelo reconhecimento da Resolução CNE-MEC 01/2012:

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p.28).

Trata-se, portanto, de uma formação que não só significa uma mudança de vida, mas um conteúdo, um saber para vida e para a profissão, que terá na outra ponta do processo um outro ser humano que demandará um serviço, que pode por em questão a própria vida, como no caso de uma formação médica, por exemplo.

Não que a formação médica seja mais importante, foi apenas um exemplo extremo, que lida com a própria vida, cujo bem é o mais caro ao ser humano, mas a formação de toda e qualquer profissão, requer o desafio do afinador de piano, tanto para a Instituição formadora quanto para o formando. É um trabalho de fôlego e requer uma atenção especial, pois desse processo sairá, não um diplomado, e sim um profissional com diploma, que precisará desse saber para "fundar" uma vida.

A vida do formando universitário está umbilicalmente atrelada ao "sucesso" da sua carreira profissional, não se fala a toda evidência de sucesso, como enriquecimento ou como mote em ser o melhor profissional da área (até porque isso não é possível a todos), mas como aquilo que "deu certo", aquela formação que permitiu ao formando "alçar vôo"³⁶ na carreira, acertar-se profissionalmente e "cavar" a sua subsistência e de sua família.

Uma análise cuidadosa das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia pressupõe o conhecimento das instituições a que eles se destinam. No Brasil, como foi visto, grande parte dos professores é formada em instituições privadas de ensino. Contudo é inegável que as instituições públicas de ensino, sobretudo as faculdades e departamentos de educação das universidades federais e estaduais, terminam por exercer grande influência na montagem dos currículos dos cursos das instituições privadas. Nesse contexto, será apresentado um perfil que, apesar de precário e parcial, identifica alguns aspectos da realidade dos departamentos ou faculdades de educação das universidades públicas que são fundamentais para se entender em que terreno se realiza a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e quem são os professores que educam esses futuros educadores. (LICINIO SANTOS, 2012, p.45).

Aproveitando o mote da comparação com pesquisas de egressos, a formação universitária é tão importante, que deveria ser comparada ao trabalho das companhias que fabricam aviões, nenhuma delas, a toda evidência, faria um avião que não "alçasse vôo", o aparelho tem que voar, afinal ele será fabricado para isso!

A comparação pode não ser das mais felizes – uma máquina e o ser humano – mas tem o condão de despertar a importância dessa formação, que igualmente aos técnicos da aeronave, não podem fazer "experimentos" no seu trabalho, pois isso significaria um desastre total.

Não pode haver ingenuidade, a ponto de achar que a introdução da EDH na graduação da Pedagogia e licenciaturas seria a salvação da educação, pois isso poderia representar uma contribuição efetiva e há muito requerida, mas não basta a

³⁶O termo "alçar voo" é muito utilizado por pesquisadores que trabalham com egressos universitários, é a expressão que confirma o acerto do estudante com a profissão, que conseguiu "voar" sozinho.

formação do professor, sobrecarregando-lhe ainda mais as tarefas, é preciso que os currículos e as demais condições se materializem, como nos alerta Arroyo (2011):

Visões ingênuas que terminam sobrecarregando a responsabilidade profissional dos docentes, dos educandos e das escolas, que terminam se traduzindo em cobranças de trabalho, de soluções, que são econômicas, de projeto de sociedade, de padrão de poder, de trabalho, de concentração da terra, da renda... Assumir que pela escolarização reverteremos esses processos estruturantes da segregação cidadã de milhões de brasileiros é ingenuidade política e profissional. É encobrir os processos, padrões reais, políticos, econômicos que reproduzem a subcidadania dos coletivos pobres, negros, indígenas, dos campos ao longo de nossa história. Assumir a parte que nos toca é profissionalismo ético, porém sem desresponsabilizam os agentes históricos que produzem a subcidadania. Ao menos que nos currículos de formação e de educação básica seja central conhecer esses processos. (ARROYO, 2011, p.365).

Portanto, a escolarização, aliada aos conteúdos da EDH, deve-se somar ainda uma outra gama de ações, especialmente ações afirmativas. Para que essa cidadania sem condições possa acontecer, não se pode pretender por a questão “no colo do professor” e tampouco só “nos ombros da escola”, o conjunto de ações deve e precisa caminhar junto.

Escrevendo sobre um conjunto de ações que se deve empreender para que a Educação em Direitos Humanos ou a Educación para la vida en Democracia (EVD), como a chama Pierrri (2004),³⁷ lista uma série dessas ações para que isso aconteça. Apresenta-se para o contexto da formação de professores ora proposta, são consideradas as mais importantes:

- Prestar atenção às necessidades de formação de professores. A sustentabilidade e êxito a longo prazo de um programa de EVD dependem de professores motivados e dotados de boas ferramentas profissionais. Tem que impulsionar as experiências de capacitação docente bem desenhadas, especialmente durante o período de formação dos educadores, antes que entrem no serviço ativo.

³⁷“Prestar atención a las necesidades de formación de maestros. La sostenibilidad y éxito a largo plazo de un programa de EVD dependen de maestros motivados y dotado de buenas herramientas profesionales. Hay que impulsar experiencias de capacitación docente bien diseñadas - muy especialmente durante el período de formación de los educadores, antes de que entren en servicio activo.

Favorecer la creación de redes de aprendizaje entre los educadores involucrados en programas nacionales de EVD. Estas redes pueden adoptar distintas formas desde grupos informales de estudio hasta asociaciones profesionales formales.

El impacto global de los programas de EVD está relacionado con alcanzar apoyo a los valores democráticos, la participación política, el comportamiento electoral y el estar políticamente informado en la sociedad como conjunto. Garantizar una educación de calidad y reducir la repitencia y la deserción escolar en la América Latina también fortalecerá el desarrollo de una cultura democrática en el continente.” (PIERRI, 2004, p.14).

- Favorecer a criação de redes de aprendizagem entre os educadores envolvidos em programas nacionais de EVD. Estas redes podem adotar distintas formas desde grupos informais de estudo até associações profissionais formais.
- O impacto global dos programas de EVD está relacionado com alcançar apoio para os valores democráticos, a participação política, o comportamento eleitoral e o estar politicamente informado na sociedade como conjunto. Garantir uma educação de qualidade e reduzir a repetência e a evasão escolar na América Latina também fortalecerá o desenvolvimento de uma cultura democrática no continente. (PIERRI, 2004, p.14).

Pode se dizer que a escolarização somada aos esclarecimentos dos direitos são os pilares principais dessa mudança que se propõe, mas, antes de mais nada, é preciso que se esclareça, tanto ao educando, quanto ao professor as condições históricas que os colocam em tão drásticas desigualdades. Saber essa verdade faz parte desse aprendizado que conduz a uma verdadeira conscientização política e prepara o futuro cidadão para o enfrentamento dessa luta:

Os profissionais da educação básica têm direito aos saberes dessa história tão complexa quando são cobrados de garantir o direito à cidadania condicionada à escolarização. Que lugar têm ocupado esses saberes nos currículos de pedagogia e de licenciatura? (ARROYO, 2011, p.365-366).

A formação de professores tem, portanto, dois vieses, dos quais não podemos olvidar: prepará-lo para trabalhar com a EDH, e buscar o "saber" das condições de sua própria formação. Se queremos alguém que possa construir uma cidadania para empoderação do conhecimento de direitos, é preciso que esse profissional conheça por dentro essas condições, e delas, melhor que ninguém, tenha plena consciência:

Uma rica contribuição do conhecimento escolar para descondicional a cidadania passa porque ao menos ao chegarem às escolas lhes seja dado o direito a conhecer esses brutais processos de reduzi-los à condição de subcidadãos. Nega-lhes esse direito a conhecer a sua subcidadania e prometer-lhes a cidadania pela escolarização é um engano. Uma forma não apenas de ocultar, mas de legitimar os reais processos históricos de produzi-los como subcidadãos. Se ao menos os conhecimentos curriculares ajudassem a entender melhor por que e como são feitos e mantidos subcidadãos, sairiam das escolas com reserva para se contrapor a esses processos. Saber-se para fortalecer-se nas lutas para serem reconhecidos cidadãos. (ARROYO, 2011, p.366-367).

No mesmo sentido, é o pensamento de Popper em comentário aos ensinamentos e às preocupações de Sócrates sobre as deficiências da educação e

a quem fosse educar-se, pois o meio de aperfeiçoar a vida política da cidade era educar os cidadãos na autocrítica:

O verdadeiro mestre só pode demonstrar o que é dando provas daquela auto-crítica que falta ao deseducado. "Toda a autoridade que tenho repousa apenas em meu conhecimento de quão pouco sei"; este é o modo pelo qual Sócrates poderia ter justificado sua missão de despertar o povo de seu sono dogmático. Acreditou ele que essa missão educacional era também uma missão política. Sentia que o meio de aperfeiçoar a vida política da cidade era educar os cidadãos na auto-crítica. Neste sentido é que proclamava ser "o único político de seu tempo", em oposição àqueles que lisonjeiam o povo, em lugar de promover-lhe os verdadeiros interesses. (POPPER, 1974, p.145-146).

Popper ainda recapitula, que já àquele tempo, a educação era tida como maior responsabilidade do Estado, da qual dependeria da geração moça e que a educação deles deveria ser entregue aos homens de comprovada probidade. Nada mais atual nestes nossos dias de hoje:

Mesmo um autor como Crossman, que, acredito, compreendia o verdadeiro espírito socrático, concorda com Platão no que denomina a terceira crítica platônica de Atenas: "A educação, que deveria ser a maior responsabilidade do Estado, foi deixada entregue ao capricho individual...". Eis aqui mais uma tarefa que, somente deveria ser confiada aos homens de comprovada probidade. O futuro de qualquer Estado depende da geração moça e é, portanto, loucura permitir que as mentes das crianças sejam moldadas segundo um gosto individual e a força das circunstâncias. (POPPER, 1974, p.146).

Contudo, antes de prosseguir nesta linha de pensamento, convém saber se a formação de professores analisada, não passa também pelas mesmas carências que foram levantadas na formação americana indicada por Giroux e McLaren (2009), na qual o grande fracasso seria a incapacidade de uma formação crítica acerca dos propósitos fundamentais da escolarização, faltando-lhes ocupar o espaço público ou político na sociedade contemporânea, que pudesse granjear a professores e a seus respectivos alunos a oportunidade de participar e contribuir com suas histórias na formação e desenvolvimento dessa "contra-esfera pública democrática":

Um dos grandes fracassos da educação norte-americana tem sido sua incapacidade de oferecer aos estudantes que se preparam para o magistério, os meios e os preceitos morais para que desenvolvam um discurso e um entendimento mais críticos relativos às metas e propósitos fundamentais da escolarização. A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado

a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática. (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.128).

Não se crê que aqui, além de outros gravíssimos problemas existentes, como é o caso dos baixíssimos salários e da formação deficiente, que tem desestimulado totalmente o interesse dos estudantes pelas licenciaturas, tanto que algumas delas têm dificuldades de manterem-se abertas pela falta de candidatos, é também esse o problema encontrado, sobretudo à vista da afirmação que fazem Giroux e McLaren (2009).³⁸ Isso tem deixado os teóricos da educação muito preocupados, especialmente aqueles que são mais críticos em relação à sistemática atual da formação de professores:

Por que os educadores não souberam aproveitar as possibilidades teóricas que tinham à mão para repensar as alternativas democráticas e incentivar novos ideais emancipatórios? Acreditamos que um dos principais motivos desse fracasso decorre do fato de que os pensadores de Esquerda e outros educadores terem sido incapazes de dar um passo além daquilo que denominamos linguagem da crítica. Ou seja, os educadores radicais permaneceram atolados em um discurso crítico que associa as escolas, basicamente às relações sociais de dominação. Decorrem daí as seguintes constatações: as escolas servem principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da "falsa consciência"; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência. (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.129).

Sem entrar exatamente no mérito da afirmação acima e que decorre de um problema visualizado há alguns anos, pode-se dizer que a situação no Brasil, vem, então, agravando-se no dia a dia, visto que esses educadores vêm sendo substituídos, e por quem? Por seus discípulos, portanto, a formação, se era falta desses novos ideais, continua problemática quando somadas às nossas demais mazelas, especialmente quando se volta os olhos para as notas e os índices quantitativos dos sistemas de avaliação brasileiro, a situação parece alarmante.

O foco não é esse,³⁹ mas nossos problemas cotidianos, vividos assim tão na pele, no dia a dia, conduzem a uma situação de canseira e, principalmente, a

³⁸“Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*.” (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.128).

³⁹Não se pode esquecer também que esse é um problema da pedagogia em si, que convém no seu viés teórico ser repensado, como destaca (GIROUX; SIMON): É essa luta que possibilita novos

situação de cegueira política, amofinamento, calejação e habitualidade, é isso que não pode acontecer, pois esta é a porta escancarada do fracasso:

O interesse renovado na teoria social, embora tenha desempenhado um importante papel na reconstituição da teoria educacional radical, não conseguiu fazer incursões sérias nos programas de formação de professores. Essa falta de atenção à teoria social crítica tem privado os futuros professores de uma estrutura teórica que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem, socialmente, sobre si próprios e sobre a escola, com isso, restringindo a possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder. Para muitos futuros professores que se veem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, persistem na prática pedagógica, favorecem a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre "nós" e "eles". (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.133-134).

Nessa mesma linha de pensamento, Giroux e McLaren (2009, p.147), acrescentam que os educadores, precisam fazer uso do "discurso cotidiano" para perceberem as escolas como "esferas culturais", engajadas na formação das vozes e nas lutas por elas, permitindo aos menos favorecidos que se façam escutar, que problematizem as questões de sua mundivivência:

O discurso da vida cotidiana também aponta para a necessidade de os educadores radicais verem as escolas como esferas culturais e políticas, ativamente, engajadas na produção da voz e na luta pela voz. Em muitos casos, as escolas não permitem que os estudantes de grupos subordinados atribuam autenticidade a seus problemas e experiências vividas por meio de suas próprias vozes individuais e coletivas. A cultura escolar dominante geralmente representa e legitima as vozes privilegiadas dos brancos das classes média e alta. (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.147).

Assim, feitas estas importantes ressalvas, pode-se dizer, em continuidade que a EDH,⁴⁰ chega como um elemento novo, uma peça nova, que não pode ser juntada,

investimentos e conhecimentos além da experiência individual e permite, por conseguinte, redefinirmos possibilidades que vislumbramos nas condições de nossas vidas diárias e em condições futuras, "ainda não concretizadas". Trata-se de uma luta em torno da própria noção de pedagogia, uma pedagogia que constantemente problematize o modo como professores e alunos adquirem conhecimentos, no âmbito de formas culturais mais amplas e nos intercâmbios que marcam a vida na sala de aula. É enfim, um lugar que jamais pode ser vencido, caso contrário, a Pedagogia deixará de existir (Lewis & Simon, 1986). (GIROUX; SIMON, 2009, p.105-106).

⁴⁰A minha proposta de introdução efetiva da EDH na formação de professores, não esquece a recomendação de GIROUX; MCLAREN de que a escola precisa ser o "*locus*" de formação crítica, ou a contra-esfera hegemônica aos interesses corporativistas do Estado, sem isso, a EDH seria apenas mais uma disciplina. "Para retomar alguns dos problemas que esboçamos nas páginas anteriores, acreditamos que as escolas precisam ser reconcebidas e reinstituídas como contra-esferas públicas, não aliadas aos interesses corporativistas do Estado Burguês, onde os alunos

fundida ou mesclada às demais disciplinas, ela requer um espaço próprio, não só pela extensão, riqueza e variedade de seus muitos conteúdos de cidadania, mas pela importância de seu aprendizado, pelo que se espera de seu constructo na sala de aula, pela esperança que ela representa na formação e na construção dessa nova sociedade, exigente de um saber que lhe mostre como conviver com o outro e como partilhar com ele as possibilidades de um futuro alvissareiro, e, sobretudo, de uma cultura de paz.

Quem vai ensinar a Educação em Direitos Humanos e trabalhar com ela de forma “transversal e interdisciplinar”, nos primeiros anos de aprendizado dos nossos alunos, precisa conhecê-la de forma profunda e saber exatamente o que ela significa, não pode ter um conhecimento raso e abordado, ocasionalmente, de forma “interdisciplinar”, sem espaço para análises detidas, profícuas e de muita reflexão acerca dos Direitos Humanos, sua história e seus significados.

O professor, ao lecionar um determinado conteúdo, não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, mas também saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades etc. Além disso, no momento em que trabalha em classe, terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que estão acompanhando a classe. Trata-se, portanto, de uma profissão que exige habilidades de várias ordens e que envolve elevada responsabilidade social e moral. (LICÍNIO SANTOS, 2012, p.42).

A EDH é um conhecimento e formação para a vida, a ser apreendida e vivenciada através de exemplos e experiências, tanto para quem está começando na vida, como os alunos do ensino fundamental e médio, como também para quem vai lecionar, ensinar e trabalhar a EDH em sala aula. É necessário um conhecimento muito mais específico e próprio para entender o significado e a importância dessa ciência, principalmente, se for para trabalhar de forma transversal e interdisciplinar.

A EDH é uma ciência que abarca muitos conteúdos, mas, especialmente, envolve o estudo e o conhecimento razoável dos Direitos Humanos e seus diversos

possam aprender as habilidades e o conhecimento que os habilitem a viver em uma verdadeira democracia e a lutar por ela. Dessa forma, as escolas terão de ser caracterizadas por uma pedagogia que se comprometa seriamente a acolher visões e problemas que sejam de profundo interesse para os alunos em suas vidas cotidianas. Igualmente importante é a necessidade de as escolas cultivarem um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana capazes de associar as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes." (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.149-150).

conteúdos de cidadania. A colocação de Mujica (2002),⁴¹ talvez nos ajude a compreender essa dimensão:

Quem não recorda essa extraordinária frase de Sigmund Freud "Tem três tarefas impossíveis: governar, educar e curar" Talvez esta frase de Freud nos ajude, no caso concreto dos educadores, a não nos sentirmos onipresentes e donos absolutos das soluções e de receitas mágicas que transformem a humanidade para com humildade nos dispormos a realizar o possível, apesar de que as vezes nos pareça impossível. (MUJICA, 2002, tradução nossa).

Não basta, por exemplo, conhecer o histórico de um direito, é preciso saber qual o seu significado, a importância de seu conteúdo, em que contexto ele foi alcançado, em qual documento ele se acha inserto, e quais são as formas de garantir a sua validade e o seu cumprimento. Ele precisa saber interpretá-lo, ainda que minimamente, saber em que situações ele corre o risco de ser violado ou mal entendido.

Para os que defendem a melhoria do campo educacional, fundamentados na idéia de que o professor deve ser um profissional crítico e competente, a formação inicial é valorizada na medida em que pode dotar os docentes da capacidade de argumentar, produzir e criar, pelo estudo, pela discussão, pela análise do processo de ensino-aprendizagem e das condições institucionais, políticas e culturais em que se inserem. (LICINIO SANTOS, 2012, p.45).

É preciso, igualmente, ter um conhecimento mínimo para trabalhar os conteúdos de cidadania, que abarcam os Direitos Humanos, pois é por esses conteúdos, que se poderá trabalhar de modo transversal e interdisciplinar em uma sala de aula, e assim explicar, por exemplo, a importância de uma eleição, seus turnos e cargos, o modo como ela ocorre, a importância da participação de cada cidadão, como se deve agir para fazer boas escolhas, explicando a representatividade ali existente para a consecução de uma democracia plena e efetiva.

E não basta saber falar disso apenas, necessário, as vezes, se fará, que o professor tenha um mínimo de conhecimento da estrutura do sistema eleitoral

⁴¹“¿Quién no recuerda esa extraordinaria frase de Sigmund Freud "Hay tres tareas imposibles: gobernar, educar y curar" tal vez esta frase de Freud nos ayude, en el caso concreto de los educadores, a no sentirnos omnipotentes y dueños absolutos de las soluciones y de recetas mágicas que transformen la humanidad para con humildad, disponernos a realizar lo posible, a pesar de as veces nos parezca imposible.” (MUJICA, 2002).

brasileiro, dos tipos de votação, como se vota, quem pode votar e ser votado, a divisão dos Poderes que constituem a estrutura e a organização política do nosso país, enfim, conhecer, ainda que minimamente a organização do Estado.

Educar bem em Direitos Humanos não se encerra, nem jamais poderia se encerrar em ma discussão que envolva apenas questões de gênero, de raça, de sexo, de etnias, de educação e de meio ambiente. É muito mais que isso, é um aprendizado de conteúdos para uma vida inteira, para uma formação cidadã, moral, ética e que tenha seu fundamento essencial na pessoa do ser humano, Morgado (2007) dá o tom desse desafio:

Educação em direitos Humanos é uma perspectiva desafiadora, que não admite simplificações e promove uma mudança estrutural na vida dos educadores envolvidos. Nasce no contexto do pós-guerra, vinculado à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1984 pela organização Mundial das Nações Unidas. (ONU). (MORGADO, 2007, p.3).

Por outro lado, apenas para não esquecermos dessa importância, é preciso dizer que se a educação em Direitos Humanos não for pensada assim, como um crescimento para toda a sociedade, na qual todos nós ganhamos, somos fortalecidos como cidadãos mais cômicos de suas importâncias. Não se pode esquecer da lição de Mujica (2002),⁴² pois se não for neste sentido, vira "discurso oco", literalmente:

Se os direitos humanos são tão somente uma teoria mais ou menos interessante, mas que não servem para transformar nossas vidas e para enchê-las de sentido, se não nos tocam de tal maneira que transforme nossa maneira de relacionarmos com as pessoas, de pensar, de sentir, de viver em suma, pouco ou nada interessam e se convertem em discursos ocos, carentes de implicâncias práticas. (MUJICA, 2002, tradução nossa).

Para além do ensino dos Direitos Humanos, empoderar o cidadão, formá-lo para uma consciência crítica, passa pela formação democrática e crítica também do professor (GONÇALVES, 2003).⁴³ Porém, o arranjo de tudo isso passa

⁴²“Si los derechos humanos son tan sólo una teoría más o menos interesante, pero que no sirven para transformar nuestras vidas y para llenarlas de sentido, si no nos tocan de tal manera que transformen nuestra manera de relacionarnos con los otros y las otras, de pensar de sentir, de vivir en suma, poco o nada interesan y se convierten en discursos huecos, carentes de implicancias prácticas.” (MUJICA, 2002).

⁴³Implicam-se, portanto, esses campos uma vez que o currículo põe em questão: o conhecimento, socialmente selecionado, para produzir professores; os conhecimentos e os saberes profissionais

objurgadamente pela democratização do espaço escolar, seja nas IES, onde irá se formar o professor, seja na escola fundamental e média, onde formará o aluno para a vida. Tudo é uma questão de fortalecimento de todas estas instituições e instâncias:

As condições para democratizar as escolas com vistas a fortalecer o poder de professores e alunos devem surgir nas escolas e nas faculdades de educação, por meio de uma reformulação dos programas de formação, do modo como sugerimos. Igualmente importante para uma reforma radical, é a necessidade de os docentes compreenderem que, contra-esferas públicas não se criam exclusivamente no âmbito de instituições de formação de professores ou de salas de aula de escolas; é preciso que elas se espalhem, acabando por atuar em conjunto com outras comunidades de resistência, em um duplo esforço por uma reforma social e educacional. O projeto que descrevemos enfoca o papel que os programas e instituições de formação de professores poderiam desempenhar na ampliação do discurso da democracia, mas tal projeto transcende, enormemente, essas instituições e revela a necessidade de mudanças estruturais e movimentos sociais mais amplos. Em resumo, reformas mais amplas requerem, não somente que os professores se engajem em novos movimentos sociais, mas que os programas que os forma, redefinam as razões e a maneira pelas quais eles atuam na sociedade. (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.150-151).

O desafio proposto é imenso, mas se quisermos de fato, trilhar a busca de um mundo melhor no sentido proposto por Popper (2006),⁴⁴ em que a vida é um eterno buscar, esperar, valorar, encontrar, descobrir, melhorar, aprender e criar valores. A perfeição da EDH na escola haverá de ser, também, esse incessante buscar, requerendo, é claro, nessa introdução, uma intervenção mais concreta, mais definida, mais pontuada, até mesmo para guiar as escolas, no que possa vir a ser a verdadeira escola do futuro, pautada nos verdadeiros valores humanos, ensinando-se para as crianças, que um mundo melhor é possível, basta querer e por ele lutar.

que os professores constroem; os conhecimentos que veiculam, produzem e reproduzem no processo de ensino; os valores que os professores legitimam e contestam em seu trabalho e, aquilo de que se ocupam os docentes nas suas condições objetivas e subjetivas, nos elementos simbólicos, discursivos e culturais que participam da estruturação de suas subjetividades e de seu trabalho. (GONÇALVES, 2003, p.112).

⁴⁴Todo organismo também trabalha na manutenção de suas condições internas de vida e de sua individualidade – uma atividade que os biólogos chamam 'homeostasia'. Mas isso também é agitação interna, atividade interna: atividade que busca refrear a agitação interna, feedback, correção de erros. A homeostasia tem de ser imperfeita. Deve restringir a si mesma. Se fosse perfeita, isso significaria a morte do organismo ou, pelo menos, a suspensão temporária de todas as funções vitais. A atividade, a agitação, a busca são essenciais para a vida, para a eterna agitação, a eterna imperfeição, para o eterno buscar, esperar, valorar, encontrar, descobrir, melhorar, aprender e criar valores; valorar, mas também para o errar eterno, a criação de desvalores. (POPPER, 2006, p.8).

4 CURRÍCULO ESCOLAR: UM TERRITÓRIO AINDA FECHADO PARA EDH

Por onde avançar para garantir o direito dos educandos a saber-se? Por limpar os currículos, as disciplinas e o material didático das formas inferiorizantes de pensá-los. (ARROYO, 2011, p.267).⁴⁵

O currículo é esse "*Território em disputa*" de que fala Arroyo (2011). A sua alteração envolve muitos interesses políticos e pedagógicos e a grande questão é, embora haja uma diretriz do CNE-MEC para que a EDH seja inserida no currículo escolar, ela é apenas uma "recomendação", não se definiu os contornos nem modos de inseri-la. Portanto, executá-la envolve interesses do Sistema de Ensino, falta a determinação objetiva e também falta dizer os meios de sua realização. Esse é o ponto que se tentará mostrar e desenvolver.

4.1 Uma questão preliminar

O currículo é, tal qual na sua criação original americana, um conjunto de regras e técnicas, métodos ou procedimentos, que buscava uma espécie de "uniformização" do ensino, afim de que se tivesse uma espécie de "norte" ou uma linha metodológica do que ensinar e quais conteúdos ensinar, bem assim, como espécie de "cartilha" a ser seguida pela escola. Há muito se perdeu esse conceito metódico e ferrenho dos seus criadores, mas não perdeu o seu lugar e a sua importância.

No Brasil, firmado pela LDB - Lei 9394/96, o currículo ganhou uma dimensão muito mais extensa, rica e, porque não dizer, política, metodológica, sociológica, em cujo âmbito gravita muitas forças e interesses de matizes diversos e variados, deixando de ser apenas aquele mero instrumento "acumulador" de conhecimentos humanos.

O currículo, hoje, não perdeu a sua importância institucional,⁴⁶ e, sim, como projeto político pedagógico, PPP, lastreado nas Diretrizes Curriculares Nacionais,

⁴⁵ARROYO, Miguel G. Currículo: território em disputa. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

⁴⁶O currículo, no dizer de APPLE, e especialmente entre nós o "conhecimento oficial", o que o torna assim uma espécie de catecismo: "*O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e - não menos importante - quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento*

editadas pelo CNE-MEC, ampliou de forma significativa a sua importância de mero acumulador de conhecimentos e saberes humanos, alcançando um *status* de dimensão política. Assim, não só orienta e direciona o ensino, mas povoa uma vastíssima gama de interesses diretos e indiretos, explícitos ou não, alguns visíveis e outros nem tanto. Moreira (2009) dá uma ideia disso:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao "como" do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo "por quê" das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA, 2009, p.7).

Nesse viés e com as novas preocupações que circundam o campo da educação, especialmente, na perspectiva que esta já não é mais capaz de resolver a questão de formação do ser humano enquanto pessoa, que precisa conviver com os seus pares. Até porque a educação fundamental e média tomou um rumo, que talvez não fosse o desejado, o de apenas preparar o aluno para a conquista de uma vaga no ensino superior, deixando de se preocupar, fundamentalmente, com a educação e formação para vida, precisamos rever, com sabida urgência, a educação que estamos oferecendo aos nossos filhos.

Não será ela uma educação para a individualidade, centrada no "eu" e no egoísmo de uma disputa que não faz sentido, senão para o deleite de mim mesmo? Por certo que o "erro" não está só aqui, na base educacional brasileira, mas no sistema como um todo, no qual não há oportunidade para todos e nossas escolas de formação são extremamente precárias por um conjunto de fatores que foram e vêm se acumulando ao longo de anos.

Esse é sem dúvida um momento de reflexão, de se questionar e perguntar que caminho é este que estamos trilhando na educação brasileira? Será essa a melhor alternativa? Estamos caminhando no rumo certo? Esse é o melhor "destino" para nossos filhos e netos? Que sociedade estamos construindo? Qual não será a incerteza que o futuro lhes reserva? Nossos infantes não têm, nem sabem, como

oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem, simplesmente, como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que, privilegiam determinados grupos e marginalizam outros". (APPLE, 2009, p.59-60). Se restar alguma dúvida disso, basta lembrar que temos uma avaliação nacional que é o "passaporte" de entrada para as grandes universidades públicas e que é preparado pelo INEP/CNE-MEC.

escolher, compete a nós como timoneiros desse barco da vida, escolher a melhor direção para oferecer-lhes um porto seguro, não só de bonança e paz, mas, sobretudo, de fraternidade.

Portanto, antes de por em questão a inserção da EDH no currículo, é preciso avaliar antes de tudo o momento que estamos vivendo e qual é o futuro que queremos para eles. Uma educação para o respeito e para respeitabilidade do outro e para consigo mesmo deve ser posta à mesa! Uma atitude hoje e agora poderá ser a solução e um achado para o amanhã.

A EDH é um direito por si só, ou se ainda não alcançou esse *status*, deve-se aproveitar a oportunidade concedida pela Resolução 01 CNE-MEC⁴⁷ e uma retomada ao artigo 13 do Pacto dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais⁴⁸ para promovê-la, como um direito subjetivo público, prioritário à educação formal ou que, no mínimo, deva ser conjuntamente exigida, pois só esta Educação será capaz de fazer com que este sujeito de direitos possa, empoderar-se e tornar-se conhecedor

⁴⁷ Resolução 01 CNE-MEC de 30 de maio de 2012 determinou a inserção da Educação Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. (pondo a tarefa a cargo do "Sistema de Ensino").

⁴⁸ Artigo 13

1. Os Estados Partes, no presente Pacto, reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

2. Os Estados Partes, no presente Pacto, reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito:

- 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.

3. Os Estados Partes, no presente Pacto, comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando tal for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos (ou pupilos) estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, mas conformes às normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de educação, e de assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos (ou pupilos), em conformidade, com as suas próprias convicções.

4. Nenhuma disposição do presente artigo deve ser interpretada como limitando a liberdade dos indivíduos e das pessoas morais de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, sempre sob reserva de que, os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo sejam observados e de que a educação proporcionada nesses estabelecimentos seja conforme às normas mínimas prescritas pelo Estado.

de seus direitos, tendo a dimensão de sua capacidade de portador desses direitos; pois, conhecê-los prefere a toda certeza à sua execução. Somente se pode reivindicar ou executar aquilo que se conhece.

Uma das grandes dificuldades, entre tantas outras, é a natureza dos direitos, que, segundo Magendzo [20--], é por si mesma conflitiva, e levanta tensões entre valores e interesses diversos, mas crê-se que é chegado o momento de, tomando uma corajosa decisão, formar-se uma equipe multiprofissional, para se tratar do assunto, é preciso que os teóricos da educação abram as portas para discutir com outros profissionais:

Por sua natureza própria, os direitos humanos sempre se colocam na disfunção existente entre sua validade e abusos, entre um discurso que induz o seu cumprimento e uma realidade que os infringe, entre uma escola que postula como doutrina pedagógica o respeito à criança e ao adulto e uma mesma escola que em seu cotidiano diária, em muitas ocasiões os infunde.

As situações relacionadas com os direitos humanos tornam-se conflitivas, porque estão em jogo, distintos interesses. Pensemos nas tensões que surgem entre a liberdade e a igualdade, entre interesses públicos e privados, entre o bem comum e o bem individual, entre liberdade e a ordem, entre a justiça e misericórdia já, entre a vida e o sofrimento, entre a liberdade de expressão e a Segurança, entre o desejável e o possível.⁴⁹ (MAGENDZO, [20--], p.65, tradução nossa).

Fica claro que a EDH precisa dessa corajosa e determinada decisão para ser definitivamente inserida no contexto curricular, a exemplo de outras educações que foram inseridas no currículo de modo incisivo e determinado, como a educação para portadores de necessidades especiais, determinada pela Resolução CNE-MEC 02 de 11 de setembro de 2001, plenamente atendida, visto que é uma realidade nas nossas escolas.

⁴⁹“Por su naturaleza propia, los derechos humanos siempre se plantean en la disyuntiva existente entre su vigencia y atropello, entre un discurso que induce a su cumplimiento y una realidad que los infringe, entre una escuela que postula como doctrina pedagógica el respeto al niño y al adulto y una misma escuela que en su cotidianidad diaria, en muchas ocasiones, los inculca.

Las situaciones vinculadas a los derechos humanos, se hacen conflictivas, porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible.” (MAGENDZO, [20--], p.65).

4.2 Processo histórico

Os primeiros estudos sobre currículo no Brasil surgem no final da década de 20 e início da década de 30 do século passado, sob a influência do movimento “escola nova”, cuja matriz tem raízes nos pensamentos de Montessori, Kilpatrick, Claparede, Dewey, entre outros. O primeiro “fragmento”, para o Brasil, está na obra de Teixeira (1971),⁵⁰ quem primeiro dedicou-se ao assunto, no longínquo ano de 1934.

Em 1938, sob o governo de Getúlio Vargas, foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), órgãos que vieram fomentar os estudos, a pesquisa, a formação e a preparação de professores para trabalhar com currículo. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos criada e publicada pelo INEP, desde 1944, foi, e, ainda hoje, é, um veículo importante de divulgação de novas ideias na área educacional.

Não é objetivo desse trabalho fazer uma linha histórica do tempo acerca do currículo no Brasil, mas é necessário contextualizá-lo historicamente e demonstrar sua importância no papel da escola, especialmente, após a década de 50 e o marco da nova LDB de 1996, a partir de quando a escola ganhou espaço para nele se fazer inserir, respeitadas as bases ou diretrizes comuns, fixadas pelo governo, de modo a assegurar uma uniformização, chamada de básica.

O currículo escolar, muito mais que uma base de disciplinas e conteúdos teóricos que se proponha a trabalhar na escola, ainda que respeitada aquela plataforma das chamadas diretrizes básicas da educação, que são propostas pelo MEC, cuja exigência decorre de lei, traz atrás de si toda uma carga cultural e política de disputas acirradíssimas que envolve, na maioria das vezes, muito mais do que “grupos” de estudos ou “linhas de pesquisas”; porém, toda uma sorte de interesses, alguns visíveis e outros nem tanto, mas ali sublimados ou escamoteados, constituindo todo um emaranhado complicado de explicar e, sobretudo, de perceber. Maués dá uma ideia disso:

⁵⁰TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva e a transformação da escola. São Paulo. Cia Nacional do Livro, 1971.

O currículo é assumido como política cultural que envolve a ação dos professores como intelectuais públicos entre outros trabalhadores culturais e uma preocupação com os espaços cotidianos em que acontecem os currículos, espaços públicos simbólicos, escolares ou não. Essa compreensão amplia o campo curricular para além de suas discussões específicas, colocando em questão, os conhecimentos e os saberes nas escolas e em outros âmbitos de ação pedagógica. Desafia-nos a enfrentar o conceito de fronteiras disciplinares, assumindo a produção cultural como processo que ocorre na interface de múltiplos códigos, formas de conhecimento e modos de investigação como forma de criação de outras linguagens e práticas sociais, exigindo incursos no campo da alta cultura e da cultura popular. (MAUÉS, 2003, p.111).

Além disso, há uma outra abordagem levantada por especialistas como Arroyo (2011),⁵¹ que é preocupante e talvez precise ser duplamente atacada, numa reforma que aqui se propõe para a inserção da EDH no currículo. Há uma promessa de educar para a cidadania que não é cumprida, pois a escolarização não seria suficiente, ela camufla e oculta processos históricos de segregação, que, a bem da verdade, não produz cidadania, mas "subcidadãos".

A acusação é a de que o currículo sequer ajuda o escolarizado a compreender esse processo que, brutalmente, o "prepara" para a subcidadania e faz com que esse processo seja tido como uma questão normal. Ao que parece, conforma-se o professor, que teve uma formação igual e até mesmo a direção escolar seria vítima dessa "cegueira" histórica, como se vê:

Voltamos à pergunta: Por que prometer cidadania pela educação e negar-lhes o direito elementar a um currículo que os ajude a entender-se como subcidadãos?

Uma questão urgente para os currículos: como tratam, se tratam, as questões pendentes na conformação histórica dos coletivos outros como cidadãos: raça, terra, território, espaço. Somente, entendendo essa persistente história os saberes do currículo, poderão contribuir para saber-se subcidadãos e saírem fortalecidos em suas lutas por cidadania. (ARROYO, 2011, p.367).

Ora, se estamos diante de um currículo, preparado para perpetuar um processo histórico de manutenção de uma "subcidadania", porque não interessa aos "donos do poder" conscientizar ninguém, para que a cadeia de poder não seja

⁵¹Uma rica contribuição do conhecimento escolar para descondicionar a cidadania passa porque, ao menos, ao chegarem às escolas, lhes seja dado o direito a conhecer esses brutais processos de reduzi-los à condição de subcidadãos. Negar-lhes esse direito a conhecer sua subcidadania e prometer-lhes a cidadania pela escolarização, é um engano, uma forma não apenas de ocultar, mas de legitimar os reais processos históricos de produzi-los como subcidadãos. Se ao menos os conhecimentos curriculares ajudassem a entender melhor, por que e como são feitos, e mantidos subcidadãos saíram das escolas com reserva para se contrapor a esses processos. Saber-se para fortalecer-se nas lutas por serem reconhecidos cidadãos. (ARROYO, 2011, p.366-367).

ameaçada, a tal ponto que o vício já tenha chegado a contaminar também quem é preparado para ensinar e manter esse *status quo*. Com muita razão, precisamos inserir a EDH no currículo, pois é ela que irá preparar o escolarizado para a cidadania plena, não se pode contentar, nem tampouco admitir, esse saber-se "subcidadão". Essa é uma questão que não interessa a ninguém! Se se pode mais, porque contentar-se com menos.

São significativos esses pontos, sobretudo o anseio de que todos os currículos se expliquem a si mesmos. Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de "coesão" possível é aquele em que reconheçamos, abertamente, diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como "objetivo". Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente, ou seja, deve "reconhecer suas próprias raízes" na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco, homogeneizará os alunos. "Tratamento igual" de sexo, raça, etnia ou classe de igual nada tem um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos "diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como, das relações de poder entre eles". Assim, se estivermos preocupados com "tratamento realmente igual" - como acho que devemos estar - devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes. (APPLE, 2009, p.76-77).

Precisamos de um currículo que venha contemplar, efetivamente, esse desejo, ou para não sair do mote, essa recomendação. Não basta por no papel, é preciso dar efetividade e condições de sua plena aplicação:

4.3 Sinais de avanços

Para alguns há sinais de avanços,⁵² que parecem, em princípio, serem pequenas aberturas, forçadas por organismos Mundiais, como a UNESCO, por exemplo, as educações especiais, indígena, quilombola, do campo, criação de cotas, etc. Contudo, se isso, por um lado, sinaliza uma abertura, por outro, indica um caminho extremamente perigoso e insano, porque ao invés de promover uma educação efetiva, de qualidade e de condições de igualdade para todos, insufla as minorias, atirando-lhes promessas de cidadania, que aí sim, seria preciso concordar com Arroyo (2011), de que nada mais é que a cultuação do processo segregacional

⁵²Estamos avançando para novas aproximações entre essa dinâmica social e escolar e a dinâmica das políticas e diretrizes curriculares, na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e à diversidade de sujeitos políticos e culturais. (ARROYO, 2011, p.17).

de manutenção da subcidadania. O território continua ainda muito fechado e muito protegido:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2011, p.17).

Um exemplo, claro como o sol do meio dia, é a própria Resolução 01 CNE-MEC de 30 de maio de 2012, que "recomendou" a inserção da EDH nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como se isso bastasse à solução da questão. A Resolução representa o descaso do MEC com a questão da EDH, que está inserta e mais que recomendada já na Convenção da ONU de 10 de dezembro de 1948. Assim, não interessa ao poder formar e conscientizar cidadãos, demonstrando o seu interesse na manutenção daquela subclasse da qual nos fala Arroyo (2011), a de "subcidadãos", que sequer tem o direito de ser informados do porquê de sua condição e dos malévolos interesses que permeiam na manutenção dela.

Pensa-se que além disso, enfrenta-se também as mesmas dificuldades apontadas por Gil (2001),⁵³ a Educação em Direitos Humanos, apesar da Resolução 01/2012 determinar a sua inclusão nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para chegar ao currículo, além de boa vontade das IES em reformatá-lo totalmente, revendo sua grade, contratando especialistas no tema para vir lecionar nas licenciaturas, precisa ser bem definida em um contexto para muito além do que é pensado hoje pelos teóricos da Educação:

⁵³“Una de las razones que pueden explicar el desequilibrio existente entre el interés por la enseñanza de los derechos humanos a que instan los organismos internacionales y su escasa presencia real en las aulas es la indefinición curricular de esta enseñanza. La formación en derechos humanos, ¿es una educación moral? ¿una educación cívica? ¿una educación social? ¿una educación política? ...Dotar a la enseñanza de los derechos humanos de identidad curricular exige algo más que su mera presencia en el currículo. Así, los derechos se pueden emplear para finalidades muy distintas, algunas de las cuales tienen poco que ver con su sentido específico. Podemos por ejemplo, utilizar la declaración universal de 1948 para enseñar gramática o historia, y no por ello podemos considerar que estamos enseñando o, mejor, educando en los derechos humanos. Y viceversa, podemos educar en los derechos humanos a través de contenidos y actividades que, en principio, no tienen una relación directa con ellos. Lo fundamental no es, por tanto, la actividad o el contenido en sí, sino su intencionalidad educativa. Lo que deberemos preguntarnos para dotar a los derechos humanos de una identidad pedagógica y curricular es el efecto que pretendemos conseguir con las actividades que desarrollamos.” (GIL; JOVER; REYERO, 2001, p.45-47).

Uma das razões que podem explicar o desequilíbrio existente entre o interesse pelo ensino dos direitos humanos a que instam os organismos internacionais e sua escassa presença real nas aulas é a indefinição curricular deste ensino. A formação em Direitos Humanos é uma educação moral? Uma educação cívica? Uma educação social? Uma educação política? ... Dotar o ensino dos Direitos Humanos de identidade curricular exige algo mais que sua mera presença no currículo. Assim os Direitos Humanos podem ser empregados para finalidades muito distintas, algumas das quais têm pouco que ver com seu sentido específico. Podemos por exemplo utilizar a Declaração Universal de 1948 para ensinar gramática ou história e nem por isso podemos considerar que estamos ensinando o melhor, educando em Direitos Humanos. E vice-versa, podemos educar em Direitos Humanos através de conteúdos e atividades que, em princípio, não tem uma relação direta com Eles. O fundamental não é, portanto, a atividade ou o conteúdo em si, senão sua intencionalidade educativa. O deveremos perguntar para dotar os Direitos Humanos de uma identidade pedagógica e curricular é o efeito que pretendemos conseguir com as atividades que desenvolvemos. (GIL; JOVER; REYERO, 2001, p.45-47, tradução nossa).

Essa colocação é preocupante, posto que o conteúdo a ser preparado, precisa ser pensado de modo prático e objetivo, mas precisa ser também assepsiado de qualquer matiz político, o que seria extremamente prejudicial, ao invés de benéfico e proveitoso no sentido educativo. Há um matiz político que não pode jamais contaminar essa educação, sob pena de se por tudo a perder e poderia ser ainda mais ruinoso que a sua falta, propriamente dita.

4.4 As promessas que ficaram

Caso se observe o panorama da Educação em Direitos Humanos, seja no âmbito do MEC e seus diversos órgãos, em especial o CNE, seja no âmbito da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), ver-se-á que há muitos programas, medidas, projetos, resoluções e planos, em grande parte, na base da recomendação, sem dar diretrizes determinantes de aplicação e de efetividade, ou mesmo que ficam numa seara de superficialidade, como os muitos projetos de extensão, financiados pelo MEC com objetivos de promover a "formação" e a chamada "multiplicação de formadores" em Direitos Humanos. Esses ficam em níveis rasos e superficiais, não por seus conteúdos e intenções, mas pelos modos de aplicação e objetivos de improváveis alcances, visto que não há uma política de apoio nem de continuidade - seria como jogar a semente em terra seca e nunca regá-la.

Outro exemplo claro desses projetos, recheados de boas intenções, mas que não têm nenhuma condição de sair do papel, é a Lei mineira de nº 15.476/05, cujo conteúdo curricular em EDH é de uma riqueza esplêndida. Entretanto, não pôde ir adiante, porque falta não só condições materiais de sua implantação e realização, mas, sobretudo, sensibilidade de compreensão da importância de seu próprio texto, pelos destinatários de sua aplicação e implantação.

Não é dizer que a Lei 15.476/05 seja uma perfeição, mas afirmar que foi o primeiro documento que trouxe uma compreensão mais abrangente sobre a Educação em Direitos Humanos, saindo dos estereótipos "sexo, raça, etnia e gênero". Essa Lei traz uma abordagem da Educação em Direitos Humanos que vai do Direito Constitucional ao vetusto Direito Ambiental, passando pela formação do Estado aos Direitos do Consumidor. É uma proposta abrangente e que de fato contempla a Educação em Direitos Humanos numa vertente muito mais ampla.⁵⁴

Essa Lei de Minas Gerais, como era de se esperar, não entrou em vigor, não pôde ser aplicada pela absoluta falta de condições materiais de sua plausibilidade, não tinha e nem teria professores com o conhecimento de todos esses conteúdos para pô-la em prática, assim, a bela e boa intenção, lamentavelmente, ficou apenas no papel. Esse círculo vicioso do "faz de conta" da "recomendação", da extensa elaboração de textos normativos e paranormativos, precisa ter um fim, carecemos de efetividade, a iniciar pela abertura do currículo e uma firme determinação da inclusão da EDH nos seus lindes.

A promessa de a todos oportunizar a cidadania pela escolarização e, sobretudo, pela qualidade da escola, contudo, sempre sem um projeto de sua construção, a que o fracasso, não raro, é atribuído a escola e seus atores, especialmente aos docentes, lançado em lautas páginas das Diretrizes Curriculares

⁵⁴Art. 1º – As escolas de ensino fundamental e médio integrantes do Sistema Estadual de Educação incluirão em seu plano curricular conteúdos e atividades relativos à cidadania, a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar.

Art. 2º – Integram os conteúdos a que se refere o art. 1º os seguintes temas:

I – direitos humanos, compreendendo:

a) direitos e garantias fundamentais;
b) direitos da criança e do adolescente;
c) direitos políticos e sociais.

II – noções de direito constitucional e eleitoral;

III – organização político-administrativa dos entes federados;

IV – (Vetado);

V – educação ambiental;

VI – direitos do consumidor;

VII – direitos do trabalhador;

VIII – formas de acesso do cidadão à justiça.

Nacionais ou em Resoluções, reverenciado por renomados escritores, especialmente, da área da educação, está perdendo o apelo. Precisamos de um projeto estruturado e estruturante, é chegada a hora do esclarecimento e da cidadania plena, desses aportarem-se definitivamente à escola e isso deve ser feito através da EDH, via de um projeto fundante, como sugerido por Arroyo (2011).⁵⁵

Esgotou-se a possibilidade de novos adiamentos, de novas promessas que se concretizem no futuro. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação já fez esse papel, assim como o Plano Nacional da Educação 2001/2010, os PNEDH I, II e III e, neste momento, acham-se latentes à nossa frente a promessa de um percentual de 10% (dez por cento) do PIB para a educação, pela própria Resolução 01 CNE-MEC e o PNE 2011/2020, que só foi aprovado em meados de 2014 e que não diz uma palavra sobre a EDH.

4.5 Ações políticas tergiversadas

Essa cidadania condicionada ao êxito, prevista por Arroyo (2011),⁵⁶ não atende, deseja-se uma política educacional justa de oportunidades iguais para todos e isso só pode ser alcançado através de ações planejadas e bem estruturadas, que priorize uma educação de qualidade, com salários justos para os professores, com um currículo aberto ao esclarecimento e a EDH, para que esses futuros cidadãos saibam, desde pequenos, quais são os caminhos que a sociedade está preparando

⁵⁵Visões ingênuas que terminam sobrecarregando a responsabilidade profissional dos docentes, dos educandos e das escolas, que terminam se traduzindo em cobranças de trabalho, de soluções, que são econômicas, de projeto de sociedade, de padrão de poder, de trabalho, de concentração da terra, da renda... Assumir que, pela escolarização reverteremos esses processos estruturantes da segregação cidadã de milhões de brasileiros é ingenuidade política e profissional. É encobrir os processos, padrões reais políticos, econômicos que reproduzem a subcidadania dos coletivos pobres, negros, indígenas, dos campos ao longo de nossa história. Assumir a parte que nos toca é profissionalismo ético, porém sem desresponsabilizar os agentes históricos que produzem a subcidadania, ao menos que nos currículos de formação e de educação básica seja central conhecer esses processos. (ARROYO, 2011, p.365).

⁵⁶Milhões não são reconhecidos em nossa história como cidadãos, apenas são tratados como possíveis de chegar à cidadania se passarem por pré-requisitos, um deles educação-escolarização, percurso curricular exitoso, se não fizerem esse percurso serão tratados como subcidadãos. A cidadania condicionada nos acompanha no ideário republicano e até democrático e pedagógico progressista. Aos coletivos pensados como subcidadãos que vão chegando às escolas devemos o mérito de nos obrigar a duvidar dessas concepções de cidadania condicionada. Eles nos mostram que nenhum ser humano é ilegal. (ARROYO, 2011, p.363).

para eles e possam ter as oportunidades devidas de também fazer suas inferências políticas. É isso o que prevê Magendzo (2002).⁵⁷

Estabelecer uma relação estreita entre o currículo e a educação em Direitos Humanos, significa, entre outras coisas, incorporar o processo de selecionar, organizar, transferir e avaliar o conhecimento curricular, o sentido e o compromisso libertador-emancipador, ético-moral, que busque justiça social, de responsabilidade solidária, empoderamento individual e coletivo, de construção dos sujeitos de direitos, com a qual a educação em Direitos Humanos haja comprometido, dito de outra maneira, a educação em Direitos Humanos se constitui em um critério importante para tomar decisões a respeito dos objetivos e conteúdos do currículo, entrega pautas para a estruturação do currículo, e orienta os princípios da pedagogia e da avaliação. (MAGENDZO, 2002, tradução nossa).

O PNE DE 2001, (Lei Federal 10.172 de 09 de janeiro de 2001, não diz uma palavra sobre Educação em Direitos Humanos, embora tenha em suas diretrizes uma ação política equivocada, como também aconteceu com o PNEDH I, instituído pelo Decreto 1904 de 13/05/1996, políticas que chamar-se-ia de práticas humanistas isoladas, como a educação especial e a educação indígena. Porém, não há aqui, ainda, uma preocupação com Educação em Direitos Humanos, em uma concepção mais abrangente, mesmo que superficial.

Essas práticas, ou esses "atendimentos" isolados, que sabidamente são políticas de contenção, de remediação, tentam satisfazer e dar respostas às demandas de alguns coletivos. Há duas questões que precisam ser esclarecidas e, sobretudo, não podem ser esquecidas: uma de que são, inegavelmente, "avanços" rumo a uma melhoria, ainda que segregacional, minoritária e proselitista, mas que não deixa de dar um alívio aos anos de abandono e de invisibilidade desses coletivos, outra é a de que não se pode aceitar a proposta como solução, esta não é a saída, esse caminho não pode ser aceito como resposta, pois ele não resolve a questão. Principalmente, por que faz calar esses coletivos, minimamente atendidos, e cria uma situação de terrível perpetuação de políticas de contenção de massas e de poder através da segregação e da exclusão.

⁵⁷ Establecer una relación estrecha entre el curriculum y la educación en derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar en el proceso de seleccionar, organizar transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador-emancipador, ético- moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho, con la que la educación en derechos humanos se ha comprometido Dicho de otra manera, la educación en derechos humanos se constituye en un criterio importante para tomar decisiones respecto a los objetivos y contenidos del curriculum, entrega pautas para la estructuración del curriculum y orienta los principios de la pedagogía y de la evaluación. (MAGENDZO, 2002).

A sociedade esclarecida, especialmente os pesquisadores e intelectuais que não se acham a serviço dessa política, precisa desfraldar suas bandeiras de lutas ao lado desses minoritários coletivos e da sociedade prejudicada como um todo. É necessário fazer o esclarecimento à sociedade de que esses "favores" concedidos, não são e nunca foram o que seus líderes pregam "aos quatro ventos e a todo pulmão", como sendo "políticas públicas" benfazejas e de igualdade.

O ideal que se almeja é uma educação inclusiva e de qualidade, precisamos de uma educação que disponha de no mínimo 10% do PIB e que o ensino fundamental e médio, em todos os níveis, público ou privado, alcance o mesmo nível de excelência das IES públicas, essa deve ser a meta e o currículo é uma das arenas políticas, nas quais isso pode ser iniciado:

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto, não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA; SILVA, 2009, p.21).

Uma vertente da qual não se pode esquecer é a de que precisamos, ao lado desses coletivos minoritários que lutam por inclusão, fazer coro e somar forças, não olvidando de que somamos uma cultura, como dito por Moreira e Silva (2009),⁵⁸ e, como tal, se dá, em especial, as lutas pela manutenção ou superação das divisões sociais e a busca de visibilidade de cada grupo, dominante ou não. Independente da "luta" pelo poder, sociologicamente, a sociedade precisa se organizar de modo que possa se distribuir da melhor forma possível, e, em especial, de maneira mais equânime. Isso poderá ocorrer através dessa educação voltada à humanidade fraterna, irmanada num objetivo comum: a solidariedade e sobrevivência planetária.

⁵⁸ Assim, nessa perspectiva, a ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas, como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante, quanto o conteúdo dessa cultura. (MOREIRA; SILVA, 2009, p.27).

O que a sociedade precisa buscar não é só uma educação de qualidade e inclusiva, para todos, sem precisar apelar por lutas isoladas desses coletivos que servem mais para dividir do que para somar. Também não é buscar uma tomada do poder ou a sua eliminação, mas, no dizer de Moreira e Silva (2009), a transformação dessas relações de poder, enfim um equilíbrio:

Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará, não a uma situação de não-poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se assim um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 2009, p.30).

Se a EDH é um educar para vida, torna-se uma ferramenta essencial para transformação do currículo nesse campo cultural, porque ela empodera os educados e dá a eles a capacidade de pensar essas relações de poder, e sobretudo de criticá-las adequadamente.

4.6 A luta pela inclusão

A proposta para ser viável, em um sentido permanente, de propor a transformação social por esse caminho da educação, não pode esquecer dos muitos trabalhos, como os citados por Gonçalves (2003, p.113),⁵⁹ em direções isoladas, às vezes minudenciosos e restritos, mas que foram os embriões para abrir as portas a

⁵⁹Faço referência aqui, apenas como exemplo entre tantos outros, nesse campo do currículo, o trabalho da Professora Paraense Josenilda Maués: "Tenho inspecionado múltiplas formas e espaços de produção cultural do currículo em seu envolvimento na produção de determinadas subjetividades. Venho experimentando a possibilidade de inclusão de categorias como gênero e a sexualidade para compreender delicadas dimensões da produção de subjetividades no campo escolar. Tenho investigado a experiência da diferença tal como vivida por diferentes grupos, incluindo no âmbito da pesquisa educacional vozes de grupos pouco sondados por estas investigações. Tenho examinado os modos pelos quais os sujeitos narram suas histórias acerca da escolarização, de sua formação e como constroem suas experiências pessoais e profissionais, interrogando os diferentes discursos, que organizam, legitimam modos específicos de denominar, organizar e experimentar a realidade social no processo de escolarização. Tenho fundamentalmente me ocupado dessas questões não si ou por si, mas no conjunto das relações que as atravessam e nas determinações que as tornam contingentes." (GONÇALVES, 2003, p.113).

este pensar mais amplo, que comporta empreender uma EDH para além dos lindes propostos pela Lei Mineira 15.476/05.

A luta pela inclusão da EDH na escola foi longa e mal compreendida, chegou a duras penas e, mesmo assim, em uma ótica restrita e estereotipada, o seu concertamento talvez não será mais rápido, porque precisa ter início como dito, em dois campos simultâneos: o do currículo e a da formação de professores. Portanto, a luta tem que ser iniciada pela abertura do currículo das IES para propiciar a formação de professores, que, em um segundo momento, a levará ao ensino fundamental e médio.

Toda e qualquer proposta de mudança, especialmente as mais profundas, as vindas de “cima” e mais ainda aquelas vindas de “fora” da área educacional como esta, encontrará, naturalmente, ceticismo e resistência, mas a pregação precisa, parafraseando Perrenoud (1993), irá além das palavras, precisa ganhar corpo e ação:

De fato, muito poucos dizem que não podemos mudar nada. Mas a sua abordagem da realidade obriga-os a salientar que a mudança é um trabalho imenso, que a força das idéias não é suficiente, que para transformar uma instituição é necessário uma certa obstinação e coerência, um projeto a longo prazo, que nem todos os inovadores possuem.

Se a formação de professores é tão importante como o dizemos para melhorar o ensino, estamos perante mais uma razão para não nos limitarmos às palavras. É claro que podemos dizer que a complexidade, a diversidade e a ambiguidade são desencorajadoras. A função da sociologia é dizer que são bem reais e que não ganhamos nada, a não ser um alívio passageiro, em esconder os obstáculos. Numa sociedade pluralista, onde o consenso não funciona por si só, onde se confrontam múltiplos interesses e múltiplas estratégias, a mudança do sistema educativo é, necessariamente, um longo percurso, um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à lua é uma brincadeira de criança. (PERRENOUD, 1993, p.113).

Levar a Educação em Direitos Humanos para a escola passa ainda por duas questões fundamentais: em primeiro passo, compreender e acreditar que esta Educação, que já ganhou a altura de uma verdadeira “Ciência”, como afirmado por Gonçalves (2003),⁶⁰ aliada à Didática, à Sociologia, à Psicologia, à Antropologia, e a

⁶⁰Por certo que se trata de uma "ciência" em construção, como se acha em construção toda e qualquer ciência, mas falo aqui de uma construção mais de enfrentamentos, de desafios e dificuldades em si de sua própria afirmação enquanto pretensão de se afirmar, falo numa perspectiva narrada por MAUES acerca do conhecimento escolar: "*Entretanto fazer ciência, a partir desse diálogo, supõe, fundamentalmente, o enfrentamento dos desafios das distinções entre objetividade e interpretação, porque também "a razão e a ciência só podem ser entendidas como parte de uma luta histórica, política e social mais ampla, pelo relacionamento entre linguagem e poder" (GIROUX, 1999, p.68). Coloca-nos em muito diante de quebra-cabeças que requerem*

outras mais que podem e devem ser trabalhadas na formação docente, poderá ser a solução de muitos problemas sociais ao longo do tempo e, até mesmo, daqueles enfrentados no dia a dia da sala de aula, sem deixar de dizer, no ganho e empoderamento particular do professor, pois os direitos só podem ser defendidos, arguídos, reivindicados, protegidos, fruídos e usufruídos se forem conhecidos. Já em um segundo e definitivo passo, compreender que inseri-la no currículo de formação das licenciaturas, especialmente, na Pedagogia para preparar os futuros docentes, não só para o “habitus” de uma cultura em Direitos Humanos, mas também para trabalhar com ela na base do ensino fundamental, torna-se essencial.

Como foi abordado no capítulo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EDH, também o currículo precisa se abrir para a transdisciplinaridade, que haverá de permeá-lo, tal qual a proposta para os materiais didáticos de suas disciplinas, sem perder toda evidência do seu núcleo estrutural disciplinar. Isso será fundamental para que a mudança se empreenda de forma incisiva e histórica, constituindo parte de um plano metodológico, transversal, estruturado e planejado ao longo prazo:

Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua, fundamentalmente, centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deve ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Tem veiculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada "interdisciplinaridade". Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto, exatamente, o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura. Seria central a esse movimento reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular, não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais. (MOREIRA; SILVA, 2009, p.32).

Mas não é só a inserção no currículo, ou a formação de professores, que levará ao efetivo empreendimento da EDH na escola e a partir daí, criar no meio social uma cultura em Direitos Humanos. Essas iniciativas são propostas

montagens engenhosas e longas; força-nos a um olhar mais caleidoscópico; impele-nos ao exercício da produção de mosaicos que, inevitavelmente, deverão incluir as possibilidades de acertadas combinações e o desastre da junção de peças mal compostas; exige o ser-se humano, como expressão ética (VILELA, 2001); supõe, fundamentalmente, a coragem de desafiar o que julgamos saber e colocar também em questão os discursos que legitimamos ao fazer ciência." (GONÇALVES, 2003, p.121).

pedagógicas de início de um longo processo de transformação social, de uma sociedade extremamente carente de um saber sobre si mesma, carente de um conhecer-se, de um olhar sobre quem são e como são esses componentes de sua formação: os seres humanos.

Não nos conhecemos e estamos a cada dia perdendo a pouca referência que temos, que resta de nós mesmos. Não somos capazes ou talvez não queiramos ou mesmo não nos importamos com o "ser humano" que somos. A prova real disso é o drama da violência que vivemos, estamos literalmente diante da banalização do mal - as pessoas se matam⁶¹ e isso a cada dia nos parece mais comum ou normal. Não podemos permitir que essa estranha anormalidade nos invada e nos converta em seres inertes e brutais, caminhamos a passos largos para nos tornar a raça animal mais perversa, se já não a somos.

Precisa-se com urgência retomar o "*lócus*" especial pela escola, para muito além da alfabetização e da transmissão dos saberes acumulados no currículo ou nos PPP'S, mas educar nossas crianças para um viver de paz, um viver fraterno, de comunhão e irmandade, prepará-los enfim para uma vida melhor e conhecendo-se possam valorizar-se como pessoa capaz de produzir, senão, as sementes do bem e da paz:

O relevante nessas experiências pedagógicas é que assumem que o tempo de escola não é apenas um transmitir o saber acumulado, mas um tempo de reconhecer que na escola, nas salas de aula há autores, que continuam esses processos de partir das experiências sociais de resistência, onde as suas e as dos seus coletivos sociais estão inseridas. Explicitar em coletivo seus significados para entender-se na ordem-desordem social, o que exige tempo, espaços, metodologias que permitam que essas experiências cheguem, tenham vez para serem interrogadas e interpretadas. para os mestres e educandos fazerem um exercício de interrogar-se, de produção coletiva de conhecimentos sobre si mesmos e sobre a sociedade" (ARROYO, 2011, p.282).

A proposta de efetivação da EDH na escola, seja nos ensinamentos fundamental e médio, seja no superior, especialmente nas licenciaturas, não pode e nem deve ser esse discurso mimético a se que tem assistido. Porém, precisa, antes de tudo,

⁶¹Um simples olhar pelos jornais da mídia e internet, basta para termos ideia do crescimento da violência nos últimos 10 anos - pais matam filhos (casos Bernardo RS, Nardoni SP) filhos matam pais (casos Richthofen, Rugai, Tafner) casais se matam e até se espartejam (casos Matsunaga e Farah) com tudo isso, essa verdadeira e horrenda banalidade do mal vai nos deturpando de modo que passamos a achar normais esses fatos. Isso não pode ser normal, precisamos recuperar nossa capacidade de "espantar-se" e de "reagir-se" diante da violência e do mal.

constituir em um despertar da consciência jurídica para além dessa "humanidade" esquecida e ultrajada, os homens são seres de direitos, os quais precisam ser respeitados e se fazer respeitados, uma conscientização a um tempo jurídica e a outro, política, de deveres e direitos e também de cobranças e iniciativas:

O repensar os currículos nessa direção [direito ao conhecimento] é uma exigência do avanço da consciência dos direitos e do próprio avanço e aprofundamento das desigualdades. A escola, a docência e os currículos ajudando os educandos a entenderem-se e entenderem os porquês de sua condição no passado e no presente pode não mudá-los, mas podem e devem contribuir para assumir posturas, fortalecerem-se como coletivos e ao menos, não é pouco, ter explicações da história da sociedade, da ordem social, política, econômica, científica que perpetua suas existências tão precarizadas. (ARROYO, 2011, p.284).

O que se percebe, e está muito claro, é o estado de precarização em que se encontra a Educação, ao ponto de levar o governo federal a estabelecer um piso salarial nacional para os professores que passa pouco de dois salários mínimos, hoje estabelecido em R\$ 1.697,39. Isso após um reajuste de 8,32% em 2014, reajuste esse que teria comprometido os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em aproximadamente de 79,7% (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO S/A, 2014). Isso mostra duas realidades duras de aceitar: os professores estão ganhando muito pouco e também que os recursos destinados também são escassos. A Educação não tem recebido os recursos de que necessita.

Não obstante, essa não é a mais cruenta das notícias, mas saber que mesmo assim, tem muitos Estados da Federação que ainda não estão cumprindo a lei do piso salarial e o pior, as Instituições que têm o dever de ação para que a Lei seja cumprida estão de braços cruzados.

Não há currículo ou PPP que encontre suporte, não há defensores ou pessoas qualificadas e dispostas a dar-lhe cumprimento com um salário destes. Em Minas Gerais, o governo não consegue manter pleno o seu quadro de professores, com isso gera a chamada política de designações para cobrir os chamados "buracos" no quadro funcional. O grande problema é que se perde em qualidade visto que as designações não apuram qualificação e nem compromisso, pois os cargos preenchidos em designação são totalmente instáveis. Ninguém quer construir onde não irá ficar.

Nessas circunstâncias, as direções das escolas ficam em apuros, já que sem qualificação, sem compromisso, sem entusiasmo devidos aos baixos salários, não é possível formar um quadro permanente, estável e comprometido com o PPP da escola e seu currículo. Vê-se um verdadeiro entra e sai de profissionais da educação, ao ponto de algumas escolas trocarem de supervisão de 3 a 4 vezes por ano. Isso mata qualquer expectativa de futuro para a escola.

Não se pretende criar um rótulo pessimista, nem sonhador, mas com os pés plantados na realidade paupérrima da Educação, resta o sonho, a pregação diuturna e incansável a espera de que, em algum momento, se possa ser ouvido e que isso venha transformar a realidade comezinha e aflitante. No dia em que isto acontecer, não faltará nem entusiasmo nem colaboradores, pois essa gente aguerrida da educação parece não ter canseira.

Num estreito perscrutar, percebe-se que a escola está perdendo o privilégio na socialização das gerações mais jovens, tocada por projetos de massificação, homogeneização cultural, impostos por essa onda da chamada “cultura global”, cujo senso parece ser o de usar os mesmos objetos e vestir as mesmas roupas em qualquer quadrante do planeta. Santos (2006), há muito, vem chamando a atenção para o fenômeno:

A política de homogeneidade cultural assentou em grandes instituições, nomeadamente a escola, que, entretanto, foi atingida por bloqueamentos financeiros e outros que levaram a que a oferta de capital escolar ficasse aquém do desenvolvimento exigível em face da crescente massificação da educação. Por outro lado, em sociedade de consumo dominada pela cultura de massas e pela televisão, a escola deixou de ter o papel privilegiado que dantes tivera na socialização das gerações mais jovens. (SANTOS, 2006, p.295).

Há entre nós uma outra questão que também está no currículo, e que de certa forma é preocupante, pois deforma o projeto de formação do estudante, especialmente, nos três últimos anos da sua escolarização. A preocupação se volta inteira para a preparação do estudante para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), particularmente, nas escolas privadas, onde o foco é garantir uma vaga em uma boa Universidade pública. Isso teve um acirramento intenso a partir do

momento que este exame foi adotado por quase todas as Universidades públicas, em substituição ao velho vestibular.⁶²

Com isso, perdem-se três anos de formação, visto que esse período, chamado ensino médio passa a ser uma preparação exclusiva para este exame e volta-se inteiro para a repetição de uma carga de matérias que nele são cobradas, sem foco de aprendizagem em qualquer outra dimensão da vida. Isso reduziu a escolarização para apenas 9 (nove) anos, o que é extremamente prejudicial à formação do estudante para vida.

Nem todo estudante está pensando ou se preparando para uma formação acadêmica de nível superior, muitos preferem uma formação técnica ou profissionalizante, causando um desinteresse por este período escolar, levando-os ao abandono da escola ou quando não à procura por uma escola técnica. Pensando nisso, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais criou o programa "re-inventando o ensino médio", cujo foco ancora-se em três princípios: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. Veja a justificativa do projeto:

As mudanças de grande amplitude que caracterizam a sociedade contemporânea vêm causando um impacto de proporções inéditas no campo educacional. O aumento crescente da demanda por mais escolaridade, a busca urgente por novas formações, a necessidade de estruturas e percursos curriculares dotados de flexibilidade, os novos papéis exigidos do professor, a chegada de mercado e recursos pedagógicos, tecnologicamente avançados, somados a tantos outros fatores, constituem um desafio para quaisquer sociedades, particularmente para as instituições que nelas estão mais estritamente associadas à educação. Em especial, as instâncias públicas, em vista das funções constitucionais que lhes concernem e dada a extensão do atendimento de que estão encarregadas, acham-se diante de uma tarefa de grandes proporções, seja no sentido de possibilitar uma formação pertinente aos novos tempos, seja no sentido de aumentar as taxas de desempenho escolar, seja no sentido de difundir de forma significativa a chamada propensão para aprender. É bem provável que estejamos diante, no que se refere à instituição escolar, não apenas de

⁶²Creio que também nós adotamos o que fala Roger Dale, quanto à "modernização conservadora", pois essa política de uma escola mercadista, voltada para a busca de uma profissão, é o que resulta do fim precípua do ensino médio brasileiro, especialmente, se olharmos o abandono escolar que ocorre nesse período "*Libertar os indivíduos para propósitos econômicos e, simultaneamente, controlá-los para propósitos sociais; de fato, à medida que a liberdade econômica aumenta as desigualdades, é provável que aumente também a necessidade de controle social. Um "Estado pequeno e forte", limita o âmbito de suas próprias atividades, transferindo para o mercado, que ele defende e legitima, o máximo possível de responsabilidades sobre o bem-estar social [e outras áreas]. Na educação, a nova crença na competição e na escola não é inteiramente difundida; em vez disso "o que se pretende é um sistema duplo, polarizado entre... escolas para o mercado e escolas mínimas.* (DALE, 1989 apud APPLE, 2009, p.70).

uma mutação de grau, mas de uma modificação mais aprofundada, cujas consequências apenas começam a ser entrevistadas.

Tendo como horizonte a conjuntura histórica acima descrita, ainda que de forma sucinta, o projeto Reinventando ancora-se em três princípios fundamentais, os quais circunscrevem a sua natureza: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2014).

É certo, que será preciso algum tempo (três ou quatro anos), para fazer uma avaliação sobre o projeto mineiro, que tem a pretensão de dar uma nova dimensão ao ensino médio, que até aqui não passa de um curso preparatório, literalmente, para o ENEM. De qualquer forma, esse projeto, assim como outros da esfera federal, como a educação quilombola, do campo, indígena, etc. demonstram que esta tese é plenamente plausível e factível, desde que haja interesse e boa vontade para empreender as mudanças que se faz mais do que necessárias para a transformação social.

As consequências dessa inércia, ou desse "faz de conta", estão, a olhos vistos nas páginas dos jornais e das mídias. A sociedade vem se transformando, em uma rapidez estonteante, e o que é mais grave, para pior, para a violência, para a intolerância, para o desrespeito e para insatisfação. Elas aparecem também em situações de conflito, latentes ou ocultas, na própria escola:

Os problemas emergem desde as tensões valorativas e cognitivas que os alunos confrontam na família, na escola, na comunidade ou na sociedade. Os dilemas valorativos-cognitivos podem situar-se, também, no interior do currículo, vale dizer, nos conteúdos programáticos, nos textos de estudos, no discurso do professor ou professora. Igualmente as situações de conflito se localizam na cultura da escola, nas mensagens formativas ocultas e subjacentes nas interações pessoais entre professores e alunos, etc. (MAGENDZO, [20--], tradução nossa).⁶³

Ou o MEC age ou perderá, definitivamente, a grande mudança, que está para acontecer, denominada por alguns⁶⁴ de "vértice" ou mudança do atual paradigma:

Estamos em meio a um tempo que nos desafia a construir outras maneiras de pensar e agir em todos os campos do empreendimento humano. Se aceitarmos a idéia de que nos encontramos no vértice de paradigmas em

⁶³“Los problemas emergen desde las tensiones valorativas y cognitivas que los alumnos confrontan en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad. Los dilemas valorativo-cognitivos pueden situarse, también, al interior del currículum, vale decir en los contenidos programáticas, en los textos de estudios, en el discurso del profesor o profesora. Igualmente las situaciones conflictivas se ubican en la cultura de la escuela, en los mensajes formativos ocultos y subyacentes en las interacciones personales entre profesores y alumnos, etc.” (MAGENDZO [20--]).

⁶⁴(SANTOS, 2006; MAUÉS, 2003).

modificação (Doll, 1997, p. 27) e que essa movimentação reverbera nos campos de conhecimentos específicos em que realizamos nossas investigações caracteriza-se por um hibridismo, estamos diante de um enorme desafio que nos exige filtrar entre consolidadas e novas argumentações teóricas aquelas que nos permitam melhor atingir os escopos investigativos e políticos que nos colocam. Precisamos ouvir rumores, saber de onde vêm e para onde nos possibilitam ir, visto que o trabalho científico exige sempre a construção de convicções, mesmo que provisórias e instáveis. (MAUES, 2003, p.120).

A questão da inserção da EDH no currículo passa, por certo, por uma decisão da Universidade, mas esta decisão precisa encontrar apoio e adesão consciente junto ao corpo docente, sob pena de se transformar numa decisão vinda de cima e que, segundo Pereira-Diniz (2013),⁶⁵ teria pouca influência sobre as práticas dos professores.

Nesse aspecto, a liberdade da Universidade para esse desiderato: a inclusão da EDH no currículo da formação de professores, especialmente na licenciatura de Pedagogia, é plena e total, em vista do que dispõe o inciso II do artigo 53 da LDB (Lei 9.394/96):

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. (BRASIL, 1996).⁶⁶

Muito mais que isso, a Universidade tem total plenitude para remodelar e refazer, não só seus currículos,⁶⁷ mas, inclusive seus cursos, podendo dotá-los de

⁶⁵PEREIRA-DINIZ, Julio Emílio, professor da FAE/UFMG, anotações de sala de aula em 29 de maio de 2013.

⁶⁶As diretrizes, no caso, são as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, que agora em 2012, inclusive adotou a Educação em Direitos Humanos, especialmente através da Resolução 001 de 30 de maio de 2012 do CNE-MEC, só que como já criticamos, não está determinada, apenas recomendada. Sobre isso há uma crítica de ROCHA que é bastante pertinente: "Os que pretendem fazer uma análise sócio-históricográfica das disciplinas escolares devem tomar consciência de que uma estipulação oficial, via decreto ou outro mecanismo, visa mais frequentemente a corrigir um estado de coisas, a modificar ou a suprimir certas práticas, do que a sancionar oficialmente uma realidade. Assim sendo, seria um erro as pesquisas voltadas para o estudo das finalidades da escola se basearem meramente em textos oficiais, visto que não devem e não podem abstrair ou mesmo colocar em segundo plano os ensinamentos reais, muito pelo contrário, os estudos devem ser simultaneamente conduzidos sobre os dois planos e consequentemente, utilizar, como documentação tanto aquela referente aos objetivos fixados oficialmente quanto as resultantes da realidade pedagógica (relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidente de bancas, debates parlamentares, etc.)". (ROCHA, 2003, p.55).

⁶⁷Essa liberdade das IES faz parte de um "poder" que a sociedade tem e que é entregue, exatamente, a quem detém o saber, Forquin, citando Bernstein, dá-nos essa lição: "A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete

amplas possibilidades, desde que respeitadas as chamadas normas gerais da União, é isso que dispõe o inciso I do artigo 52 da LDB (Lei 9.394/96). Portanto, a questão da inclusão do EDH nesse currículo não encontra qualquer óbice, precisa apenas, e tão somente, uma vontade dirigida em empreendê-la.

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Defendemos que os currículos das licenciaturas sejam ampliados, afinal eles trabalham com aprendizado para a vida toda. Há cursos, mesmo no Brasil, como os cursos de medicina, que duram 8 anos; o curso de direito, cuja duração é de 5 anos, nos EUA o curso de direito dura cerca de 9 anos, na Alemanha dura cerca de 8 anos, caso comparemos o professor com o médico cuja função é salvar alguém, que tem a saúde em estado periclitante, o trabalho do professor, guardados os devidos limites, valores e respeitabilidade de cada um, seria nessa vertente, muito mais importante, pois trabalha com a formação para uma vida inteira e não apenas no momento de perigo.

Por outro lado, sem pretender entrar no mérito de cada disciplina, de cada especificidade do currículo, pensa-se que o mesmo precisa ser revisto, pensando em uma ótica da EDH, agora, devidamente, recomendada pelo CNE-MEC, pois essa tem muito mais a ensinar ao professor e aos seus alunos, que, por exemplo, a História da Educação⁶⁸. Por certo que não se quer aqui abrir essa discussão, até porque ela deve ser assunto dos profissionais e técnicos de cada uma das suas licenciaturas, porém, de qualquer forma, a inclusão da EDH precisa encontrar espaço no currículo, pois esse é o caminho para levá-la ao ensino fundamental e médio.

Não é fácil compreender a resistência e as dificuldades de se buscar o caminho correto para efetivamente poder levar a Educação em Direitos Humanos

a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN *apud* FORQUIN, 1992, p.39).

⁶⁸Entre os dias 04 e 06 de setembro de 2012 ocorreu em Belo Horizonte o X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio luso-brasileiro de currículo, discutíamos em uma mesa redonda com professores de diversas universidades, entre eles a Professora Neide Guedes da Universidade Federal da Paraíba e girava em torno dessa questão sobre a inclusão da EDH no currículo e ela então questionava que o currículo de Pedagogia de sua Universidade tinha muita matéria "repetida" como História da Educação I, II, III e IV, que ao seu sentir poderia abrir espaço no currículo.

para a escola, salvo pelos estreitos horizontes com que essa Educação é compreendida pelos teóricos da Educação⁶⁹ e pelos técnicos do MEC, mas se há um currículo admitido como uma política cultural, o que se precisa, então, é buscar o caminho de sua efetivação, não é possível visualizar outro obstáculo; é o caminho apontado por Maués, retomando Giroux:

Em Giroux (1995, 1997, 1999, 2000) o currículo é assumido como política cultural, que envolve a ação dos professores como intelectuais públicos, entre outros trabalhadores culturais, e uma preocupação com os espaços cotidianos em que acontecem os currículos, espaços simbólicos, escolares ou não. Essa compreensão amplia o campo curricular para além de suas discussões específicas, colocando em questão os conhecimentos e os saberes nas escolas e em outros âmbitos de ação pedagógica. Desafia-nos a enfrentar o conceito de fronteiras disciplinares, assumindo a produção cultural como processo que ocorre na interface de múltiplos códigos, formas de conhecimento e modos de investigação, como forma criação de outras linguagens e práticas sociais, exigindo incursões no campo da alta cultura e da cultura popular. (MAUÉS, 2003, p.111).

No mesmo entendimento, Maués (2003):

Compartilho do entendimento de que o currículo é política cultural por percebê-lo envolvido também na construção de significados e valores culturais “que não se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (MAUES, 2003, p.115).

Se o currículo não contemplou a Educação em Direitos Humanos até hoje, muitas são questões de fundo, mas, no essencial, não havia determinação. No Brasil, as coisas não fluem se não houver obrigatoriedade, isso é público e notório na crença habitual de que tudo se resolve com a edição de uma lei, e não havendo a determinação ou o como fazer, por que “mexer” com isso? Deixar essa questão para os tecnocratas e para os teóricos foi até então a solução – “vão falando bonito e fazendo uma pregação platônica até ver no que dá!”

O currículo, com essa sua função básica de acumulador de saberes e conhecimentos humanos, por certo, encerra em si, só os conhecimentos cuja disputa lhe couber inserir, cujos interesses lhes forem dispostos, mas como visto, há

⁶⁹Trago excerto da própria teórica que cito para demonstrar isso: "Incorporo perspectivas teórico histórico-críticas e exerço meu campo de curiosidades em torno de perspectivas teóricas que põem em questão os conceitos de ideologia e da dinâmica do poder em diferentes e complexas formas de dominação, ligadas à classe, ao gênero e à sexualidade, geração, etnia/raça. Estabeleço diálogo com formulações que vêem as subjetividades como fragmentadas, descentradas, contraditórias e socialmente produzidas." (MAUÉS, 2003, p.114-115).

uma abertura, uma sinalização, ainda que em tese, muito formal, já que a sua materialidade está restrita a estas práticas isoladas, que contemplam muitíssimo pouco a Educação em Direitos Humanos. Contudo, os indicadores do CNE-MEC não deixam de ser esperanças alvissareiras, cujo porvir há de ser a sua inserção definitiva nesse âmbito e, assim, permitir a construção de um mundo mais justo e mais humano:

Estamos mais preocupados em atrelar essa linguagem da crítica a uma linguagem da possibilidade, a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino capazes de desmontar a sintaxe da lógica da dominação, tanto dentro quanto fora das escolas. Em sentido mais amplo, conforme já mencionamos no início deste ensaio, estamos comprometidos com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a idéia de democracia crítica, como momento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Na verdade desejamos remodelar a educação do professor, enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pelas crianças de espaços públicos, onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano. (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.140).

A grande dificuldade que, por certo conclui-se, é a dificuldade de diálogo entre a Educação e o Direito: os teóricos da Educação não compreendem a dimensão dos Direitos Humanos, cujos horizontes lhes são demasiadamente estreitos e os teóricos do Direito não são capazes de enxergar a importância deles para a Educação. Esse diálogo, sem eco, precisa, na linguagem de Giroux e McLaren (2009), desbordar esse limiar que separa o "faz de conta" da realidade, propiciando a construção de uma pedagogia de política cultural:

Na verdade, queremos defender a construção de uma pedagogia de política cultural em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita aos futuros professores entender como se produzem subjetividades no âmbito das formas sociais em que as pessoas se movimentam, mas das quais, em geral, só têm consciência parcial. Tal pedagogia problematiza o modo como professores e alunos apoiam aquelas linguagens, aqueles processos sócio-ideológicos e aqueles mitos que os posicionam no âmbito de relações vigentes de poder e dependência. Ou resistem ou se acomodam aos mesmos, além disso, aponta para a necessidade de os professores, tanto aqueles em formação, quanto os já praticantes perceberem o discurso como uma forma de produção cultural que serve para organizar e legitimar os modos específicos de nomear, organizar e experienciar a realidade social. (GIROUX; MCLAREN, 2009, p.143-144).

Precisamos abrir o currículo ao diálogo com a EDH, para dar ao futuro cidadão o direito de se saber cidadão de seus direitos, como legítimo direito ao conhecimento em si. Pensar o currículo como um território de diálogo de sujeitos inseridos em processos históricos de produção é também inserir a EDH como a única ciência capaz de fazer o esclarecimento entre produção, ciência e poder.

5 O CÓDIGO DE CONVIVÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA

Para que possa deixar de ser formal e abstrato é necessário que o apresentemos como efetivo, real, e não como um paliativo para falhas morais individuais, como se tivesse sido possível, em algum lugar, em algum tempo, uma sociedade sobreviver eticamente sem um seu direito. (FERREIRA; TEIXEIRA; REPOLÊS, 2010, p.38).

Cada Escola tem as suas particularidades, suas características, suas especificidades, suas experiências, seu mundo, que não se repete em nenhuma outra, por mais que a "legislação" que as regule seja exatamente a mesma, ou o PPP seja parecido, cada uma constrói sua história na vida de seus alunos, de seus professores, de seus serventuários, que ali trabalhem.

Nas duas escolas em que foi realizado o trabalho, ajudando aquelas comunidades a elaborar seus Códigos de Convivência, pode-se perceber isso com muita clareza, cada qual é um mundo à parte, com problemas semelhantes, e, as vezes, únicos. Por isso é que se afirma que a experiência não se repete, e dar à Escola a oportunidade de elaborar os seus instrumentos normativos, possibilita que possam redigir e tratar de seus problemas diretamente, sem precisar de se re-arranjar, re-adaptar-se aos limites de uma norma comum, posta hierarquicamente.

Incentivar a comunidade a criar os seus próprios instrumentos normativos, a partir de sua mundivivência, de suas particularidades, de suas necessidades é benfazejo em todos esses aspectos, principalmente ao de atender as especificidades de cada uma; entretanto, o mais importante é fazer com que essa comunidade reflita sobre suas práticas, e incentive as pessoas a pensar seus problemas e os modos de como solucioná-los de forma comunitária, propiciando a todos uma oportunidade única.

5.1 Propondo a questão

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, reeditadas pelo MEC, trazem insertas na sua página 47, o item 2.6 "Elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais", que nada mais são que uma verdadeira regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394), para garantir uma maior liberdade e autonomia às escolas, não só nas suas organizações

gerenciais, mas, em especial, na elaboração de seus respectivos instrumentos normativos internos:

A LDB estabelece condições para que a unidade escolar responda à obrigatoriedade de garantir acesso à escola e permanência com sucesso. Ela aponta ainda alternativas para flexibilizar as condições para que a passagem dos estudantes pela escola seja concebida como momento de crescimento, mesmo frente a percursos de aprendizagem não lineares. A isso se associa o entendimento de que a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos, para que o grande objetivo seja alcançado: educação para todos, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social. (BRASIL, 2013).

É necessário um cuidado reservado na leitura que se deve fazer desses instrumentos do MEC, em especial, das Diretrizes Curriculares Nacionais e suas vertentes especiais,⁷⁰ porque há neles um tom conceitual, que Pierri (1998) chama como “poético” e “apelativo”, que envolve essa forma “romântica” de “dar” às escolas o que elas não podem fazer e tampouco usufruir:

A abordagem de um tema educativo como este, apresenta desde o início algumas dificuldades. Por um lado, uma grande amplitude e a possibilidade de diferentes ângulos de aproximação e de ênfases, especialmente quando os termos usados sejam os mesmos. Por outro, certa vagueza derivada de que com frequência se encara, sobre toda a América Latina, indo a uma linguagem, demasiadamente geral e imprecisa, mais poética e apelativa que referencial, a qual torna difícil o alcance dos conceitos. (PIERRI, 1998, p.1, tradução nossa).⁷¹

A questão da autonomia na gestão e administração escolar, não é nova, a ideia já vinha assegurada, de forma progressiva, no artigo 15 da Lei 9394/96, mas de forma genérica. Uma melhor especificação e detalhamento surge, agora, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais:

⁷⁰O que chamo de “vertentes especiais” são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, para a educação indígena, para a educação do campo, para a educação em direitos humanos.

⁷¹“El abordaje de un tema educativo como éste presenta desde el inicio algunas dificultades. Por un lado, una gran amplitud y la posibilidad de diferentes ángulos de aproximación y de énfasis, aún cuando los términos usados sean los mismos. Por otro, cierta vaguedad, derivada de que con frecuencia se encara, sobre todo en Latinoamérica, acudiendo a un lenguaje demasiado general e impreciso, más poético y apelativo que referencial, lo cual torna borroso el alcance de los conceptos.” (PIERRI, 1998, p.1).

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

A grande dificuldade de dar cumprimento, ainda que de forma progressiva, como quis o legislador ao editar o artigo 15 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), fechou-se em três problemas específicos: a) - falta de conhecimento da Legística (ninguém da comunidade escolar detém esse conhecimento ou das chamadas técnicas legislativas), necessária à criação e organização desses instrumentos normativos; b) - falta de conhecimento das chamadas normas gerais de direito (quais normas seriam essas? Onde encontrá-las?); c) - a excessiva carga de trabalho, cuja boa execução, não deixa espaço nas agendas para se pensar em mais esse encargo.

Ora, a falta de conhecimento impede qualquer trabalho nesse sentido, ninguém se aventuraria numa seara absolutamente desconhecida, assim sendo, as escolas adotam modelos fornecidos pelas Secretarias de Educação, quando muito fazem pequenos acréscimos ou ajustes muito específicos em seus regimentos internos, mas "criação" no sentido exato da palavra não existe. As duas Escolas nas quais se desenvolveram o trabalho de criação deste Código têm seus PPP's⁷² muito parecidos, quase idênticos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), gerenciado pela CAPES, do qual a UFMG, através da sua Faculdade de Educação, vem participando, com visível expansão nos últimos anos, é sem dúvida alguma, especialmente pelo interesse profícuo dos alunos que dele participam, uma notável experiência, no qual muitos projetos são desenvolvidos e acompanhados por eles, guiados e orientados pelos professores, o projeto "Dengue na minha rua" é um deles que chegou mesmo a ganhar o Prêmio ODM⁷³ do Governo de Minas e foi indicado, inclusive, para a mesma premiação em nível Federal.

⁷²Projeto Político Pedagógico (PPP). Cada Escola, por mais simples e pequena que seja, esteja em uma frondosa capital ou em uma humilde cidade do interior, tem a sua. E a ideia do MEC é que cada escola construa a sua, partindo das especificidades, características e particularidades locais. Nesse sentido, as criações autônomas dos PPP's têm uma realidade tão distante quanto a inserção da Educação em Direitos Humanos.

⁷³Objetivos do Milênio (ODM) é um prêmio instituído pelo Governo Federal e encampado também por alguns Estados, como Minas Gerais, com o objetivo de premiar e valorizar os melhores projetos e ideias em todas as áreas do conhecimento.

A abertura das escolas, por suas Diretorias, as quais têm o auto-reconhecimento da permanente e acesa necessidade das renovações desses saberes escolares, permitiu avanços significativos do ponto de vista da construção diária de um debate, que faz enriquecer a todos, com ganhos significativos, especialmente, para os alunos bolsistas do PIBID e, claro, para toda a comunidade escolar. O histórico contido na página do site indica isso:

Nosso trabalho tem sido permeado por conflitos proveitosos na medida em que questiona, discute e viabiliza interações entre metodologias de ensino das áreas envolvidas, produzindo conhecimento nas escolas e na universidade.

Apesar de cientes de que temos muito por construir, pudemos notar o sucesso e aceitação das atividades planejadas ao longo desses anos, atividades essas avaliadas, positivamente, pelas escolas parceiras e pela universidade e premiadas na categoria licenciaturas, nas três últimas edições da UFMG Jovem que é realizada juntamente à Feira de Ciências do Estado de Minas Gerais, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e à Semana do Conhecimento da UFMG. (UFMG, 2007).

A partir da Pedagogia, tem-se procurado através de ações pontuadas, demonstrar que, para que os projetos possam render frutos de forma profícua e claro, proveitosa a todos, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar – desde alunos, professores, serventuários e da própria supervisão e direção da escola.

Imbuídos dessa idéia, trabalhou-se com duas escolas parceiras do Programa, que foram conclamadas, e aceitaram o desafio, a criarem os seus códigos de convivência, como um instrumento democrático, participativo e que pudesse ser e conter o perfil da escola, com todas as suas nuances e particularidades, enfim, que espelhasse o desejo de toda a comunidade escolar, como, em especial, instrumento de promoção da ordem e do bem estar de todos, no recinto escolar.

Os projetos, cujas propostas foram levadas às escolas, traziam inseridos uma “marca”, um destino específico que é o Ser Humano, o qual, enquanto um “animal político”, carrega em si uma necessidade incondicional – a de viver em sociedade. O “outro” é a nossa única e exclusiva razão de ser e viver, sem ele, todo o projeto de vida em sociedade perde qualquer sentido e deixa de existir, não guarda qualquer significado.

5.2 Defendendo a ideia

Dentro dessa perspectiva, um outro ponto a ser valorizado, é a ideia do coletivo, da construção coletiva do “nosso”, da edificação conjunta daquilo que é bom para todos enquanto comunidade, isso reforça, no dizer de Candau (2005), a ideia de luta pelos direitos humanos, um direito “nosso” coletivo:

Nessa perspectiva (trabalhar a educação em direitos humanos desde os primeiros níveis de escolarização) um aspecto que deve ser cuidado de forma especial é a construção de práticas coletivas e a participação em organizações e movimentos da sociedade civil. Trata-se de educar a partir da prática para a construção comunitária e a participação ativa no coletivo, como aspectos fundamentais na luta pelos direitos humanos. (CANDAU, 2005, p.163).

Por isso, tem-se trabalhado com insistência e paciência beneditina, a implantação dentro da comunidade escolar, de uma cultura voltada para os direitos humanos, para a vivência e o usufruto desses direitos, que precisa com urgência ser trazida para a escola, sob pena de cairmos no chamado vazio da Constituição. Não adianta falar em uma igualdade de direitos, se ela não existe na prática, se ela não é vivida, se não for experienciada, se ela não se torna uma vivência prática:

Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder, só porque já foi dito que todos são iguais perante a lei, é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure, verdadeiramente, que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade. (FREIRE, 2000, p.48-49).

Por certo que um aprendizado concreto e específico em direitos humanos, enquanto uma verdadeira ciência, que se afirma a cada dia mais, precisa ser implantado na formação de professores, conforme já se viu em capítulo anterior, mas, enquanto isso não se efetiva de modo eficaz, essas ações, ainda que pequenas e pontuadas, precisam ser inseridas no ambiente escolar, como pequenas medidas, que vão, pouco a pouco, ajudando a formar essa cultura para a vivência dos direitos humanos. No dizer de Pierri (2006), a educação em direitos humanos, tornou-se ela mesma um direito em si:

Com o desenvolvimento histórico e doutrinário do último meio século, a EDH ganhou tal força que hoje se a reconhece como um direito em si

mesma, seja estendendo-a como componente necessário do direito à Educação ou como um direito independente que está em processo de reconhecimento (direito emergente). Mais uma razão então, para sublinhá-la como uma contrapartida necessária, um dever dos Estados de implementá-la de forma massiva e sistemática.

A lógica que sustenta esta concepção é simples e poderosa: as liberdades fundamentais, os direitos humanos e os princípios e normas da vida em democracia só podem observar e proteger se se conhecem. E se se conhecem, se internalizam e se praticam por parte de todas as pessoas, não somente por grupos esclarecidos de governantes, acadêmicos ou ativistas. (PIERRI, 2006, p.102 tradução nossa).⁷⁴

Por outro lado, é preciso sair dessa cultura do atraso, do “beija-mão”, da cultura imposta, criada e forjada nos gabinetes e apresentada aos “oprimidos” como “pães quentinhos”, mas que só servem para dar continuidade à dependência e à subserviência. A sociedade nasce também nas escolas e precisa, a partir delas, nascer com consciência crítica e política, tão necessária quanto os pães à nossa sobrevivência. Temos arraigado em nossa sociedade uma cultura colonial, escravocrata da qual faz referência Freire (2000), da qual é necessário desvencilhar:

Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham, contraditoriamente, presentes em nossa atualidade, fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança. (FREIRE, 2000, p.54).

Portanto, é preciso trazer os Direitos Humanos, enquanto ciência a ser aprendida, para um viver em sociedade, um viver cidadão de respeito e respeitabilidade desses direitos, com uma consciência crítica e ativa de cobrança e exigência, da implementação e efetividade desses direitos. Ensinar isso aos futuros cidadãos do nosso país é fundamental, pois é justo que cresçam e empoderem-se desses direitos, que são inalienáveis, enquanto cidadãos de uma sociedade que se

⁷⁴“Con el desarrollo histórico y doctrinario del último medio siglo, la EDH ha ganado tal fuerza que hoy se la reconoce como un derecho en sí misma, ya sea entendiéndola como componente necesario del derecho a la educación o como un derecho independiente que está en proceso de reconocimiento (derecho emergente). Razón de más, entonces, para subrayar como contrapartida necesaria, el deber de los estados de implementarla en forma masiva y sistemática.

La lógica que sustenta esta concepción es simple y poderosa: las libertades fundamentales, los derechos humanos y los principios y normas de la vida en democracia sólo pueden observarse y protegerse si se conocen. Y si se conocen, se internalizan y se practican por parte de todas las personas, no solamente por grupos esclarecidos de gobernantes, académicos o activistas.” (PIERRI, 2006, p.102).

deseja seja justa, democrática e livre, Ferreira (2006) propõe isso de forma direta e pontual:

É nesse ponto que devemos conjugar esforços para a arquitetura de um projeto pedagógico inclusivo da formação jurídica dos indivíduos, desde os níveis mais elementares de sua formação. O Jurista participa com a matéria essencial que é o conteúdo jurídico, expresso no sistema jurídico atual, bem como com seu sentido e construção histórica, além das questões doutrinárias mais relevantes, o que aponta para uma apresentação do direito não apenas como um emaranhado de leis, códigos e regras coercivas, mas como uma ordem de direitos, fundada em valores universais, refletidos e sobre os quais paira uma séria preocupação por parte dos pensadores da área em justificar racionalmente a natureza e finalidade de seus institutos. (FERREIRA, 2006, p. 177).

Esta não é uma preocupação só nossa, a discussão, grassa a muitos organismos internacionais como a UNESCO e o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), colocando em pauta a Educação em Direitos Humanos em todo o continente Latino Americano, como uma verdadeira política pública que busca ampliar a cidadania:

Sustento que a Educação em Direitos Humanos, guarda com as políticas públicas uma relação de via dupla. Por uma parte é uma prática educativa estratégica para impulsionar a construção de políticas públicas democráticas, inclusivas y não discriminatórias, que ampliem a cidadania e proteja os Direitos Humanos da população. Ela é, na medida que contribui para sensibilizar, informar e mobilizar os distintos atores sociais a lutar por seus direitos, uma vez que lhes brinda com ferramentas concretas para produzir transformações em suas realidades circundantes, tem esse objetivo. Mas por outra parte, a EDH também é - e deve ser - objeto de políticas públicas específicas que criem as condições para que ela possa tornar-se realidade e dar frutos. Sem políticas públicas deliberadas e focalizadas não sería possível passar da teoria educativa a efetiva colação em prática que concretize seu potencial sensibilizador, informativo, conscientizador, promotor, instrumental. (PIERRI, 2006, p.99-100, tradução nossa).⁷⁵

⁷⁵“Sostengo que la EDH guarda con las políticas públicas una relación de doble vía. Por una parte, es una práctica educativa estratégica para impulsar la construcción de políticas públicas democráticas, inclusivas y no discriminatorias, que amplíen ciudadanía y protejan los derechos humanos de la población. Lo es en la medida que contribuye a sensibilizar, informar y movilizar a los distintos actores sociales a luchar por sus derechos, a la vez que les brinda herramientas concretas para producir transformaciones en su realidad circundante hacia ese objetivo. Pero, por otra parte, la EDH también es –y debe ser– objeto de políticas públicas específicas que creen las condiciones para que ella pueda hacerse realidad y dar frutos. Sin políticas públicas deliberadas y focalizadas no sería posible pasar de la teoría educativa a la efectiva puesta en práctica que concrete su potencial sensibilizador, informativo, concientizador, promotor, instrumental.” (PIERRI, 2006, p.99-100).

Essa tarefa, contudo, não é singela, mas exige um esforço mútuo de toda a sociedade e não só da escola. O reconhecimento e a importância desse ensino desde os primeiros anos da escola fará a diferença nessa tarefa:

Sem compromisso concreto não existe educação em direitos humanos. Afirmamos que os Direitos Humanos são conquistas históricas e que nascem da prática de grupos sociais determinados. Estas conquistas se dão a partir da ação, do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas. O incentivo a esta prática, desde os primeiros níveis de escolarização e das primeiras experiências de educação em direitos humanos, é um componente imprescindível. (CANDAUI, 2005, p.63).

Falando em como se deve ensinar as crianças a intervir no mundo, em obter essa capacidade crítica, de ser, de avaliar e de escolher, em face dos fatos, a essa tarefa educadores não podem se omitir de torná-la possível, ou melhor, de fazer dela uma possibilidade, real, tangível, permitindo que nossos pequenos aprendam isso, fazendo as suas próprias escolhas.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam. (FREIRE, 2000, p.58-59).

Eis a beleza única, portadora desta possibilidade de vivenciar isso, permitindo aos próprios alunos que, literalmente, decidam, eles mesmos o que é e o que não é bom para eles, no recinto do ambiente escolar.

Ousa-se ir além das palavras de Freire, pois muito mais que decidirem elas mesmas quais regras desejam editar para a sua convivência, a construção dessas regras, por elas mesmas, dão-lhes um sentimento de pertença, de apropriação dessas decisões, por elas criadas, eles se sentem co-autores⁷⁶ dessas normas e fazem delas as suas regras de convívio com uma capacidade muito mais intensa e

⁷⁶É muito mais que isso é preciso recorrer à seguinte definição para se ter ideia da grandeza deste efeito: "...Sentirem-se partícipes/autores de uma narrativa, da construção de relatos históricos, é uma das vias de que dispõem os indivíduos e os grupos humanos para tentarem atuar como protagonistas de suas vidas, incluindo a reflexão de como emergimos como sujeitos, de como somos participantes e participados pelos desenhos sociais." (SCHINITMAN, 1996, p.17).

arraigada, não só para vivê-las, mas, sobretudo, para cobrar-lhes o respeito e a adesão.

Há ainda um aspecto muitíssimo importante, pois ao participar da elaboração dessas regras, que “normatizam” a vivência na escola, o aluno sente-se não só mais irmanado e pertencente ao grupo, mas, com essa participação, no dizer de Caupers (2003),⁷⁷ dá muito mais legitimidade à norma mútua e comunitariamente produzida:

Reconhece-se hoje, unanimemente, que a elaboração da lei deve, em maior ou menor medida, refletir uma composição equilibrada de interesses contraditórios, públicos ou privados. **Nesse sentido, é indispensável que os interessados vejam reconhecido o direito de participar na elaboração da lei e que lhes seja assegurado o exercício efetivo de tal direito, por forma a que, defendendo os seus interesses, tenha a efetiva possibilidade de influenciar o conteúdo da legislação. Isso reforça a legitimidade da lei, diminuindo as resistências que lhe possam ser opostas.** (CAUPERS, 2003, p.36, destaque nosso).

Ao se envolverem com a criação de um “código de convivência”, essas crianças e adolescentes experimentam de perto as sensações, não só da tomada de decisão, mas experimentam o reverso da situação que é estar do outro lado, o de quem decide e o de quem se submete a essas regras. Mais que isso, essas crianças experimentam a autonomia, para se certificarem, fazendo uso dela, de que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros (FREIRE, 2000).

Ao votar e decidir pela regra e por sua eventual “punição” em caso de descumprimento, a criança sente ela mesma impondo, desde cedo, os limites que são tão necessários ao nosso convívio em comunidade. É um aprendizado precoce e permite desde muito cedo, então, a visão de que vivemos em sociedade e que essa sociedade para ser organizada precisa de regras, precisa de limites, claros e concisos.

Esses alunos, também, com certeza, autores e vítimas de suas próprias mazelas, incorreções e excessos na escola, experimentam cedo o quão é importante esse trabalho de decidir por uma intervenção que eles mesmos serão beneficiários e ao mesmo tempo cumpridores da sua realização.

Pensa-se que o mais importante é enfatizar a concepção filosófica, o caráter racional e convencional das normas jurídicas, desconstruindo em oposição, o caráter

⁷⁷CAUPERS, João. Relatório sobre o programa, conteúdo e métodos de uma disciplina de Metodologia da Legislação. *Revista Legislação*. Cadernos de Ciência de Legislação, n.35, out./dez. 2003, p.5-87. Portugal: Lisboa.

"intuitivo" ou "divino", mostrando-lhes os progressos da humanidade em seus contextos históricos e geopolíticos, abrindo e mostrando a eles as possibilidades de crescimento e de desenvolvimento, pela construção própria de suas histórias e, sobretudo, mostrando-lhes que tudo está aberto a uma nova construção ou reconstrução, que nada está acabado ou terminado, tudo é factível e possível.

5.3 Os direitos humanos a caminho da escola

Muito já se escreveu sobre a importância da Educação em Direitos Humanos e mais ainda se tem escrito sobre a necessidade imperiosa de levar a EDH para a escola e que ela seria fundamental na formação ética, moral e humana das crianças, além de tornar conhecidos os Direitos Humanos, empoderando-as para o uso, gozo e fruição desses direitos, ainda, infelizmente, tão desconhecidos. É o que diz as palavras de Mujica (2002):⁷⁸

O que buscam os educadores em Direitos Humanos é uma educação que contribua a que os seres humanos conquistem seu direito a ser pessoas e desenvolvam sua capacidade para criar condições onde os Direitos Humanos sejam uma realidade vigente. Uma educação que valha a redundância, eduque na prática e na defesa dos Direitos Humanos. Assim como na experimentação de estilos de convivência democrática na escola, na família, na comunidade, que podem converter-se nos estilos de vida que necessitamos os seres humanos para ser e viver mais como humanos. (MUJICA, 2002, tradução nossa).

No já longínquo ano de 2003, Costa (2006), mesmo antes de lançado o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), já dizia que o futuro da escola passaria pelo avanço dos direitos humanos:

Nesse ponto, parece-me muito importante destacar que, se você me perguntar o que será da educação no próximo milênio, se a escola é possível, direi que vai depender muito do que será dos movimentos sociais, do movimento democrático da própria democratização do poder, das políticas e recursos públicos. Dependerá dos paradoxos que enfrentará o avanço dos direitos humanos. Aí está o campo da escola possível. (COSTA, 2006, p.139).

⁷⁸“Lo que buscamos los educadores en derechos humanos, es una educación que contribuya a que los seres humanos conquisten su derecho a ser personas, y desarrollen su capacidad para crea condiciones donde los derechos humanos sean una realidad vigente. Una educación que, valga la redundancia, eduque en la práctica y en la defensa de los derechos humanos, así como en la experimentación de estilos de convivencia democrática en la escuela, en la familia, en la comunidad, que puedan convertirse en los estilos de vida que necesitamos los seres humanos para ser y vivir más como humanos.” (MUJICA, 2002).

E mais, ela mesma respondendo a pergunta que constitui o título da sua obra “A Escola tem Futuro?”, como que antevendo as evidências desse futuro, já preconizava, com muita lucidez, que:

Penso que a escola tem futuro à medida que acompanha a construção de seu campo; a infância, a adolescência, a juventude, tempos da vida que se afirmam cada vez mais como tempos de direitos humanos. Aí, no campo dos direitos, a escola encontrará seu sentido maior no presente e no futuro. (COSTA, 2006, p.159-160).

Quatro anos mais, mas ainda sem uma decidida tomada de decisão por parte das autoridades do MEC e sob as luzes de um novo PNEDH, vínhamos acompanhando com acesa preocupação, os pequenos avanços nos movimentos sociais, Mas, Tavares (2007) já advertia, com inquietação, as dificuldades a serem vencidas:

Claro que isso requer um aprendizado por parte dos educadores, o reaprender a olhar, a articular, a construir junto. Mas as resistências e problemas que podem ocorrer nesse caminho não devem servir de argumento para o desânimo ou a rejeição. O educador em direitos humanos tem diante de si uma responsabilidade imensa. Primeiro, de educar-se a si mesmo e depois, de educar os demais na tolerância, no respeito, na compreensão da diferença. Segundo, de atuar, democraticamente, e com persistência para que o compromisso com as transformações sociais, necessárias para reverter às injustiças e desigualdades, possa chegar a ser o horizonte de todos. (TAVARES, 2007, p.500).

Também estamos convictos, e agora com a Resolução 01/2012 CNE-MEC, não restam mais dúvidas, de que a escola é o “locus” mais adequado (MORGADO, 2001) para a educação e a formação das nossas crianças em direitos humanos, que poderá inclusive se dar de forma escalonada, cumprindo um programa,⁷⁹ ano a ano até o final do ensino médio:

Entendemos que a escola é um espaço privilegiado, onde a sociedade pode buscar efetivar o processo de aprendizagem e incorporação dos direitos humanos à cultura, não sendo, no entanto, o único agente de formação em direitos humanos. O locus privilegiado deste tipo de educação tem sido o âmbito da educação não formal. No entanto, ainda que a escola tenha seus limites, em função da estrutura e organização tradicionais que nela ainda predominam, ela é o agente socializador, potencialmente mais forte, como

⁷⁹Alerto que não há um programa, muito menos escalonado e sequenciado ano a ano. A proposta para uma formação efetiva em EDH faz parte desse trabalho e será tratada em capítulo próprio, pois a Educação em Direitos Humanos não pode ficar apenas nesse foco de “direitos de minorias e de excluídos”, se vamos implantar a EDH, é preciso, antes de tudo, ter em mente que “Direitos Humanos” são direitos de todos, independente da raça, gênero, sexo, etnia etc.

afirmam Schmelkes (1995), tanto pelo seu caráter massivo, como pela sua capacidade de aproximação explícita e sistemática em torno dos objetivos propostos pela educação em direitos humanos. Dessa forma, caberá aos educadores (as) assumir boa parte desta tarefa, projetando um processo educativo permanente que impacte tanto o fazer educativo em si mesmo, como o meio social. (MORGADO, 2007, p.23).

Dir-se-á que os Direitos Humanos nunca estiveram tão na “moda”. A ONU tem feito uma série de recomendações às Nações que compõem a sua organização, no sentido não só de que sejam ensinados e implementados, mas, sobretudo, respeitados e cumpridos esses direitos de forma efetiva e plena.

O Brasil, como signatário dos Tratados da ONU, adotou pelo Decreto 2.193 de 7 de abril de 1997 a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), em substituição a Secretaria dos Direitos de Cidadania (SDC), isso ainda no âmbito do Ministério da Justiça. Em 28 de maio de 2003 pela Lei 10.683, criou a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, como Órgão Especial da Presidência da República com *status* de Ministério, tanto que sua Chefia é chamada de Ministra,⁸⁰ atualmente o Órgão é denominado como SDH/PR.

O educador português António Nóvoa, tem um posicionamento, a princípio, contrário a essa proposta de inclusão efetiva da EDH no currículo escolar, pois segundo ele a escola já assumiu missões sociais para além da conta e corre os perigos de uma tornar-se uma “escola transbordante”:

O conceito de educação integral é aquele que melhor simboliza este movimento (Educação Nova) e suas desmesuradas ambições. A escola assumiu este programa impossível e acreditou que poderia cumpri-lo. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira avançada que perdeu a noção das prioridades (...). A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. (NÓVOA, 2009, p.5).

De fato, não se pode deixar de concordar em parte com o pensamento exposto. A escola assumiu mesmo muitas missões sociais; porém, a proposta de inclusão da EDH no currículo, como já se disse, não será mais um fardo ou mais uma missão para a escola, e sim, um ganho multifacetado de longa e permanente duração para todos, especialmente, para a sociedade que terá pessoas mais cômicas de suas missões, vivendo harmoniosamente num mundo plural e pertencente a todos. A EDH virá para ensinar quem somos nós, quais os nossos

⁸⁰A atual Ministra dos Direitos Humanos é Maria do Rosário.

deveres, obrigações e missões para com o outro e o planeta, ensinando um conviver melhor, mútuo, de respeito e sob a égide do Direito.

O próprio Nóvoa (2009, p.13), falando de sua segunda proposta “Escola centrada na aprendizagem” dá foros de possibilidade a essa proposta, pela mesma teoria da complexidade:

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele vem adquirindo nas últimas décadas. (NÓVOA, 2009, p.13).

Por certo que não será tarefa fácil uma alteração desse porte no currículo, especialmente porque aporta uma novidade, uma visão diferente para os problemas sociais que, em certa medida, a escola sempre enfrentou. As novidades, em princípio, nunca são bem vindas, o porto seguro (que nunca existiu) é sempre o preferido, a zona de conforto.

O assunto é recorrente entre os educadores, muitos deles estão sempre a abordar o tema em seus escritos, dando amostras de que a questão é velha conhecida. Portanto, a tomada de decisão em alterar o currículo está madura e não pode esperar mais. A inserção desses saberes no material didático e na sala de aula das crianças, cuja experiência também não é novidade para o MEC, deverá ser objeto de novos e recomendados estudos.

5.4 O Código de Convivência: regras para um com-viver melhor

Arroyo, em sua obra, dedica um capítulo especial – o capítulo V final, para falar do “direito de saber-se”, qual seja: o direito dos sujeitos sociais, neles incluindo Educadores e Educandos de se saberem, de se conhecerem e de se reconhecerem nos currículos escolares, visto que esse direito lhes tem sido negado:

Uma das consequências mais sérias da ausência dos sujeitos sociais dos currículos, inclusive a ausência dos educadores e dos educandos, é que lhe é negado o direito a conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos. (ARROYO, 2011, p.261).

De fato, nos dois documentos que examinamos – as propostas pedagógicas do Colégio BH e do Colégio Brasil, esses sujeitos sociais (educadores e educandos) estão “ocultos”, invisíveis, sem vez e voz nessas propostas. Nesse aspecto, o “saber-se” proposto por Arroyo (2011), constitui muito mais que um direito, mas um poder de se expressar e participar da construção de uma empresa que só lhes interessa:

Saberm-se ocultados é uma forma de saber-se. Se o seu ocultamento e inferiorização foi e continua uma forma de tratá-los, como desocultar e mostrar esses perversos processo de ocultamento e de inferiorização? Com os próprios educandos se pode pesquisar se suas histórias, se seus rostos aparecem ou não nos currículos e no material didático. Esse ocultamento é intencional, seletivo? A quem interessa que mestres e alunos não saibam sobre si mesmos? (ARROYO, 2011, p.263).

Tratamos em capítulo apartado, detidamente, dessa questão do currículo, que é sem dúvida um dos gargalos a impedir o “desarrollo” da educação, principalmente que a EDH seja nele inserida, como uma forma de “desocultar” esses sujeitos sociais. Por ora, pensa-se que o Código de Convivência, elaborado comunitariamente, seja uma das formas mais democráticas de permitirem que não só esses sujeitos (educadores e educandos) falem e expressem-se sobre os assuntos que mais lhes interessam na escola (a boa convivência entre eles e pares), mas abre oportunidades a que outros seres, igualmente invisíveis – servidores administrativos, faxineiros e cantineiras – também possam desocultarem-se, ainda que minimamente e, por enquanto, no frontispício dessa escola que todos ajudam a construir.

Elaborar o Código de Convivência próprio, além de ser uma forma de saber, de conhecer o normativo que rege a boa convivência da escola, empodera a todos contra a arbitrariedade, os abusos, a violação de direitos, seja por parte de quem for, conhecendo-o se esclarece, deixa posto e latente todas as relações, é o que diz Magendzo,⁸¹ no texto abaixo:

⁸¹“Situaciones problemáticas en la cultura escolar: En la cultura de la escuela las situaciones que conllevan contradicciones referidas a los derechos en especial a los derechos de los niños y de los jóvenes son numerosas. La escuela, en ocasiones, no desea que los alumnos las confronten. Una educación en y para los derechos humanos debería necesariamente hacerlo. Los problemas ligados al autoritarismo, a la intolerancia, a la discriminación de todo tipo, a la marginación, a la intimidación, a las descalificaciones etc. permean más de lo imaginable la cultura escolar.” (MAGENDZO [20--]).

Situações problemáticas na cultura escolar. Na cultura da escola as situações que acarretam contradições referentes aos direitos em especial aos direitos dos meninos e dos jovens são numerosas. A escola em ocasiões, não deseja que os alunos a confronte. Uma educação em e para os Direitos Humanos deveria necessariamente fazê-lo. Os problemas ligados ao autoritarismo, a intolerância, a discriminação de todo tipo, a marginalização, a intimidação, as desqualificações etc. permeiam mais que o imaginável a cultura escolar. (MAGENDZO, [20--], tradução nossa).

O projeto de criação, elaboração e implantação de um “Código de Convivência”, a partir da própria Comunidade escolar, é por certo muito mais ambicioso, que a busca de soluções para os problemas cotidianos vividos e vivenciados pelas escolas. Tem-se a pretensão, como dito inicialmente, de ser a semente de uma mudança de cultura, um novo olhar sobre a Educação, com objetivos mais profundos, de evitar que se perca o seu horizonte de sentido e re-trabalhar o projeto de construção social a partir de uma nova consciência, crítica e humana.

Não se pode esquecer também do que alertou Teixeira,⁸² ao afirmar que cada escola tem a sua organização, sua micro política, e que há uma relação de poder latente, na qual as pessoas precisam negociar suas posições, suas afirmações e que certas demandas não são faladas. Por isso, a criação de um conjunto de combinados e regras de convivência, precisa ter também e muito, dessa micro política que transita dentro da escola:

Cada escola tem sua própria organização micro-política com expectativas e demandas que certos papéis e regras devem ser seguidas por seus membros. Frequentemente esses papéis e regras não são explicitados estabelecidos em documentos legais, mas estão presentes num ideal que essas pessoas tem sobre a escola ideal e o modelo de professores. Certas expectativas e demandas não faladas são naturalmente encontradas por seus membros. Isto não significa que não existe resistência a regras. Escolas devem ser vistas como arenas onde lutas de poder estão em andamento, onde membros mudam posição de sem poder para poderoso. (TEIXEIRA, 1998, p.82-83).

⁸²“Each school has its own micro-political organization with expectations and demands that certain roles and rules ought to be followed by its members. Often these roles and rules are not explicitly set out in legal documents, but are present in an ideal that these people have about the ideal school and the model teacher. Certain unspoken expectations and demands are naturally met by the members. This does not mean that there is no resistance to the rules. School should be viewed as arenas where power struggles are ongoing, where members shift position from powerless to powerful (Walkerdine, 1981).” (TEIXEIRA, 1998, p.82-83).

Observa-se que o estudo da micro política é recente,⁸³ mas que é necessário não só ao entendimento do que se passa dentro da escola, mas também para compreender o "como" os agentes escolares agem para alcançar seus objetivos. Logo, é necessário que essa dimensão seja levada em conta, exatamente para que o processo de elaboração de uma norma coletiva consiga, se não conter todas as expectativas, assegurar boa parte delas:

Estudar a educação usando o foco da micro política é uma tendência recente. Pesquisas teóricas e práticas focadas na organização micro política da escola têm demonstrado os efeitos dessas dentro da escola no trabalho dos professores (Hoyle 1986, Ball 1987 etc). O estudo da micro política mostra que é necessário considerar os múltiplos fatores de organização para entender o processo micro político e estrutura na escola (Blasé 1995). Micro políticas interpretam os agentes escolares como negociando suas realidades (Blasé e Blasé 1995). O uso de micro políticas atrai nossa atenção para poder "formal e informal... de indivíduos ou grupos alcançar seus objetivos em organizações". Nas palavras de Blasé. (TEIXEIRA, 1998, p.83).

Esse espaço escolar, de busca de mudanças e renovações culturais a partir de dentro, ainda não foi "ocupado" e precisa ser trabalhado de forma mais intensa e auspiciosa, especialmente porque as proposições vindas de fora, não conseguem dar conta do problema. Há uma "revolução", lenta e sutil, em andamento. Candau, já em 2005 chamava a atenção para a construção (e aproveitamento) desse *locus* que ela chamou de "ecossistemas educativos":

A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser, não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. (CANDAU, 2005, p.13).

⁸³"Studying education using a micro-political approach is a relatively recent trend (Blase and Anderson, 1995). Previous theoretical and practical research focused on the micro-political organization of schools has demonstrated the effects of political actions of those inside school on the work of teachers (Hoyle, 1986; Ball, 1987; Blase, 1991; Blase and Anderson, 1995, Blase and Blase, 1995). Micro-political studies show that it is necessary to consider the multiple factors of organizations in order to understand "micropolitical processes and structures in schools" (Blase and Anderson, 1995). Micro-politics portrays the school agents as negotiating their realities (Blase and Anderson, 1995). The use of micro-politics draws our attention to the "formal and informal power... (of) individuals and groups to achieve their goals in organizations". In Blase's words." (TEIXEIRA, 1998, p.83).

Não há no âmbito das duas Escolas que se trabalhou – Colégio Brasil e Colégio BH⁸⁴ - nenhum documento no formato que se propõe. O Colégio Brasil até que elaborou, no início de 2013, um “Código de Conduta do Estudante” e um “Código de Conduta do Professor”, mas está muito distante da proposta do PIBID/FAE.

Quer-se um conjunto de regras de convivência e de condutas é claro, que tenham o reconhecimento de pertença, não só dos alunos, dos professores, mas de toda a comunidade escolar. A escola é um ambiente de alunos e professores, serventuários e direção, por que, então, aceitar e adotar um “regimento” que vem de cima, imposto, e não proposto? Busca-se construir algo parecido à pedagogia da ternura de que nos fala Mujica:⁸⁵

Porém não nos equivoquemos, a pedagogia da ternura não deve ser confundida com debilidade, nem com o espontaneidade pedagógica, nem pode significar falta de consistência. Pelo contrário, ela se fundamenta no que chamamos "o afeto pedagógico", é dizer o afeto nos leva a buscar o melhor em cada pessoa, e que implica ser exigentes com o sujeito da educação, porque busca finalmente que cada um e cada uma encontre sua própria felicidade e daqueles que o rodeia. Neste sentido, não promove o "deixar fazer, deixar passar" nem o caos nem a desordem ou a indisciplina, pelo contrário, promove a construção de normas de maneira coletiva, que partam das próprias convicções, dos próprios sentimentos e que supunham a motivação necessária e contar com os instrumentos mais eficientes para que elas se cumpram. Isto requer também que os educadores tenham fé nas possibilidades dos educandos e em suas capacidades para atuar por convencimento daquilo que se tem para fazer, para assumir responsabilidades, para atuar com justiça e democraticamente (MUJICA, 2002, tradução nossa).

Essas escolas têm regimentos internos, têm propostas ou projetos político-pedagógicos, como toda escola tem. Todavia, esses são e devem ser instrumentos técnico-administrativos, que deveriam servir à solução e ao encaminhamento de

⁸⁴Os nomes das escolas são fictícios, com o objetivo de protegê-las e não expô-las.

⁸⁵“Pero no nos equivoquemos, la pedagogía de la ternura no debe confundirse con debilidad, ni con el espontaneísmo pedagógico, ni puede significar falta de consistencia. Por el contrario, ella se fundamenta en lo que llamamos "el afecto pedagógico", es decir el afecto que nos lleva a buscar lo mejor en cada persona, y que implica ser exigentes con el sujeto de la educación, porque busca finalmente que cada uno y cada una encuentre su propia felicidad de los que lo rodean. En este sentido, no promueve el "dejar hacer, dejar pasar" ni el caos, ni el desorden o la indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que partan de las propias convicciones, de los propios sentimientos y que suponen la motivación necesaria y contar con los instrumentos más eficientes para que ellas se cumplan. Esto requiere, también, que los educadores tengan fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades, para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer, para asumir responsabilidades, para actuar con justicia y democraticamente.” (MUJICA, 2002).

problemas à Direção, além de servir como orientação pedagógica para os professores, e, creia, eles não passam disso.

Esses instrumentos, muito timidamente, muito superficialmente, falam ou tratam ao final de seus volumosos compêndios de “direitos e deveres” dos docentes e discentes, não estabelecendo regras claras, objetivas, que possam ser compreendidas por alunos, professores, serventuários e pela direção. As poucas regras são dúbias e remissivas, estão sempre remetendo à legislação pertinente “vigente”.

Qual é a legislação vigente acerca desse ou daquele assunto? Difícil saber no emaranhado quase impossível de Leis, Decretos, Decretos-leis, Resoluções, Portarias e Ordens de Serviço da Secretaria Estadual da Educação, e do próprio MEC. Encontrá-las é tarefa para especialistas, e ponha especialização nisso, são raros os profissionais do Direito que trabalham ou enfrentam as questões jurídicas ligadas a área educacional, tamanhas as dificuldades de estabelecer e localizar essas regras e, sobretudo, saber quais estão ou não em vigor.

O propósito não é esse, os regimentos internos, com suas minguadas e impostas regras, não alcançam esse objetivo. Eles não descem ao chão da escola, portanto, não atingem nem acodem os seus fins, precisa-se de algo concreto, palpável, reconhecível, estabelecidos aqui mesmo no seio da escola. Esta sim, será uma regra que se reconhecerá, pois foi necessário que a comunidade sentisse e após discussões infindas, as criasse para o seu com-viver, para a sua organização, sua paz e a nossa harmonia.

5.5 Legislação vigente? Qual legislação vigente?

Antes de prosseguir, será necessário fazer uma pequena incursão por, pelo menos, parte dessa “legislação vigente”, visto que não seria possível abordá-la completamente aqui, nem é esta a intenção. Mapear-se-á o essencial para torná-la conhecida de todos.

Os servidores e professores dispõem de legislações em comum, como é o caso do Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis de Minas Gerais, Lei 869/52.

Os professores, no âmbito do Estado de Minas Gerais, possuem estatuto próprio que é a Lei 7.109/77, atualizada pela Lei 15.293/04 – essa lei instituiu as

carreiras dos profissionais da educação básica do Estado. Depois, veio a Resolução 2.018/2012, que estabelece as normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede pública estadual.

A Lei Complementar 64/02, instituiu o Regime Próprio de Previdência e Assistência Social dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais, que também abrange os Professores.

A Lei Federal 10.887/04, dispõe sobre a aplicação de disposições da Emenda Constitucional 41, que instituiu os pisos salariais e regulamentou também os regimes de previdência.

Em 2008, o Governo Federal estabeleceu a Lei Federal de nº 11.738/2008, pela qual estabeleceu um piso nacional para os professores e estabeleceu também que a jornada deve ter 1/3 de hora atividade e apenas 2/3 com interação de alunos.

Para os alunos, a legislação vigente se socorre no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069/1990.

Sem deixar de dizer que todos, ainda, estão sujeitos, é claro, ao regime do Código Civil Brasileiro – Lei Federal 10406/2002 e do Código Penal Brasileiro Decreto-Lei 2048/1940, além de centenas de outras normas espalhadas por diversas Leis, que nos regem e nos atingem. Estamos literalmente rodeados por um conjunto imenso de normas, sendo a Constituição Federal a matriz de todas esses direitos e deveres.

5.6 Elaborando efetivamente o Código

Acredita-se na capacidade dessa comunidade – alunos, professores, diretoria, supervisão e serventuários – de proporem mudanças, de decidirem, de não precisarem se reinventar diante de uma “legislação vigente”, que nem conhecem, e que simplesmente lhes é imposta de forma tão arbitrária, que sequer precisa se identificar ou ser identificada. Paulo Freire (2000, p.75), escrevendo sobre a comemoração dos 500 anos de descoberta das Américas, "*É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo de melhorá-lo*", diz sobre “ensinamento” que se quer que a comunidade escolar propague e faça valer.

Partiu-se, então, da escolha de uma turma da escola, no caso do Colégio BH, que não fosse de alunos que estivessem chegando, nem daqueles que estivessem saindo. Aos primeiros, falta a experiência da convivência escolar e aos segundos, o óbvio desinteresse pela sua iminente saída para a universidade ou para outros caminhos. Essa turma, auxiliada pelas alunas do PIBID, pelo Grêmio Estudantil, e por toda a comunidade escolar, ficara encarregada de organizar, acompanhar e coordenar todo o processo de construção e elaboração do código.

Entrou-se, assim, em um processo de construção, no qual as sugestões iam surgindo, e foi-se então aprimorando essa elaboração. Num primeiro momento, divulgou-se a “construção” do Código para toda a comunidade escolar, incentivando e concitando todos a participar, ajudando a refletir, a sugerir, dar opiniões etc.

Em um segundo passo, criou-se uma caixa de papelão, fechada feito uma urna, para coleta de sugestões, conclamou-se a todos que dessem as suas contribuições e opiniões por escrito, com a seguinte frase motivadora: “o que é legal na escola?” Evidentemente, havia uma expectativa de boas intenções em captar daquela comunidade o que eles achavam que fosse adequado, que fosse legal (no seu sentido literal de lei) para escola.

Não deu muito certo, evidentemente que a pergunta não foi compreendida no sentido como foi proposto, especialmente pelos alunos que não têm essa dimensão do sentido de “legal” – legal para eles é algo bom, gostoso de fazer, então surgiram respostas como: Legal é o recreio! Legal é a merenda! Ou ainda não é legal o contra-turno, não é legal fazer exames etc.

Então, foi preciso alterar a frase de chamada para incentivar a participação na caixa de coleta de sugestões, e, assim, foi criada uma outra frase de chamada: “*O que eu quero e o que eu não quero para minha escola*”. Depois de algum tempo, na escola tudo leva um tempo de maturação, houve uma participação espontânea, efetiva e muito boa de alunos, professores, enfim, de toda a comunidade escolar. (Não era obrigatória a identificação para as sugestões).

Os alunos fizeram sugestões, criaram-se desenhos e gravuras para reforçar as suas ideias, fomentando a participação de outros, de forma livre e deliberada, de modo que se colheu um rico e vasto material, que impressiona e dá ideia e dimensão dos desejos de participação e de criação desse novo instrumento de convivência da escola.

O próximo passo foi fazer uma triagem desse material, juntamente com a turma coordenadora. Selecionar as ideias de fato aproveitáveis, selecionar desenhos, gravuras e fotos sugeridas e encaminhar tudo isso para uma área técnica de colaboradores do PIBID, para sistematização, ordenação, escrita de forma adequada, técnica e simples, mas sem perder a originalidade que foi preservada e mantida.

Esse documento re-formatado foi novamente objeto de novos estudos, novas e amplas discussões com a turma organizadora, de modo a não se perder a originalidade do material pela plasticidade da técnica, ou seja, para que o essencial fosse preservado, de modo a identificar, na comunidade, o sentimento de pertença e construção conjunta da ideia.

Finalmente, o Código foi apresentado na escola, primeiro à turma que participou de sua elaboração, depois foi apresentado aos professores de forma escrita e impressa. Foi levado para as salas de aulas e apresentado aos alunos, pelos professores, que responderam a um questionário, sobre o que gostaram e o que não gostaram, na volta desses questionários foi feita uma assembléia geral da escola para discutir as questões levantadas nos questionários e, enfim, foi feita a aprovação por aclamação.

Aprovado o Código, será o mesmo postado no blog da escola e será feita uma cópia em CD para cada membro da Escola, e sua divulgação será permanente e deverá ser trabalhada, através de cartazes, banners, teatro *stand-up* e outras formas, que surgirem e forem sugeridas.

Haverá finalmente um acompanhamento de sua implantação e aplicação, pois é nesse momento que o código corre o seu maior risco, o de cair no esquecimento, ser desacreditado (há sempre aqueles que sabotam as ideias) ou mesmo ser ridicularizado.

No Colégio Brasil, optou-se por outro estratagema, pois já vinha sendo desenvolvido um trabalho por professoras, que apresentava aos alunos o regimento interno da escola, e a cada semana era trabalhado um tema, e ao final as professoras colhiam sugestões de mudanças, ou alterações, esse material está sendo coletado.

Houve ainda a semana da Educação para vida, quando houve diversos trabalhos realizados pelos alunos, no mesmo sentido, apontando críticas, sugestões,

elogios, propondo alternativas e mudanças no conviver da escola. Esse material foi coletado e está para ser feita uma triagem e promover a criação do código a partir dele. O trabalho naquela escola está em ritmo diferente da primeira, pois o processo foi desencadeado em 2012.

Durante a "semana de educação para vida, os alunos criaram um documento que eles denominaram de "carta de intenções", no encerramento das atividades esse documento recheado de reivindicações e propostas, foi solenemente entregue à diretora da escola.

A reinvenção da escola, segundo Candau (2005), passa por grandes desafios, entre eles o de ser mais que um *lócus* de apropriação do conhecimento, mas um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social e escolar e suas diversas linguagens. A escola está também chamada a lidar com a igualdade e a diferença, a ouvir as vozes dos diferentes movimentos sociais, que questionam a "igualdade", que por muito tempo foi o foco da escola. A cidadania é outro ponto que precisa sair do aspecto puramente formal e ser concebida como uma prática social cotidiana. Enfim, a Educação em Direitos Humanos, precisa ampliar o seu foco.

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo. (CANDAU, 2005, p.15).

Ensinar os Direitos Humanos é sem dúvida alguma abrir janelas do conhecimento, em especial, do conhecimento de nós mesmos, da nossa saga humana sobre o planeta, mas não é tarefa fácil dada a multiplicidade de conflitos e contextos a que estamos sujeitos. Não é tarefa fácil, especialmente pela nossa pouca flexibilidade diante dos problemas da vida e, sobretudo, dos conflitos, as vezes, postos de dentro. Sobre esta complexidade nos alerta Pierri:

Uma nota mínima para sublinhar a complexidade deste tema e recomendar o estudo da extensa literatura a respeito. Educar em e para a colocação em prática de valores de democracia e direitos humanos é especialmente difícil e problemático, tanto na ordem conceitual como metodológica. Na ordem conceitual, porque ainda que se coincida na aceitação dos valores em abstrato, na vida social nem sempre se especifica e a miúdo se produzem tensões e conflitos entre diferentes opções de valores. Na ordem metodológica, as dificuldades surgem porque o conhecimento dos valores é, para a pessoa, integral e vital, si bem se pode analisar os valores, seu conhecimento pleno não é discursivo; porque não se ensinam nem se

aprendem para expo-los e repeti-los. Enunciá-los significa pouco se as atitudes e condutas de quem os expressa não se correspondem com o expressado. Sua aprendizagem e seu ensino constituem um verdadeiro desafio intelectual e emocional para todos os participantes do processo educativo. (PIERRI, 2004, p.12, tradução nossa).⁸⁶

Nesse sentido, parece que o “Código de convivência” é um bom começo, concitando a todos, para, a partir dessas reflexões, repensarem suas posições a cerca de uma comunidade escolar, que de certo modo, tem dialogado apenas o necessário, esperando cada qual, que o outro cumpra a sua tarefa, sem se dar conta de que, literalmente, a soma das partes, unidas é claro, é sempre mais que o todo.

⁸⁶“Una nota mínima para subrayar la complejidad de este tema y recomendar el estudio de la extensa literatura al respecto. Educar en y para la puesta en práctica de valores de democracia y derechos humanos es especialmente difícil y problemático, tanto en el orden conceptual como metodológico. En el orden conceptual, porque aunque se coincida en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concreta y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores. En el orden metodológico, las dificultades surgen porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Si bien se puede analizar los valores, su conocimiento pleno no es discursivo; porque no se enseñan ni se aprenden por exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco si las actitudes y conductas de quien los expresan no se corresponden con lo expresado. Su aprendizaje y su enseñanza constituyen un verdadero desafío intelectual y emocional para todos los participantes del proceso educativo.” (PIERRI, 2004, p.12).

6 O CAMPO FÉRTIL DA PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE CAMPO

Num discurso geral sobre os direitos do homem, deve-se ter a preocupação inicial de manter a distinção entre teoria e prática, ou melhor, deve-se ter em mente, antes de mais nada, que teoria e prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais. (BOBBIO, 1992, p.62).⁸⁷

A pesquisa optou por trabalhar com futuros graduandos da pedagogia, em especial um grupo de bolsistas do PIBID-FAE-UFMG por duas razões. A primeira por ser um grupo focal muito específico, futuros professores, ainda sem muito contato com o “chão da sala de aula”, portanto isentos de “vícios e contaminações”. A segunda por ser uma oportunidade ímpar para pesquisar o interesse dos futuros professores sobre o tema, e por em pauta que essa poderia ser uma alternativa para levar os Direitos Humanos à escola.

O grupo era formado por 11 alunos e duas supervisoras das escolas públicas conveniadas (aqui chamados de Colégio BH e Colégio Brasil), as quais disponibilizaram ao programa PIBID, a oportunidade para os bolsistas fazerem estágio.

O grupo não tinha muito tempo disponível, assim se reunia, normalmente, às sextas feiras entre 14 horas e 17h30min. Esse espaço temporal gentilmente cedido pela Co-Orientadora Professora Doutora Adla Betsaida Martins Teixeira para ser dividido dentro do previsto para as reuniões de desenvolvimento das atividades próprias do PIBID, além das visitas e reuniões nas escolas.

6.1 Uma experiência vivida

Antes de se iniciar a análise dessa pesquisa de campo, faz-se necessário relatar uma experiência, que dá o “tom” do desconhecimento sobre os Direitos Humanos e, com muito mais razão ainda, sobre a EDH, essa ilustre desconhecida, até mesmo entre o seleto time de professores da rede privada de ensino fundamental e médio.

Em 2008, o Projeto Paideia Jurídica, coordenado pela professora Doutora Mariah Brochado, formado por alunos da graduação e pós, executava uma experiência interessante que era levar a algumas escolas públicas convidadas, do

⁸⁷BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. 9.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ensino fundamental e médio, fragmentos e ensinamentos sobre os Direitos Humanos. O grupo foi convidado a visitar uma Escola privada, dessas que figura no topo da lista das melhores do país. Lá, a Professora e mais 8 ou 10 alunos de graduação e pós foram recebidos com muita cordialidade pelo Diretor que conduziu o grupo a uma sala de reuniões, e lá disse que quem iria conversar e receber seria a sua Supervisora Pedagógica do ensino fundamental.

A Supervisora Pedagógica chegou e, sem demora, assentando-se à cabeceira da mesa, apresentou-se e logo cedeu a palavra aos visitantes. Falaram todos, desordenadamente - mas cada qual a seu turno, uns iam complementando as informações dos outros, especialmente falando da experiência que o Paideia Jurídica da FD-UFMG estava tendo com escolas públicas do ensino fundamental e médio. Assim, ao cabo de 20 minutos, a EDH estava justificada, defendida e sustentada quanto a sua importância na escola e para escola, quando a Supervisora, olhando assim, bem nos olhos da Professora, saiu com essa: "Quais são as habilidades que as minhas crianças poderão desenvolver com isso?" A resposta saiu pronta, fulminante: Habilidade para viver e ser uma pessoa melhor e mais humana.⁸⁸

Nessa mesma escola houve ainda duas outras ações, nesse mesmo ano: ministrou-se uma aula de aproximadamente 2 horas para cerca de 100 alunos do 1º ano do ensino médio, que estavam sob orientação vocacional: "O que fazer com um diploma de Direito" e ao fechar do ano convidou-se esse mesmo grupo, uma turma de cerca de 30 alunos para visitarem a Faculdade de Direito da UFMG, acompanhados pela sua Coordenadora Vocacional, que capitaneava alunos que ainda não havia decidido que profissão escolher.

Ministrou-se a eles uma aula a muitas vozes sobre os Direitos Humanos e, ao final, pediu-se aos adolescentes que viessem ao quadro e desenhassem ou escrevessem qualquer coisa sobre o que lhes havia tocado naquela tarde. Todos

⁸⁸A propósito dessa expressão, a Professora Mariah tem um trecho de um artigo seu: "Paideia Jurídica: Definições e conceitos", que ajuda a compreender a exata dimensão da sua expressão e do que seja o propósito de uma educação para os direitos humanos: "*Apesar da complexidade das variáveis que possam levar valores éticos à sua total decadência, esses filósofos enfatizam que a educação idealizada moralmente ainda é a única saída possível ao enfrentamento do problema. Daí a proposta de se repensarem métodos e objetivos educacionais. Valadier questiona a educação instrumental praticada pela pedagogia moderna. Lima Vaz enfatiza que Ética, Política e Direito não devem ser tratados como vastas disciplinas teóricas da nossa enciclopédia prática, mas como verdadeiros programas pedagógicos que visem a educar o indivíduo e a comunidade para a vida no bem, que é, em suma, a vida plenamente humana*" (FERREIRA, 2010, p.25-26).

vieram e se expressaram: houve mãos sustentando o planeta, famílias irmanando-se, setas opostas da reciprocidade, fim de guerras. A EDH, em pauta, em uma lousa de classe, enfim, foi possível perceber que o recado fora dado e a mensagem muito bem compreendida.

A partir daí, percebeu-se e mais tarde pode-se confirmar que se transitava em locais onde não se sabia nada ou muito pouco sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, então, era novidade quase absoluta.

Em dois cursos de extensão promovidos pelo Grupo Paidéia Jurídica, Coordenados pelas Professoras Doutoras Mariah Brochado e Adla Betsaida, nos anos de 2009 e 2010 - "Integrando Ações em Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais"⁸⁹ (SEDH/UFMG/FMDH) e "Paideia Jurídica na Escola: por uma educação em direitos humanos-fundamentais no ensino básico" (SECADI/MEC/UFMG/Núcleo de Estudos Paideia Jurídica) como professor e conteudista, foi possível confirmar essas suspeitas. No primeiro caso, trabalhou-se com professores veteranos do ensino fundamental e médio de escolas municipais e estaduais, conhecidas e com renome nos seus municípios. No segundo, o chamado "público alvo" era o mesmo - professores do ensino fundamental e médio, embora aqui, por ter sido à distância esse público era menos conhecido.

O projeto apresentado para o presente trabalho contemplava o tema: Educação em Direitos Humanos, proposto à Banca da Linha "Direito Razão e História", da FD-UFMG, cujo foco e tema principal era defender a plausibilidade de se introduzir essa Educação no ensino fundamental e médio.

A Resolução 01/2012 do CNE-MEC alcançou o trabalho a caminho e acolheu a ideia, em 29 de maio de 2012, pois incluiu a Educação em Direitos Humanos no bojo das Diretrizes Curriculares Nacionais, deixando a tarefa a cargo dos "Sistemas de Ensino", mas na forma recomendada no seu artigo 7º,⁹⁰ o qual tem pouca ou

⁸⁹O curso era para ser promovida em 5 municípios mineiros: Betim, Contagem, Ribeirão das Neves, Teófilo Otoni e Itaobim, mas na última hora, por absoluta falta de interesse do Secretário de Educação do Município, Ribeirão das Neves ficou fora do programa de extensão.

⁹⁰Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - Como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

nenhuma plausibilidade de acontecer, deixando então a questão em aberto. Como no adágio popular - "do limão fez-se uma limonada", o trabalho passou então a ser uma crítica constru-positiva a essa Resolução, à forma estereotipada com que os técnicos e teóricos da educação vêem os Direitos Humanos e buscar demonstrar que há um caminho possível para que a EDH possa chegar à Escola, qual seja: garantir efetivamente o direito de educar-se em Direitos Humanos.

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. (BRASIL, 2013).

O que motivou o estudo, sem dúvida alguma, foi o "objetivo central" da EDH, estampado no artigo 5º da Resolução CNE-MEC, cujo teor e intenção são de uma riqueza esfuziante, demonstrando uma visão alargada, abrangente e até mesmo ufanista sobre os Direitos Humanos:

Art. 5º A educação em Direitos Humanos tem como objetivo central 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 planetários. (BRASIL 2013).

Há muitos problemas, impensados e irrefletidos, nesta Resolução, mas há, especialmente, dois que fazem dela mais uma decisão que poderá ficar apenas no papel, dadas as suas intransponibilidades: não há uma definição dos conteúdos e nem uma escala temporal de sua aplicação. Pensar uma Educação em Direitos Humanos, como uma "formação para vida", e para a "convivência", não pode ter esse caráter reducionista de disciplina, esse olhar estereotipado do seu conteúdo, essa intenção pretensiosa de que os Sistemas de Ensino resolverão por si e sozinhos essa questão.

Por certo que uma EDH abrangente não precisa ser, essencialmente, a transmissão de toda a legislação que abarca os Direitos Humanos e suas especificidades. Isso não é feito nem mesmo nas faculdades de direito, mas a Educação não pode mais ignorar o "ser humano" e seus direitos, ela tem que religá-los, não é mais possível, diante de um mundo tão complexo, que se esqueça dessa

Parágrafo Único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

condição humana do aluno, enquanto cidadão que se prepara para o futuro e, sobretudo, do respeito pelos direitos de cada um, isso é tão urgente e tão fundamental quanto o ensino do Português e da Matemática. É o que dispõe o artigo 5º, da criticada Resolução 01/2012 do CNE-MEC, é "formar para a vida".

Formar para vida e para um conviver que exercite os Direitos Humanos, é, sem dúvida alguma, o desejo e a ambição mais auspiciosos que se possa ter, mas como os "Sistemas de Ensino" farão isso, se eles próprios não conhecem esses direitos? Se a visão e a ideia que deles se tem o próprio CNE, pelo que se reproduz e pelo que se escreve em documentos oficiais, é em si, muito reduzida, muito compartimentalizada? A ideia é linda, mas é preciso torná-la possível e, sobretudo, plausível. Pensa-se que cabe aqui, com inteira e refletida razão, a advertência de Edgar Morin:

Marcel Proust afirmava: "Uma verdadeira viagem de descoberta não se resume à pesquisa de novas terras, mas envolve a construção de um novo olhar". Jaques Labeyrie sugeria o teorema seguinte que deveremos submeter à verificação: "Quando não se acha solução numa disciplina, a solução vem de fora dela". (MORIN *apud* ALMEIDA; CARVALHO, 2009, p.41).

A inclusão da EDH nas Diretrizes Curriculares Nacionais é sem dúvida alguma, um grande avanço, um sonho que se realiza e põe o país em vanguarda frente à América Latina e muitos outros países pelo mundo afora. Todavia, se por um lado, o artigo 5º tem essa pretensão entusiasmadora e mesmo ufanista, de por em prática uma educação que venha "*formar para a vida e um conviver para o exercício cotidiano dos Direitos Humanos*", por outro, os modos pelos quais o Ministério da Educação propugna fazer isso é, ao contrário, desmotivador, porque por esse caminho, pensa-se, ela simplesmente não acontecerá, pois não há meios intelectuais nem materiais para isso, aliás não há nem mesmo a indicação de um "caminho", que seja plausível. Nessa vertente, a formação brasileira, continuará a formar e a desenvolver um conjunto de habilidades a seus alunos, mas não há formação para a cidadania.

6.2 O campo da pesquisa e o grupo focal

Entre aqueles professores veteranos (dos projetos de extensão de 2009 e 2010), existia alguma informação sobre "Direitos Humanos", ainda que, em visões também estereotipadas, como *direitos de presos*, de *foragidos políticos*, de *grupos marginalizados ou expatriados*, de *pessoas vítimas de violência*, *torturados*, etc., informações que foram colhidas ao longo de uma vida de professor, seja nas mídias, pequenos cursos, leituras, enfim, havia alguma "notícia", mas não um "saber" sobre esses direitos, suas origens, seus conteúdos, sua cultura e muito menos uma visão de como fazer com que esses direitos fossem levados à sala de aula, para a formação cidadã de seus alunos.e deles próprios.

Não eram "maus" candidatos a participarem da pesquisa, desejava-se saber qual era o seu nível de informação sobre o tema, mas isso parecia vago e por ter "notícias" e alguma informação, isso comprometeria a "pureza" de uma pesquisa. Foi então que surgiu a idéia de trabalhar em um campo menos "contaminado" ou sem "contaminação" alguma: fazer uma investigação no meio termo: aluno/professor.

Decidiu-se trabalhar com os graduandos da Pedagogia, ainda alunos no coração, mas já professores no sonho de uma realidade quase factível. A oportunidade surgiu então, para trabalhar com o grupo do PIBID-FAE - PEDAGOGIA COORDENAÇÃO, coordenado pela Professora, Doutora Adla Betsaida Martins Teixeira que, gentilmente, abriu espaço para essa pesquisa.

O PIBID⁹¹ é a sigla do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES-MEC, que tem por objetivo oportunizar aos alunos das licenciaturas uma preparação prática, um estágio extra, em escolas conveniadas com a IES onde se gradua, oferecendo-lhe uma bolsa mensal durante dois anos. A bolsa é oferecida a alunos de diversos períodos, tanto que no grupo investigado havia alunos do 1º ao 9º período.

⁹¹A definição do programa está na página da CAPES: in <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

"O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola." acesso em 05/03/2015).

A idéia era fazer uma investigação "pés no chão", com poucos alunos (entre 10 e 15), exatamente para que se pudesse fazer uma experiência diferenciada, averiguar qual era o nível de informação e conhecimento desses alunos, aplicando-lhes um questionário prévio, buscando conhecer quais eram as informações e eventuais saberes que detinham sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.

Conversou-se com os alunos (em um total de 13) que se dispuseram a participar, e assinaram os "termos livres de consentimento", o projeto de pesquisa passou, então, pelo Departamento da Professora Orientadora - DIT - Departamento de Direito do Trabalho, na Faculdade de Direito, e, após, foi levado a registro no COEP, cujo projeto foi apresentado em nome da Orientadora Professora Doutora Mariah Brochado Ferreira e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG.

6.3 Os questionários prévios

O questionário foi formulado em 06 (seis) perguntas, buscando saber quais eram as informações ou contatos com os Direitos Humanos e EDH, se tinha algum exemplo a ser dado, se essa educação poderia ser útil à educação infantil, o papel da universidade e se gostariam de aprofundar seus conhecimentos na área.

Os questionários foram aplicados em diferentes datas, de forma apócrifa, apenas tomou-se o cuidado para que os alunos informassem o período que cursavam - entre os pesquisados, tínhamos alunos do 1º ao 9º período. Oito deles foram devolvidos com questões em branco ou respostas do tipo "sim" ou "não". Curiosamente, e não sem razão, os alunos de final de curso, entre o 7º e 9º período, num total de 4, não deixaram questões em "branco", deram respostas mais bem elaboradas, mais cautelosas, houve apenas um "não" como resposta simplificada e sem explicação, o que demonstra responsabilidade e interesse na pesquisa à qual se dispuseram a submeter.

Uma primeira preocupação foi saber se aqueles futuros professores, que iriam trabalhar basicamente com crianças, pelo resto de suas vidas, conheciam ou pelo menos já tinham ouvido falar sobre a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção para os Direitos da Criança - da ONU-UNICEF, que se entende ser um

documento básico e universal sobre direitos humanos e para um público, cujo tema é a "matéria prima" com a qual iriam trabalhar.

Em uma análise conjuntural, os treze pesquisados nunca tiveram contato com esses dois documentos, faziam confusão com o ECA ou como "anexo" da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Três deles⁹² responderam objetivamente conhecê-los, mas, penso que faltou sinceridade nas respostas, visto que elas são "respostas" que repetem a pergunta, não tem nenhum exemplo ou fato de que se recordem, nem sabem a origem e tão pouco o ano. Uma delas (6º período) chama atenção pelo "interesse" despertado:

"Já ouvi falar, porém não sei como foi elaborada, em que ano nem de onde veio. **Mas sei que é urgente que eu saiba.**" (Informação verbal).⁹³

Uma prévia conclusão que se pode tirar é que, entre esses futuros professores, mesmo aqueles de final de curso, cujas respostas são "politicamente" melhores elaboradas, se tem pouquíssimas informações sobre Direitos Humanos, pois não são transmitidos a eles nem mesmo aqueles conteúdos que hoje estão fortemente presentes na Educação, como as questões de raça, etnia, gênero, sexo, meio ambiente e educações especiais, como a indígena, quilombola e do campo, ainda que em visões estereotipadas, vez que isto é apenas o "ístmio que guia a península ao continente".

Como esse futuro professor poderá assumir a tarefa de "inserir esses conhecimentos, concernentes à Educação em Direitos Humanos", se ele não tem o conhecimento, pois não estava no currículo da sua graduação, em sua sala de aula de modo transversal e interdisciplinar, como recomenda o artigo 7º da Resolução 01/2012 CNE-MEC?

Percebe-se, neste ponto, que o papel da Universidade na formação desses professores nessa disciplina (Educação em Direitos Humanos) é capital, porque demanda inserção nos currículos, possivelmente ampliação de carga horária, dada a sua diversidade e, especialmente, porque, sabe-se que com cursos avulsos de multiplicação de formadores e mesmo as chamadas formações continuadas não

⁹²"Tenho conhecimento do que seja a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção para os Direitos da Criança, no entanto não sei quando e nem de onde surgiu."

"Tenho conhecimento sobre a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção para os Direitos da Criança, porém não sei de onde veio nem o ano."

⁹³Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

dariam conta de resultados eficientes, o MEC tem programas desse tipo e incentiva as Universidades nessa prática em programas de extensão já há um longo tempo.

Por outro lado, a inserção dessa Educação na Escola, precisa ser feita em "cascata" desde o currículo das IES até o currículo do ensino fundamental, é preciso que haja uma integração entre a Didática e o Direito, entre o currículo e o material didático, entre a Universidade e a Escola, guiados por uma política de absoluta proposição resolutiva do MEC, sob pena da Resolução 01/2012, ficar apenas no papel, a exemplo mesmo da Lei Mineira 15.476/2005.

Embora tenham pouquíssimas ou quase nenhuma informação sobre essa Educação em Direitos Humanos, os pesquisados têm uma consciência política invejável sobre o papel e a responsabilidade da Universidade na preparação deles como futuros professores, veja a resposta de dois deles do 9º período:

"Vejo a Universidade muito distante da educação em direitos humanos, tanto na transmissão de conteúdo, quanto na aplicação dos conhecimentos..." (Informação verbal).⁹⁴

"Tenho de ser sincero, não é nem de longe prioridade em algum momento, trata-se, talvez de uma falta de projetos e relações em programas de mesma concepção." (Informação verbal).⁹⁵

Não se trata, tão somente, de uma consciência crítica, mas têm também uma visão cosmo-política desse papel, para além dos muros da Universidade, dando mostras de que a condução política da inserção dessa Educação na Escola está na contramão da demanda social:

"Como estudante e futura professora, acho que o papel da Universidade é substancial, visto que os projetos e as mudanças partem da demanda e principalmente das pesquisas". (Informação verbal).⁹⁶

"Acredito que seria possível e imprescindível. Não a possibilidade de substituição e sim de agregação. Há muitos pontos que precisam de mudanças nos currículos das licenciaturas, um deles diz, justamente, a respeito da defasagem de matérias voltadas a uma formação humana mais aprofundada." (informação verbal).⁹⁷

⁹⁴ Aluno de graduação da Pedagogia 9º período.

⁹⁵ Aluno de graduação da Pedagogia 9º período.

⁹⁶ Aluno de graduação da Pedagogia 6º período.

⁹⁷ Aluno de graduação da Pedagogia 6º período.

Se por um lado, não têm o conhecimento sobre Direitos Humanos, visto que este conteúdo não lhes é transmitido nem administrado, além de politicamente conscientes, esses futuros professores sabem e muito bem, com uma clareza meridional,⁹⁸ de onde deveria o MEC partir, para garantir com sucesso, a aplicação dessa Educação à sociedade, começando por um programa bem estruturado de formação na graduação das licenciaturas e a partir daí, levá-la com consistência à base do ensino fundamental e médio, essa é a visão desses futuros professores, veja as respostas:

"A Universidade como responsável por nós, futuros educadores, deveria disponibilizar nos currículos ou debates (palestras), discussões nesse campo, nos auxiliando qual a maneira que trataremos esse assunto dentro da escola." (Informação verbal).⁹⁹

"Primeiramente, os Direitos Humanos poderiam estar no currículo do curso de Pedagogia, assim como para cursos de licenciatura, a fim de que houvesse autonomia dos futuros professores para ensinarem os Direitos Humanos." (Informação verbal).¹⁰⁰

"Sim. A introdução da EDH no currículo das licenciaturas poderia ocorrer através da substituição de disciplinas, uma vez que algumas disciplinas do currículo não são tão significativas para a nossa formação, ou então, poderia ser trabalhada interdisciplinarmente com os outros conteúdos curriculares." (informação verbal).¹⁰¹

Percebe-se, muito claramente, que, mesmo esses futuros professores que ainda não pisaram de forma efetiva o "chão" da sua sala de aula, tem um grau crítico e uma formação política, que mostra muito bem que a categoria sabe onde "desatar o nó", conhecem em profundidade a capacidade transformadora da escola e dispõem das ferramentas didáticas para isso, faltam-lhes apenas o "conteúdo", que por questões de má vontade política não lhes é dado a conhecer. A esse propósito a lição de Moreira (2009) coaduna nossa assertiva e parece indicar que este é o caminho a ser trilhado:

Queremos intervir nesse debate, afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os

⁹⁸"Em outras palavras, a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas. É nesse sentido que propor uma pedagogia é formular uma visão política." (MOREIRA, 2009, p.98).

⁹⁹Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹⁰⁰Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

¹⁰¹Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética as suas experiências e vozes. (MOREIRA, 2009, p.95).

Durante os cursos de extensão (2009 e 2010), pôde-se perceber o quanto o assunto - a grandeza e a riqueza dos Direitos Humanos - inquieta os Professores, que veem neles a grande oportunidade de transformar seus alunos em pessoas melhores, em cidadãos cômicos da importância de sua presença no mundo e no poder de sua cidadania, especialmente, na capacidade transformadora que essa Ciência detém.

Pensando nisso, em um último giro, buscou-se identificar o interesse dos pesquisados por um aprofundamento de estudos sobre os Direitos Humanos, até porque faria parte da pesquisa a aplicação de um pequeno curso sobre Direitos Humanos, que pudesse lhes mostrar, ainda que, minimamente, a grandiosidade e, em especial, as possibilidades de transformação das pessoas, de que essa Ciência poderia oportunizar.

O resultado foi surpreendente, pois todos eles, não só demonstraram grande interesse pelo tema, como se dispuseram a receber o pequeno curso com grande entusiasmo, participando, intensamente, das discussões que se travaram nas aulas ministradas. As discussões eram tão intensas e com uma riqueza de debates, que muitas aulas tiveram que ser desdobradas em duas ou mesmo três para que pudesse esgotar o conteúdo proposto, a exemplo das aulas sobre o Código de Defesa do Consumidor (CDC), o ECA e os Tratados Internacionais:

"Sim como futura pedagoga, tenho que estar a par desses direitos e recorrer a eles toda vez que for necessário. Nós humanos estamos nos reformando o tempo todo e o educador tem um papel fundamental de fazer esta transmissão e renovação na escola."

"Sim estou terminando a minha graduação e pretendo exercer minha profissão e aprofundar meus conhecimentos pautados em EDH, seria um diferencial na minha conduta como docente, adicionando mais competências ao meu currículo" (Informação verbal).¹⁰²

¹⁰²Aluno de graduação da Pedagogia 8º período.

"Avalio essa obrigatoriedade como fundamental para a formação do educador. Com certeza faria o curso em EDH, uma vez que é relevante para ampliar e melhorar a nossa prática docente. (Informação verbal).¹⁰³

Mesmo sem ter conhecimentos sobre os Direitos Humanos e, por certo, também nenhuma informação sobre a Educação em Direitos Humanos, há uma consciência profissional de que essa educação será importante e poderá fazer um diferencial na vida de seus alunos. Isso é surpreendente e faz crer que se houver formação em EDH e se for ela devidamente disciplinada no currículo da escola, esses professores farão a parte deles:

"Sim, pois para nós como futuras educadoras esse tema deveria ser trabalhado com nossos alunos para que possamos educá-los como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres." (Informação verbal).¹⁰⁴

"Sim. A transformação é a principal expectativa. Sem uma mudança não haverá futuro para nossas escolas públicas. A educação pública caminha para uma deterioração, caso não haja uma imediata iniciativa de transformação.

A principal delas seria a criação da real práxis educativa, do diálogo e da alteridade como base das relações dentro das escolas. Somente assim é possível se construir uma educação voltada aos direitos e também aos deveres que temos como membros de uma sociedade." (informação verbal).¹⁰⁵

Através dessa primeira etapa do trabalho de campo, descobriu-se o quanto a EDH afeta a sensibilidade humana. O ser humano transita nesta bipolaridade entre o certo e o errado, o lícito e o ilícito, o legal e o ilegal, o justo e o injusto, pois há implícito em sua condição humana um sentimento que perpassa toda a ideia de justiça, sempre que se fala em Direitos Humanos.

6.4 O curso aplicado

Decidido o formato da pesquisa (questionário prévio, entrevista semi-estruturada final, com análise do conteúdo),¹⁰⁶ montou-se um plano de estágio e

¹⁰³ Aluno de graduação da Pedagogia 7º período.

¹⁰⁴ Aluno de graduação da Pedagogia 6º período.

¹⁰⁵ Aluno de graduação da Pedagogia 9º período.

¹⁰⁶ Em pesquisa de campo em que se busca compreender os interesses, os saberes, as pretensões ou mesmo as "visões" de um determinado grupo sobre um determinado campo ou tema da ciência, a técnica mais recomendável, embora muito mais trabalhosa e sutil, é a "Análise de Conteúdo" que nos esclarece as palavras de (FRANCO, 2007): "A análise de conteúdo é um procedimento analítico,

pesquisa,¹⁰⁷ visando a aplicação de um curso de 60 horas (tempo mínimo previsto, já que a sua aplicação integral, mesmo em sala e incluindo as reuniões, discussões, palestras e debates nas escolas, ultrapassou em muito, conforme registrado em caderno de campo 120 horas), cujo objetivo era transmitir aos alunos uma visão básica e essencial dos Direitos Humanos, visto que não era possível trabalhar com eles, todo o conjunto dos Direitos civis, políticos, sociais, culturais, econômicos, ambientais, de paz, solidariedade e fraternidade em suas vertentes individuais, coletivas, transindividuais ou difusas.

A pesquisa teve a pretensão não só de transmitir o máximo de informação possível (com conteúdos bem simples e acessíveis), mas, sobretudo, de despertar a atenção para a importância desta Educação, tentando desconstruir a visão estereotipada que dela se tem no meio educacional, como sendo apenas questões de sexo, gênero, etnia, raça, educação, meio ambiente etc.

A pesquisa teve a pretensão de averiguar e avaliar:

cujos pressupostos se afastam de uma concepção formalista da linguagem no bojo da qual se atribui um valor exagerado ao conteúdo observável, sem levar em conta o latente, a hermenêutica e toda a complexidade que acompanha a diferença que se estabelece entre significado e sentido"

¹⁰⁷**PLANO DE CURSO:**

1) - A EDH E A ESCOLA – 4 HORAS

- Cenário Nacional dos Direitos Humanos
- A importância dos Direitos Humanos;
- PNEDH – 1, 2 e 3 do Ministério da Justiça;
- PNEDH – do Ministério da Educação
- Ações propositivas e medidas públicas do MEC.

2) – HISTÓRIA E HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS – 6 HORAS

Fazer um breve resgate histórico dos Direitos Humanos, desde os primeiros indícios e sinais de sua existência, do Código de Urukagina aos nossos dias.

3) – ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CONJUNTO DO CÓDIGO DE CONVIVÊNCIA –14 HORAS – Aulas, palestras e atividades de campo

Escola Estadual Pedro II

Instituto de Educação de Minas Gerais - IEMG

4) – DIREITOS HUMANOS NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA – 6 HORAS

Fazer um levantamento e abordagem, destacando a importância dos direitos individuais, sociais, coletivos, difusos e planetários, tratados na Constituição Brasileira.

5) – TRATADOS INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS – 6 HORAS

Fazer uma breve abordagem dos principais tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, e demonstrar a importância e a influência deles na elaboração da constituição Brasileira de 1988

6) – CÓDIGO DO CONSUMIDOR – 4 HORAS

Abordar os principais aspectos desse Código, especialmente as ferramentas de que dispõe o consumidor para fazer valer seus direitos.

7) – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – 6 HORAS

Trabalhar os aspectos que interessam de perto a relação da escola com as crianças e os adolescentes, especialmente as questões e situações problemáticas que envolvem a família, escola, Conselho Tutelar e Ministério Público.

8) – PNE 2011/2020 DO MEC – 4 HORAS

Fazer um rápido estudo das novidades e pretensões desse plano, sobretudo no que interessa diretamente aos futuros professores.

- a) o nível de informação primário (sobre Educação em Direitos Humanos) dos Alunos do PIBID-PEDAGOGIA – 2012/2014, aplicando-lhes, inicialmente, um questionário pré-estruturado;
- b) ministrar-lhes, sob a supervisão da Orientadora e Co-orientadora, um mini curso de 60 horas de Educação em Direitos Humanos, aplicando-lhes ao final um novo questionário pré-estruturado, com a finalidade de avaliar quais as impressões e impactações na formação pedagógica deles;
- c) uma entrevista semi-estruturada final para avaliar de que modo, esse possível aprendizado poderia influenciar na formação, dedicação e consciência da importância de incorporação de uma cultura em Direitos Humanos que impactaria na vida dos futuros professores. (PLANO DE ESTÁGIO - APÊNDICE C).

Com o consentimento dos alunos, foi feito o registro das aulas através de uma filmadora, esse material serviu não só para uma análise mais detida das expressões e impressões sobre o conteúdo que ia sendo repassado, mas serviu também para uma orientação e reflexão sobre os debates e discussões travados em sala de aula, muitas vezes, acalorados, em outras, questionadores, inquietantes, indagadores, enfim, enriqueceu a análise.

Solicitou-se aos alunos, mas nem sempre isso foi atendido (até por que sempre se teve o cuidado e cautela de lhes avisar que fariam aquilo se quisessem fazer e que assim faziam uma gentileza ao pesquisador), que anotassem suas impressões, reflexões, indagações, suas observações ou mesmo dúvidas e críticas em folhas de papel avulsas¹⁰⁸ que lhes eram distribuídas antes de começar as aulas; muitas eram devolvidas em branco, mas houveram anotações interessantes e valiosas que ajudaram também a enriquecer a pesquisa.

Trabalhou-se ainda com um "caderno de campo", onde ao final de cada aula ou encontro,¹⁰⁹ fazia-se, detidamente, o registro de todas as impressões e observações sobre aquele encontro - o aspecto da sala de aula, o seu ambiente, o

¹⁰⁸ Sempre tive também a cautela de lhes pedir que não se identificassem nesse material, portanto as folhas com as anotações são todas apócrifas, sem qualquer possibilidade de identificação.

¹⁰⁹ Houve ao longo da pesquisa, muitos encontros, nas escolas, Órgãos públicos, mesmo na sala de aula do PIBID, que não houve "aulas" propriamente ditas, participávamos de reuniões do grupo, que tratava de outros assuntos, outras temáticas e práticas por eles desenvolvidas, como o Projeto Dengue (que foi inclusive premiado pelo ODM - MINAS do Governo do Estado). Em muitos desses encontros discutimos e participamos da criação e elaboração do Código de Convivência.

seu contexto, os seus "recados" cifrados ou, muitas vezes, velados e explícitos, instrumento que também, por sua vez, muito auxiliou neste trabalho.

Foi feito ainda diversos registros fotográficos das aulas, dos encontros de campo, das reuniões, debates e palestras nas escolas e demais lugares onde nos reuníamos, que embora seja um recurso limitado mas que também ajuda na compreensão de todo o contexto do ambiente escolar e universitário, no qual se desenvolveu a pesquisa.

Por fim, como exposto em capítulo a parte, a pesquisa envolveu também uma experiência inovadora, que por recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE-MEC,¹¹⁰ ajudou juntamente com as alunas pesquisadas do PIBID, os alunos, professores e toda comunidade escolar de duas escolas públicas de Belo Horizonte (que para protegê-las, lhes foi atribuídos nomes fictícios - Colégio BH e Colégio Brasil) a desenvolverem, o seu "Código de Convivência".

O Código de Convivência foi uma experiência à parte, mas um trabalho que foi acompanhado muito de perto, participando-se das discussões, dos debates, da montagem e estruturação a partir das sugestões, indicações e interesses das comunidades escolares, auxiliando para que a redação do documento final não extrapolasse os lindes da legalidade, mas que também não perdesse a originalidade sugerida pelas comunidades escolares.

Foram dois anos e meio de trabalho (até agora, posto que o trabalho continua e pretende-se acompanhá-lo até o fim) com as comunidades escolares dessas duas escolas públicas de Belo Horizonte. Uma delas tem um alto conceito junto à Secretaria de Educação do Estado, como uma verdadeira "Escola modelo", e a outra é uma Escola periférica, de um bairro mais humilde, que tem um número maior de alunos, mas se encontrou ali um grande e vivo interesse de toda a comunidade escolar, especialmente por parte do corpo docente, pela criação de um "instrumento próprio" que representasse a comunidade e suas particularidades.

Foi, sem sombra de qualquer dúvida, um trabalho em que se pode desenvolver uma outra pesquisa, e que mostra, claramente, como é possível trazer a Educação em Direitos Humanos para a Escola e como é possível fazer com que essa Educação possa, de modo transversal e interdisciplinar, permear com vivo interesse, os meandros da comunidade escolar, desenvolvendo-lhes de modo muito

¹¹⁰Diretrizes Curriculares Nacionais - CNE-MEC-2013, item 2.6 e seus desdobramentos 2.6.1, 2.6.2, e 2.6.3, p. 47.

peculiar as capacidades, vivências e habilidades requeridas para um conviver em sociedade. Despertando-lhes o interesse pelo Outro e pela construção de um mundo melhor, centrados no saber e na culturalidade do ser humano enquanto pessoa, sem o qual, o nosso existir não faz qualquer sentido.

6.5 O grande desafio da sala de aula

Confessa-se que a experiência do pesquisador em sala de aula não era grande, havia lecionado nos cursos de extensão dos quais participara, substituiu por duas ou três vezes a orientadora de mestrado, uma aula sobre "medidas provisórias e a elaboração da Lei" na disciplina de Didática, uma aula-palestra sobre Direitos Humanos para os graduandos do Curso de História, na Faculdade Estácio de Sá e, significativamente, substituiu por um semestre uma professora de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), em um colégio do interior, no longínquo ano de 1986.

Procurou-se seguir à risca as lições aprendidas na disciplina "Didática do Ensino Superior", que havia cursado na FAE, em 2008, com a Professora Adla Betsaida: na qual os requisitos como: horário, postura, conteúdo afiado, variedade modal, olho no olho e percepção apurada para fazer todas as leituras da sala de aula, eram essenciais, até porque esse conteúdo muito interessava para uma análise refletida e minuciosa da pesquisa.

Estava ali, na "Casa da Educação", com pretensão arvorada em lecionar para os futuros professores da Pedagogia, não se podia "fazer feio", nem "vacilar". Foi preparado com esmero, para a primeira aula um "power point slideshow" (PPS), com algumas figuras e fotos. Destacou-se o colorido das letras, o conteúdo foi preparado obstinadamente, e deu-se a ele um título apropriado: "Devem os Direitos Humanos ir à Escola?". A montagem da "parafernália eletrônica" (personal computer (PC), data-show, filmadora, máquina fotográfica), tudo isso ajuda o marinheiro de primeira viagem a se ambientar com o "sacolejar da embarcação".

A primeira aula foi assim, um misto de curiosidade e espanto; curiosidade pelo "histórico" do tema e espanto pela pretensão da proposta. Percebeu-se, apesar de devidamente autorizado, que algumas alunas se sentiram incomodadas pela filmagem, talvez não estivessem assim tão bem vestidas ou devidamente

maquiadas. A disposição da sala estava em círculo e, pela filmagem, pode-se notar que duas delas procuravam se esconder atrás do colega do lado, isso incomodou muito, seria sabotagem à aula? A Co-Orientadora foi avisada sobre isso, e, na aula seguinte, ela teve uma conversa pontual com os alunos e tudo se resolveu.

Na aula seguinte, preparada no mesmo formato, iniciou-se "pesado" na história dos Direitos Humanos, buscando resgatar os primeiros documentos, de onde surgiu as ideias de "Direitos Humanos" até chegar aos nossos dias com as chamadas "gerações de direitos", sempre com exemplos e buscando incentivar a turma a participar, provocando-os a dar outros exemplos. A aula foi enfadonha e pela filmagem, foi possível perceber que alguns alunos escreveram muito, participaram muito, mas houve quem não estava lá.

Na semana seguinte, na mesma turma, houve uma aula da também Doutoranda em Medicina, Tatiane Miranda, sobre sexualidade na Escola. Não teve data-show, não teve filmagem, nem computador, apenas cartolinas, folhas avulsas e hidrocores. A aula foi uma "festa", os alunos ficaram feito "pintos no lixo", participando, interagindo, perguntando, comentando, desenhando sentados no chão, trocando ideias entre si... enfim, uma aula como não se vira ainda.

As aulas estavam muito teóricas e a princípio sem atrativos, sem os traquejos da Didática, era preciso mudar, repensar o formato, voltamo-nos aos teóricos da análise de conteúdo e através do reexame de sua definição, inicialmente com Franco (2007) e depois com Bardin (2011), podemos compreender que precisávamos mudar de rumo e de tática:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (FRANCO, 2007, p.12).

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de <<fala>> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2011, p.32).

Através de uma obra de (CANDAU et al, 1996), que havia sido lida algum tempo atrás, resolveu-se trabalhar com os alunos em oficinas, e assim munidos de papéis, cartolinas, hidrocores, aparelho de som e vídeo - foi montada a primeira oficina, "Direitos Humanos, Educação e Cidadania", não deu outra - o grupo aceitou até mesmo de maneira mais calorosa. Foi montada uma segunda oficina: "Direitos da Criança, Educação e Escola", com direito, inclusive, de se retomar as teorias pelos PPS. As coisas resolveram-se de vez, obteve-se, enfim, a "licença" para continuar e os alunos perceberam a importância da EDH, e parece que compreenderam o que essa ciência poderia fazer por seus futuros alunos e por suas futuras salas de aulas.

Mais tarde, nas entrevistas, essa problemática "teórica" enfrentada na sala de aula ficou clara, quando uma aluna do 6º período, com muita naturalidade e liberdade, foi pontual na resposta à pergunta que lhe foi feita, sobre qual teria sido a avaliação dela sobre o pequeno curso de Direitos Humanos aplicado no PIBID, ao que respondeu de forma direta e sem rodeios:

"Gostaria que fosse menos teórico e mais voltado para a área escolar".
(Informação verbal).¹¹¹

Percebe-se que a Pedagogia tem uma leveza que o Direito não tem, uma forma simples e, às vezes, lúdica de propor um aprendizado, sem ser densa, sem ser muito teorizada, problematiza-se o tema como que brincando e perpassando pelas práticas pedagógicas, e, dali, o essencial do conteúdo que se quer repassar, vai sendo transmitido de forma simples, porém de modo objetivo e certo. Por isso, pensa-se que a tarefa de trazer a EDH para a escola precisa contar e muito com outras disciplinas como a Psicologia e a Sociologia, mas, sobretudo, precisa contar mesmo com a Pedagogia e a Didática, para desconstruir a "dureza" e a "densidade" do Direito. Estamos acostumados com um ritmo muito adulto, muito denso, de muitas e pesadas leituras. O Direito é sério e sisudo demais para a Educação. Crê-se, hoje, piamente, que a desconstrução dessa imagem e do aprendizado no formato como conhecemos, renderia, com toda certeza, uma outra pesquisa.

A resposta da aluna de que gostaria de um curso "*menos teórico e mais voltado para a área escolar*" é um recado aos teóricos, que se percebe claramente,

¹¹¹ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

perscrutando a colocação da frase de Bobbio, colocada na abertura desde capítulo. Ela remete a expressão usada por Morgado (2001)¹¹² em sua dissertação de mestrado defendida junto à PUC RIO, na qual buscava compreender os Direitos Humanos a partir de seu "caráter político, ideológico e cultural, afastando-se de uma visão, meramente, técnica e jurídica".

Concorda-se plenamente que, ao propor que a EDH entre na escola como uma disciplina, através de sua inclusão no currículo das licenciaturas na Universidade, que se afaste do tecnicismo jurídico ou mesmo da forma didática como são ensinados os Direitos Humanos nas Faculdades de Direito, mas é preciso divergir de Morgado (2001) e também da sua fonte (CUNHA, 1999),¹¹³ na qual se bebeu dessas ideias, pois também não pode ser apenas um olhar na perspectiva do Estado de Bem Estar Social, como "direitos" a serem assegurados pelos Governos. Levar a EDH à escola, não é só isso, é muito mais. É preparar o professor para formar cidadãos cômnicos de seus direitos, empoderados de sua verdadeira cidadania e para viver uma cultura de direitos e de paz, nos quais o "ambiente" e o "outro" fazem parte de mim, e que meu viver só tem sentido na boa e saudável existência deles. Veja-se, a exemplo disso, a resposta esclarecida de uma das pesquisadas, após o pequeno curso que lhes foi ministrado:

"O curso de Direitos Humanos foi muito necessário para melhor compreendermos nossos direitos e deveres como cidadãos e principalmente como reagir aos desafios na escola quanto à integridade da pessoa. E a que órgãos recorrer e como, em casos de necessidade" (Informação verbal).¹¹⁴

Sem esse olhar, que deve nascer no horizonte, posto que o aprendizado se dá em todos os níveis, mas as primeiras luzes vem desse horizonte seguro, que é o saber do professor. Logo, é preciso que esse professor esteja preparado, ciente e consciente dessa Educação, que precisa, por sua vez, chegar inquietante à sala de aula, sem rodeios ou mitificações, sem panfletismo, nem desvirtuações, mas séria, como toda ciência deve ser. Mais que isso, como "Direitos" que estamos construindo

¹¹²"A concepção de Direitos Humanos a partir da qual este trabalho se situa se aproxima da concepção histórico-crítica e de algumas ideias propostas por Cunha. Entende os Direitos Humanos em seu caráter político, ideológico e cultural, afastando-se de uma visão meramente técnica e jurídica" (MORGADO, 2001, p.16).

¹¹³DINIZ, Andréa (Coord.) *Direitos Humanos, Democracia e Senso de Justiça*. Rio de Janeiro: Litteris Editora Ltda, 1999.

¹¹⁴Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

para garantir a nossa existência e sobrevivência há mais de oitocentos anos; todavia, ainda não chegou como ensino aos seus destinatários. Manter o "povo" longe do saber e do conhecimento, sempre foi uma estratégia utilizada pela classe dominante e por governos, sejam eles de quaisquer regimes, desde tempos imemoriais.

6.6 Um aprendizado final

Ao elaborar o questionário da entrevista semi-estruturada final, pensou-se, a princípio, em um questionário simples, elementar, direto, com questões singelas e objetivas, que não deixasse dúvida, no momento de dar a resposta, que fosse breve, para não ser cansativo e que não enfadasse o pesquisado, exatamente para extrair dele a melhor e mais verdadeira resposta, ou fosse a mais próxima da realidade, que espelhasse em detalhes aquela síntese que todo pesquisador espera dos acontecimentos e fatos pesquisados.

Pensando, com Franco (2007), sobre a profundidade em que se deve mergulhar em uma análise de conteúdo, no qual aquela informação sem referência a outro dado é sempre de pequeno valor, e que, exatamente, naquelas que muitas vezes, sutilmente, traduz um dado ou vários dados não contextualizados pelo pesquisado, a qual pode ser a resposta sublimada, aquilo que se busca. Partimos para elaborar uma entrevista semi-estruturada, que fosse sutil e que pudesse, quem sabe, ser uma verdadeira garatéia,¹¹⁵ que pudesse a qualquer custo "fisgar" as respostas às nossas perguntas:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (FRANCO, 2007, p.12).

Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. (FRANCO, 2007, p.20).

¹¹⁵A comparação é meramente figurativa, a "Garatéia" é uma espécie de anzol formado como que pela junção de três anzóis comuns em uma única peça com três pontas, é uma espécie de "cilada" do pescador da qual dificilmente o peixe escapa.

O questionário semi-estruturado requer que o mesmo seja aplicado em forma de entrevista, porque o próprio nome dá o "tom" do trabalho, por ser "semi-estruturado". O questionário é apresentado, previamente, ao pesquisado, e fornece ao pesquisador, no momento da entrevista, a oportunidade de captando uma sutileza ou um dado de alto interesse, acrescentar uma outra pergunta, ou reformular a pergunta seguinte, buscando assim, extrair de forma muito mais apurada e convincente toda informação que ele possa extravasar.

Dadas as formas como vínhamos arrebanhando o material da pesquisa, com muita variedade e riqueza de detalhes: questionário prévio, aulas participativas em oficinas, anotações dos alunos em classe, registros em vídeos, coletânea fotográfica, caderno de campo, pensando na expressão de (BARDIN, 2011), isso parecia ainda pouco. Deixava uma sensação de que estaria faltando algo de essencial, que pudesse complementar, de forma ainda mais contundente, a parte final da pesquisa. Esta era a parte mais importante, a mais rica e de onde se esperava achar ou abrir "caminhos":

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de <<fala>> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários, cujo conteúdo, é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2011, p.32).

Pensando, com rigor, na advertência de Mucchielli (1977), especialmente, no mundo de informações, que poderia se obter com a pesquisa, buscou-se e obteve-se junto aos pesquisados autorização para registrar as entrevistas em vídeo e em áudio. Isso foi possível devido ao estabelecimento de uma relação de confiança, que já havia sido obtida e, sobretudo, da certeza de que o material só seria utilizado para esta pesquisa, com respaldo e autorização do COEP:

Todo documento, falado, escrito ou sensorial, contém potencialmente uma quantidade de informações sobre a pessoa que é seu autor, sobre o grupo ao qual pertence, sobre os fatos e acontecimentos que são relatados, sobre os efeitos procurados pela apresentação da informação, sobre o mundo ou

sobre o setor real que está a questão. (MUCCHIELLI, 1977, p.17, tradução nossa).¹¹⁶

Quando os registros fossem transcritos e, sobretudo, confrontados: escrita, vídeo e áudio, daria, assim, um "retrato" em três dimensões da resposta buscada, sem necessidade de se recorrer a um segundo re-questionamento. Isso tornaria o trabalho muito cansativo para o pesquisador e incômodo para os pesquisados. Tal prática também garantiria riqueza de detalhes e daria certa tranquilidade, por que o material estaria triplamente garantido. Assim, a ele poderia recorrer quantas vezes quisesse e pudesse, ou mesmo fosse necessário, para buscar uma análise rica e aprofundada. Mucchielli (1977) ainda dá uma ideia do que seja isso, essa sutileza embutida nesta acuidade intelectual:

A leitura, a audição, dizem de uma maneira geral a percepção que estas informações são filtradas, decotadas, distorcidas por uma variedade de seleções e interpretações dos interesses, preconceitos, "a priori" motivações ideológicas, paixões, má fé, etc ... e pelos pontos fracos ou eclipses de percepção, atenção, de conhecimento da língua e do código utilizado, ou de acuidade intelectual em si. (MUCHIELLE, 1977, p.17, tradução nossa).¹¹⁷

Restava pensar o conteúdo da entrevista semi-estruturada, que precisava ser profunda, sem ser incompreensiva; que buscasse respostas objetivas e diretas, sem ser simplória; que tirasse e extraísse as melhores respostas, sem ser invasiva; que tivesse toda recursividade científica, sem ser pedante; que pudesse ser a mais abrangente possível, sem ir além das potencialidades dos entrevistados; que buscasse a inteireza da verdade, sem intimidar. Enfim, que buscasse a crueza da realidade e a nitidez do momento presente, sem sombras e sem discursos pueris ou emoldurados de uma fantasia que sabemos só existe no papel, e a qual, além de sermos totalmente céticos, já não aguentamos mais.

¹¹⁶"Tout document, parlé, écrit, ou sensoriel, contient, potentiellement, une quantité d'informations sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits et événements qui y sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde ou sur le secteur du réel dont il est question." (MUCCHIELLI, 1977, p.17).

¹¹⁷"Or la lecture, l'audition, disons d'une manière générale la perception de ces informations sont filtrées, amputées, déformées par toute une série de sélections et d'interpretations provenant des centres d'intérêts, des préjugés, des "a priori" idéologiques, des motivations, des passions, de la mouvaise foi, etc... et par les faiblesses ou les éclipses de la perception, de l'attention, de la connaissance de la langue et du code utilisés, ou de l'acuité intellectuelle elle-même." (MUCCHIELLI, 1977, p.17).

Nesse momento de angústia, sobreveio a lição de Devechi e Trevisan (2010), sobre as possibilidades de que a pesquisa proporcionava a compreensão da experiência linguística como possibilitadora do reconhecimento real:

O intérprete não pode escapar da história, pois esta é a condição da verdade. a hermenêutica preocupa-se, nesse universo de discussão, com a alteridade que está na linguagem e nas tradições. é o outro, diferente e estranho, que causa o *phatos*, o assombro que leva à curiosidade do compreender. O limite do compreender hermenêutico é dado por aquilo que se deixa observar sob determinada perspectiva, aquilo que é visível a partir de um determinado ponto, sendo a experiência linguística a possibilitadora do reconhecimento do real. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p.152).

Conseguiu-se elaborar uma entrevista semi-estruturada em 16 questões,¹¹⁸ bem simples, e, tão singela, ao ponto de, em um primeiro momento, deixar dúvidas quanto aos resultados. Pode ser! Embora não tenha sido compreendida em algumas questões por alguns dos entrevistados, exatamente, pela singularidade e sutileza da pergunta. Pensa-se que não foi possível buscar todas as respostas, até porque não existe pesquisa que dê conta de todas as respostas, senão não haveria mais pesquisa. Ficaram muitas lacunas, que espero, venham despertar o interesse de outros pesquisadores na busca de decifrá-las e, quem sabe, ajudar no enfrentamento da questão.

A pesquisa tinha um objetivo definido (avaliar o grau de conhecimento dos pesquisados em EDH, aplicar o curso sobre Direitos Humanos, e replicar o questionário para avaliar quais seriam os "ganhos", que "despertares" ou novos olhares seriam alcançados!). Nesse sentido, questionou-se, em princípio, quais seriam as indagações a serem formuladas? Quais as respostas buscava? E sobretudo porque as buscava? Qual o sentido da pesquisa e suas interrogações? Justificar e comprovar a tese? Crê-se que o ganho da pesquisa ficou claro: com as informações e o aprendizado no lugar adequado, somados a outras políticas possíveis e indicadas, abrir-se-á um caminho plausível e palpável para a introdução da EDH no ensino fundamental.

Buscou-se imergir os pesquisados no mundo intelectual e problemático deles, a partir da realidade deles, vivida ali na escola, fosse em experiência de estágio ou

¹¹⁸As entrevistas com as duas Supervisoras das duas escolas que acompanharam o projeto tiveram 3 (três) perguntas a mais, exatamente porque era necessário conhecer as suas visões e interesses acerca do código de convivência que entrou por assim dizer, como uma experiência de campo, dentro de outra experiência de campo.

mesmo profissional, inclusive, já vivida por alguns, para que pudessem dar uma resposta a partir do seu horizonte; por isso o questionário os "induziu" de plano nos problemas da Educação e de onde tentou-se retirar as informações almejadas.

O objetivo era compreender, a partir do mundo deles, como se forma a compreensão de toda a problemática da educação, que vive às voltas com uma realidade dura: a da falta de recursos, recorrente em cada escola e cada qual com suas particularidades e subjetividades, mas apesar disso, a vida flui, há uma "racionalidade comunicativa" que faz o mundo da educação se entender:

Há um télos presente na linguagem que garante a comunicação através da instancia performativa voltada ao entendimento mútuo. a racionalidade comunicativa remonta à experiência de gerar consenso, sem coações: consenso em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivada, asseguram a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p.154).

Pode ser até, sob o ponto de vista de alguns, que a pesquisa não tenha obtido todo o resultado esperado com inteira clareza, mas do ponto da abordagem trazida para esse trabalho, as respostas estão claras e demonstram o lado e o problema latente da questão: sem formação e sem inserção da EDH, como disciplina na graduação universitária, passando pelo currículo, levá-la à escola será uma tarefa ingente, para a qual ninguém tem uma resposta pronta; portanto, a pesquisa parece indicar, muito claramente, o caminho, para assegurar o direito de educar-se em Direitos Humanos.

Como já dito, buscou-se no primeiro momento da entrevista, imergir os entrevistados no mundo deles: o mundo da Educação escolar, colocando três questões. Essas questões, no presente momento, são chaves na Educação: as grandes questões da Escola; as carências da Educação no Brasil e o ambiente escolar de violência, desrespeito, desinteresse, falta de motivação, auto-estima em baixa etc.

A estratégia, a princípio, com as primeiras entrevistas, deu certo. Todos eles muitos cômicos da situação atual da Educação brasileira, muito politizados, muito preparados e sobretudo muito conscientes para enfrentarem o "mundo" escolar da sua profissão.

De plano, começaram-se os problemas, dificuldades com os pesquisados para obter um horário para a entrevista: indisponibilidade de tempo, viagens, exames, doenças, mudanças de cidade, excesso de trabalho na faculdade, nascimento de filhos, agendamentos não cumpridos; enfim, uma série de transtornos, revelados pouco a pouco na resistência em gravar a entrevista, fosse em vídeo ou em áudio, medo de exposição.

Foi proposto a uma das alunas que se mudou de Belo Horizonte, mas em quem se tinha grande expectativa, pela participação, interesse e vivacidade política, que respondesse a entrevista em forma de questionário, no que foi prontamente atendido, em menos de uma semana devolveu o questionário respondido de forma impecável e com respostas admiráveis.

Houve um outro caso, entrevista marcada para o intervalo de almoço e de aula na FAE, local marcado e agendado, quando a aluna chegou com relativo atraso, foi lhe apresentado o questionário para conhecimento prévio antes do início da gravação, após longa e minuciosa leitura, mostrando-se enfadonha e cansada, indagou: "*posso levar e responder em casa?* Argumentou-se que não era um questionário, mas uma entrevista e que era importante que fosse feita em forma de entrevista, ao que a aluna foi franca e sincera: '*Não gostaria de gravar!*'

Compreendeu-se e muito bem, qual a raiz da questão: a resistência em gravar a entrevista. Estava-se diante de uma encruzilhada, concluía-se pelo questionário ou a pesquisa ficaria prejudicada, optou-se por concluir a pesquisa via questionário. Entretanto, como havia 4 (quatro) entrevistas gravadas, tomou-se a decisão de não mudar, não refazer o questionário, para que não fosse preciso repeti-lo para todos os pesquisados.

Assim, a pesquisa teve esse incidente quanto à coleta de dados finais que se deu de duas formas: 4 (quatro) entrevistas e 9 (nove) questionários, o que não prejudicou o trabalho, talvez o tenha empobrecido na riqueza de sutis detalhes, que a entrevista revela e descortina.

Mesmo sem as sutilezas e detalhes de uma entrevista, os questionários vieram respondidos de maneira muito honesta e sincera. Percebe-se que todos eles têm uma visão crítica e política invejável da Educação e um conhecimento profundo de suas faltas, carências, falhas, mazelas e, claro, dos ganhos, avanços e dos

pontos positivos dos últimos tempos. Algumas respostas dão a dimensão e o conteúdo dessa assertiva:

"A meu ver são várias as carências na educação citarei algumas delas, como por exemplo, a falta de valorização do profissional da área, em razão dos salários baixos que precisam dobrar a carga horária, o que leva ao afastamento por doença, o ensino público de baixa qualidade, enfim, a ausência do Estado. Outro ponto, é uma questão de mão dupla, as famílias precisam trabalhar para sustentar seus filhos, estes ficam sozinhos ou em companhia de elementos eletrônicos, como é o caso da internet, e acabam delegando a educação "exclusivamente" para a escola e a escola muitas vezes não chama essa família ou quando chama é apenas pra "reclamar" de algo referente ao seu filho. Sem o compartilhamento de responsabilidades, do Estado, sociedade e família, realmente, fica difícil." (Informação verbal).¹¹⁹

"Os grandes problemas/questões da escola, atualmente, seja pública ou privada, são exatamente situações cotidianas que, devido à falta de conhecimento da legislação, tornar-se-á qualquer fenômeno pedagógico um verdadeiro "risco". Não obstante, indisciplina, drogas, sexualidade, intolerância racial, identitária, violência doméstica, bullying, etc." (Informação verbal).¹²⁰

"Olha, as grandes questões estão girando em torno dos salários dos professores, da disciplina, da participação das famílias, e, também, da assistência dos governos às escolas em geral." (Informação verbal).¹²¹

Algumas questões sempre inquietam, alguns deles têm uma postura de levantar o sobrolho, ou de respirar fundo, quando falam de violência e disciplina, deixando entender que este é um problema somático, uma espécie de medo que aflige a todos. Há uma preocupação e uma entonação de voz mais acentuada quando falam da participação das famílias; mas, percebi que nenhum falou da participação, formação ou papel do professor, assim foi feita uma provocação a uma das últimas entrevistadas sobre o que seria essa "*assistência dos governos*" às escolas, ao que ela respondeu com muita segurança e precisão:

"Seria no caso uma formação melhor para os professores, uma continuidade né, por que o professor ele estuda, aí tem os programas de formação do governo, querem sempre todos os professores têm acesso, e sempre numa escola de dez professores costuma serem dois contemplados para um curso de formação, de forma gratuita vamos assim dizer, muitas vezes o investimento vem do próprio professor, quando ele tem amor a

¹¹⁹ Aluno de graduação da Pedagogia, 9º período.

¹²⁰ Aluno de graduação da Pedagogia, 9º período.

¹²¹ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

profissão e quer se dedicar, e que investe na própria carreira." (Informação verbal).¹²²

A solução que eles indicam e acreditam ser a saída para as questões da indisciplina e da violência é unânime, qual seja, o diálogo e a aproximação com as famílias, ilustra-se com três depoimentos de alunas, do 9º período, que já têm experiência de sala de aula e carreira como professoras:

"Eu acho que o que dificulta é: você não dar voz às pequenas vozes que existe dentro da escola, por que eles têm muito a dizer para uma direção, para os professores, basta querer escutar. O diálogo é algo importantíssimo." (informação verbal).¹²³

"Tentaria aproximação com a família, trazê-la pra dentro da escola, não apenas em dias de reuniões pra entrega de resultados. É importante esse diálogo." (Informação verbal).¹²⁴

"Resolver, ao pé da letra, seria quase impossível, porem é possível realizar intervenções, projetos e atividades dentro da escola para que esses problemas possam, minimamente, caminhar para uma solução razoável. O trabalho em equipe, a conscientização de todos sobre a importância da escola e de seu papel precípua na construção do Ser Humano Cidadão, são imprescindíveis para que qualquer projeto pedagógico funcione.

É preciso mudar o olhar dos professores, dos alunos e da comunidade escolar em relação à escola, fazendo com que se sintam parte integrante e indispensável na construção do ambiente escolar e das práticas escolares pautados no projeto de gestão democrática e, assim, diminuam as questões de violência e indisciplina.

Sem sombra de dúvidas, esse é um trabalho árduo e contínuo que demanda muitos estudos, projetos, diálogos e interdisciplinaridade. Há de se começar do zero, da reorganização e da inculcação de uma nova cultura escolar, visando valorizar os professores e alunos, trazendo uma nova visão do outro, ou seja, daquele que divide o mesmo espaço e tem os mesmos direitos que 'eu'." (informação verbal)¹²⁵

Os problemas, que, hoje, rondam a escola, não são novos e tampouco têm solução à vista, perguntados sobre se a educação em Direitos Humanos poderia ajudar na solução dos problemas, todos foram unânimes em afirmar e acreditar que sim. Poderá não ser a "solução", mas uma ferramenta a mais para o enfrentamento da questão, uma das alunas disse que o aluno passa a fazer uma interação mediadora nas famílias e na comunidade:

¹²² Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹²³ Aluna de graduação da Pedagogia, 9º período.

¹²⁴ Aluna de graduação da Pedagogia, 9º período.

¹²⁵ Aluna de graduação da Pedagogia, 9º período.

"Sim. Quando as crianças têm este contato dentro da escola, se tornam mediadores em suas famílias e comunidade. Outra forma seriam palestras dentro da escola, convidando a comunidade para participar." (Informação verbal).¹²⁶

"Acredito que sim. A EDH é um potencial para toda a comunidade escolar criar para as principais questões que afetam o âmbito escolar e impedem seu pleno funcionamento. A EDH leva os alunos a conhecerem os seus direitos, levando-os a refletir sobre essas questões. (Informação verbal)."¹²⁷

"Sim, a EDH é uma ótima alternativa, uma vez que os estudantes teriam um conhecimento maior dos seus direitos e deveres como cidadãos. E conhecendo esses direitos, chegando a valorizar a vida, as pessoas, pensar no respeito ao próximo. Sabendo de seus direitos, passariam a exigí-los e a denunciar abusos e atos de violência." (Informação verbal).¹²⁸

A outra, reforçando também que a EDH não é a solução, mas uma alternativa que, saudavelmente, faria uma reciprocidade entre direitos e deveres e que, mais que uma "alternativa", seria um caminho a ser percorrido:

"Sim, poderia, e como eu disse da questão da conscientização, traria a conscientização a respeito do que ele tem de direito, porque se eles souberem o que eles tem de direito, eles vão saber o que eles tem de dever, então vai trazer à tona uma conscientização que eles não tem, não eles todos né, mas esses que cometem violência, então é um passo né, a pergunta se seria a solução, a solução não, se seria uma alternativa, assim ela é um das, eu acho que ela não é a solução, mas ela é um caminho para levar, um caminho a ser percorrido, ..." (Informação verbal).¹²⁹

Veja ainda a posição de uma das Supervisoras entrevistadas, que também fez parte do projeto, a qual tem uma visão muito "pé no chão", cuja fala é muito pausada como se estivesse numa conversa absolutamente informal, discorrendo sobre o tema, acreditando que a EDH possa ser um importante canal de ajuda:

"Para resolver de fato não, por que nenhuma disciplina resolve, nenhum conteúdo, é para minimizar para saber articular, por que isso é da sociedade, conflitos vão existir. Então, às vezes a gente coloca muito na educação, na escola, propriamente dita, uma responsabilidade de resolver os problemas, a escola tem que resolver os problemas da dengue, o problema da gravidez, o problema do consumidor que não sabe, não. A escola, ela vai suscitar nas pessoas, nas crianças nos jovens, esse despertar para que? para minimizar os conflitos, não resolver, isso é muito comum, é um grupo de pessoas. Hoje as estratégias que estamos usando estão dando certo, por que nós estamos com o sujeito X, ano que vem essas mesmas estratégias podem não surtir efeito, por que eu vou estar

¹²⁶ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹²⁷ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

¹²⁸ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

¹²⁹ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

com o sujeito Y, mesmo sendo esses sujeitos eles tiveram um ano de vida que já são outros, não são os mesmos que a gente trabalhou. A gente pode verificar que o próprio código de convivência que a gente começou com os meninos do primeiro ano hoje eles estão no terceiro. Então tiveram alunos que cresceram e amadureceram dentro desse contexto que a gente foi trabalhando com ele, já tiveram outros que, por algum motivo, vão desviar, vão querer outras, vão criticar até o que ele respondeu lá no primeiro ano, se pedir para responder de novo, talvez ele seja outro sujeito. Então é para minimizar, não para resolver, os direitos humanos não vão resolver, eles vão ajudar." (Informação verbal).¹³⁰

De uma análise conjuntural das 13 respostas obtidas, que por certo não convém, nem é necessário transcrevê-las todas aqui, todas, sem exceção, entenderam que, de alguma forma, a EDH poderá ser uma ferramenta a ser trabalhada em sala de aula como luta contra a violência, não diretamente como uma repressão, mas como um instrumento "essencial", "alternativo" uma "reflexão", um "amadurecimento" a ser posto em prática e que atuaria de forma a minorar a questão da violência e da indisciplina em sala de aula.

O curso aplicado aos pesquisados, pelas respostas e anotações de sala e ainda por observações do caderno de campo, despertou um novo olhar para o redor de si, da profissão e da escola. Pareceu-nos que houve um ampliar ou o alargamento de horizontes, até então desconhecidos e, sobretudo, totalmente inconscientes das possibilidades de sua expansão. Veja uma anotação de sala e um depoimento que dão conta desse comovente despertar:

"Sinto não ter participado dos três encontros dessa aula e lamento também só poder aproveitá-la em seu segundo tempo, pois, pelo que pude perceber poderia ter um pouco mais de ganho sobre este tipo de aprendizado e procurar somá-lo com um pouco mais de profundidade em minha trajetória profissional. O que eu acho engaçado é estar vendo um pouco sobre Direitos Humanos neste pequeno espaço de tempo e ao mesmo tempo sofrendo ações que violam os meus direitos enquanto ser humano, dentro de uma Instituição escolar, que deveria, de acordo com o meu ponto de vista, ser um lugar onde as questões de preconceito racial fossem trabalhadas dentro da lei, de forma que as diversidades existentes na Sociedade pudessem caminhar juntas. Não sei se minha ação é certa. Mas sabendo que tenho direitos e sabendo que ao mesmo tempo me calam para não exercê-lo, e também me provocam para perdê-lo, prefiro me calar ou melhor me resguardar." (Informação verbal).¹³¹

"Todos somos especialistas do humano ou indigente e a tarefa de humanizar deve brotar de nossas iniciativas educativas." (Anotação de classe).¹³²

¹³⁰Supervisora do Colégio Brasil.

¹³¹Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹³²Anotação de classe, sem identificação do aluno.

A primeira anotação do pesquisado dá o “tom” de sua preocupação com as aulas perdidas e com o aprendizado despertado, com o horizonte que se abriu, mas, por outro lado, mostra a fragilidade desse seu aprendizado, que ainda assim prefere se “calar para se resguardar”, dando-nos conta de que as informações não foram suficientes para abrir-lhe o expediente para um pedido de providências. Esse parece ser o retrato da sociedade brasileira, especialmente, entre os mais humildes que se curvam, infelizmente ainda, diante dos “donos” da força ou do poder. Neste próximo depoimento, há uma preocupação despertada para o futuro, para a participação na e com a Sociedade, deixando de lado o “sofá”:

“Para mim, muitas coisas eu não sabia, um exemplo né, percebi que tem muita coisa para se ler, muita coisa ainda para estudar, por que a gente passa ele muito batido, a gente vê essas coisas muito rápido, e na oficina é diferente, a gente está entendendo um pouco mais das leis, a gente está entendendo um pouco mais dos direitos humanos não só em nós, a gente já está pensando nos outros, então eu aprendi um dia desses na minha aula, que a gente acaba só pensando no espaço vivido, que é o meu espaço local, então eu só uso os direitos humanos para mim, o que está em volta da minha casa do meu trabalho, aí, a partir das oficinas e a partir do que a gente vai percebendo e, quando a gente está na escola, também a gente começa ampliar para o espaço global que seria o que? Todo o decorrer do Brasil e o mundo também e a gente começa a participar, eu comecei a participar mais depois que eu entrei na universidade, lembrando-se disso, eu comecei a participar mais desses manifestos, eu não ficava mais só no sofá assistindo televisão, fui para rua em uma das manifestações também, você quer participar de outros avanços também e para mim foi muito positivo participar das oficinas por que eu estou formando agora, e um dos meus propósitos é, dependendo de onde eu estiver, eu vou ter milhares de projetos na minha cabeça e, pensando como que eu posso utilizar cada um deles, entendeu?” (Informação verbal).¹³³

Uma outra vertente que ficou muito clara, pensando nas “intenções” da Resolução CNE-MEC 001/2012, é que os professores, além de não disporem do conhecimento mínimo sobre EDH, também não teriam condições de trabalhá-la na forma que sugere o MEC, de forma inter e transdisciplinar, pois essa formação ou esse preparo didático não é ofertado ou trabalhado nas graduações ou licenciaturas:

“Olha, se por acaso eu tive, eu ainda não percebi, por que eu acho que, pelo menos até hoje, eu acho que as disciplinas não conversam muito não. Mesmo estando numa Faculdade de Educação as disciplinas são, iguais a muitas pessoas, questionam o currículo da Pedagogia né, então eu acho que essa falta de diálogo entre as disciplinas, de repente, você está estudando um tema, aí vem outro professor com outro tema que você vê

¹³³ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

que não tem nada a ver, mas que o outro era importante, que poderia ter um viés, um elo, e não tem." (Informação verbal).¹³⁴

"Olha, indiretamente né, por que olha o que a gente faz, você pega lá as primeiras disciplinas, Antropologia, Sociologia, Psicologia, e ao decorrer do curso temos disciplinas mais práticas né, quem faz essa transdisciplinaridade, ao meu ver com a minha experiência, até então, é mais o aluno, é claro que o professor, faz isso daqui vocês viram lá, faz um traçado da Psicologia e puxa para... sobre infância, é um pouco da Sociologia, puxa para Antropologia, leva uma prática mesmo, mas quem faz esses links, essa meta-cognição, da aprendizagem, aqui é muito o aluno, particularmente, o que eu percebo. Talvez eu não me lembre de uma disciplina assim que foi trabalhada, exclusivamente, essa questão." (Informação verbal).¹³⁵

A questão não parece ser apenas de desconhecimento ou falta de oferta nas graduações ou licenciaturas, mas se trata de uma questão de superficialidade ou irrelevância, sem deixar de dizer que o trabalho inter e transdisciplinar requer do professor um conhecimento além de profundo, sobretudo maduro, de cada uma das disciplinas que, assim se pretende trabalhar. Observe a resposta de uma das Supervisoras, com anos de estradas percorridas:

"Eu acho que ainda está muito assim superficial, ela tem que ser mais decisiva, ela tem que ser mais incisiva, ela tem que ser mais, realmente ali no dia-a-dia, por que ela acaba sendo uma sugestão, o tema transversal, ele acaba sendo uma sugestão pro professor e o respaldo teórico da matéria também o professor precisa disso, um respaldo técnico de como ele vai trabalhar isso na prática. E isso é lá na formação, na universidade".(Informação verbal).¹³⁶

Além do mais, como já se trabalhou o assunto em outro capítulo, não seria muito, lembrar ainda que já não estamos mais em uma vertente da "transdisciplinaridade" comum, mas de uma nova transdisciplinaridade que envolva também o "complexo", sem fazer redução ou separação de cada disciplina, como ensina Morin (2010). Crê-se que a EDH, para ser inserida na formação fundamental, requer exatamente isso: não só um conhecimento profundo, mas um alto grau de compreensão que abarque as diversas questões humanas, o que não é tarefa fácil:

Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permita distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução. O paradigma que denomino

¹³⁴ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹³⁵ Aluno de graduação da Pedagogia, 8º período.

¹³⁶ Supervisora Colégio Brasil.

simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante. É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzir as unidades elementares e as leis gerais. (MORIN, 2010, p.138).

Sobre a importância de se levar a EDH para a escola e a compreensão de seus efeitos sociais para uma formação cidadã, ninguém teve dúvidas. Todos foram unânimes, conhecendo e afirmando ser este um ganho formidável para os alunos e professores. Percebe-se, no depoimento de uma aluna, três momentos importantes, descritos, assim como importante fonte de informação, de proteção, relacionamento e oportunidade:

"Olha, pelas poucas vezes que eu pude estar presente no curso, eu avalio como sendo muito bom, e é uma prática que deveria ter mais vezes, independente que seja só no PIBID, eu acho que as vezes a gente tem uma carência de conhecer as leis, de conhecer as pessoas, por que através das leis também você pode estar resguardado num momento que você for conversar com um pai, com o professor ou com outra pessoa e você, tendo conhecimento, você vai estar resguardado de alguma forma. Então eu acho muito importante." (Informação verbal).¹³⁷

"Para dentro das escolas, eu acho que seria necessário, especialmente, a abertura da porta das escolas para esse tipo de educação, e formação para os professores, porque eu acho que também não adianta a educação em direitos humanos fazer um trabalho desligado das outras disciplinas, né, que existe nas escolas, então assim é um trabalho que precisa de várias mãos, por que não adianta os direitos humanos chegarem e falar assim eu vim aqui fazer um trabalho só com uma turma, aí tem que ser assim, pegar a escola como um todo." (Informação verbal).¹³⁸

Apesar da pouca duração, das dificuldades do curso, horário reduzido por outras atividades do PIBID, dificuldades técnicas (falta de equipamento e improvisação), também por ser nas sextas-feiras à tarde, vê-se, com alívio, que o objetivo foi alcançado, pois os pesquisados perceberam a importância desse aprendizado no âmbito da Universidade:

Sim, você diz licenciatura é nos cursos de licenciatura né. Sim seriam muito bem vindas né, por que se quer repassar isso, então a forma de ser repassada é aqui, de ser aprendido aqui, de certa forma ensinado, e faz a diferença, se é um dos caminhos essa conscientização, o dever é importante ter esses direitos humanos aí e serem bem revelados a esses meninos aí né, e para os docentes também. (Informação verbal).¹³⁹

¹³⁷ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹³⁸ Aluno de graduação da Pedagogia, 8º período.

¹³⁹ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

"Sim, acredito que são conhecimentos que deveriam ser acessíveis a toda a população, especialmente para futuros professores, para que eles saibam instruir e aconselhar alunos que precisarem. Além disso, contribuí para a formação do senso crítico dos mesmos, caso o professor traga questões relacionadas para discussões em sala de aula." (Informação verbal).¹⁴⁰

A EDH para acontecer precisa de coragem, decisão e incisão, de ser iniciada primeiro na IES e, a partir daí, com o professor preparado, com uma estrutura didática, adremente pensada, para ser trabalhada transdisciplinarmente, através de outras disciplinas e, em especial, pelo material didático. Veja-se, por exemplo, a resposta madura e segura de uma das pesquisadas mencionada na nota de nº 103 à página 133/134, que aponta o exato caminho que a pesquisa está a indicar.

Por fim, cumpria ouvir os pesquisados sobre qual teria sido o impacto do pequeno curso de EDH na vida profissional deles. Se o aprendizado no curso teria proporcionado alguma mudança; se impactaria seu modo de ver o mundo da sua sala de aula; se alguma forma diferente de olhar para os Direitos Humanos, e nesta resposta também não houve surpresas:

"Olha, mudou bastante, eu ainda não estou dentro de sala de aula como professora efetiva, mas estou como monitora, e o que eu aprendi aqui eu estou levando para meu trabalho, e está sendo muito bom, por que eu estou conseguindo trazer para perto de mim, pessoas e entre essas pessoas os pequenos alunos que eu estou lidando, que às vezes vem para a gente com uma carga de problemas sérios e que precisa de uma pessoa para conversar, e o professor não pode ser só o professor, ele tem que ser o professor, ser o amigo e muitas vezes fazer papel que vai muito além, de ser família né, então eu acho que a educação em direitos humanos é essencial no momento, no momento ela está sendo peça chave" (Informação verbal).¹⁴¹

"Para mim muitas coisas eu não sabia, um exemplo né, percebi que tem muita coisa para se ler, muita coisa ainda para estudar, por que a gente passa muito batido, a gente vê essas coisas muito rápido, e na oficina é diferente, a gente está entendendo um pouco mais das leis, a gente está entendendo um pouco mais dos direitos humanos não só em nós, a gente já está pensando nos outros [...] Para mim foi muito positivo participar das oficinas por que eu estou formando agora, e um dos meus propósitos é, dependendo de onde eu estiver, eu vou ter milhares de projetos na minha cabeça e pensando como que eu posso utilizar cada um deles entendeu?" (Informação verbal).¹⁴²

"Acredito que contribuiu com a forma e a necessidade de ver a Educação em Direitos Humanos dentro da escola." (Informação verbal).¹⁴³

¹⁴⁰ Aluno de graduação da Pedagogia, 3º período.

¹⁴¹ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹⁴² Aluno de graduação da Pedagogia, 8º período.

¹⁴³ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

O resultado da pesquisa não surpreendeu. Pensávamos que de fato não poderia surpreender. A EDH assim apresentada, como uma ciência, multivisionária, que é, o complemento sisudo e perfeito de uma educação que se espera, venha muito de casa, venha muito do berço e seja, afinal, burilada na escola. A EDH aqui foi apresentada como uma ciência capaz de sair dessa "informalidade", dessa multiplicidade panfletária e da guetização que hoje perfila entre os teóricos do MEC. Foi apresentada como uma Educação capaz de resgatar o lado humano das pessoas, como talvez a última das possibilidades de se salvar o planeta.

Nesse viés, seria primário dizer que só uma análise de conteúdo pudesse comprovar essa assertiva, mas a resposta está não só nos questionários semi-estruturados, nos quais os pesquisados sentem-se muitas vezes tentados a querer agradar o pesquisador e aí poderia ser que a resposta pudesse não conter, com exatidão, a expressão do seu pensamento. Nesse sentido, recorre-se a lição de Devechi e Trevisan (2010):

Não há dúvidas de que a pesquisa qualitativa é fundamental para a educação. Ela apresenta um vínculo com as preocupações características do pensamento crítico, componente necessário às práticas emancipatórias. Para tanto, é necessário o conhecimento e a utilização adequada das suas abordagens qualitativas com base na análise de suas configurações, apreendendo a dimensão relacional entre o sujeito e o objeto, e as concepções de mundo a que se alicerçam, poderemos auxiliar no processo de recuperação da sua credibilidade e confiabilidade na educação... As abordagens qualitativas têm importância para a educação na medida em que mostram a insuficiência das abordagens quantitativas no sentido puro e que o domínio do objeto é, desde sempre, dependente da incorporação da subjetividade ou do acordo intersubjetivo, sendo esses elementos historicamente modificáveis. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p.159).

Essas respostas estão também naquelas anotações anônimas das impressões, observações e registros de Classe, que alguns alunos se dispuseram a fazer, há alguns registros escritos, algumas pérolas, que precisam ser transcritas e trazidas à mostra para que não fiquem dúvidas das colocações e afirmações acerca da pesquisa:

"O ensino dos Direitos Humanos é fundamental para todos os profissionais. Para nós da Educação que transmitimos e trocamos conhecimentos, este ensino contribui bastante para nossa formação." (Aluno de graduação).¹⁴⁴

¹⁴⁴ Anotações de sala de aula pelo graduando pesquisado do curso Pedagogia, Coordenação, durante o curso que lhes foi ministrado.

"Estes ensinamentos deveriam ser realizados ao longo de toda a vida escolar, com isso os resultados seriam observados no futuro e pelas famílias que tivessem estes ensinamentos."¹⁴⁵ (Informação escrita).¹⁴⁶

Dois pontos de abordagem precisam ser expostos para que se tenha toda a compreensão dessas visões construídas, assim solitárias e a partir do interesse do aluno pelo conteúdo que ia sendo ministrado na sala de aula: o absoluto anonimato daquela folha de papel avulsa que ele, voluntariamente, anotou e devolveu e digamos, a "solidão" da anotação, influenciada apenas pelos pensamentos no conteúdo que o mesmo ouvia, portanto, penso que é uma anotação absolutamente isenta¹⁴⁷ de "influências" e fruto de uma conscientização que começara ali a se formar, a sedimentar:

"Os Direitos Humanos proporcionam ao Homem¹⁴⁸ condições de conquistas." (Informação escrita).¹⁴⁹

"Todos somos especialistas do Humano ou indigente e a tarefa de Humanizar deve brotar de nossas iniciativas educativas." (Informação escrita).¹⁵⁰

"É fundamental que se acrescente ao currículo escolar os Direitos Humanos. É importante que as crianças, desde cedo, tenham contato com este assunto para que elas cresçam ambientalizadas e conscientes."¹⁵¹ (Informação escrita).¹⁵²

Uma outra e última vertente a comprovar o grande interesse despertado pela EDH, refletiu em duas oficinas realizadas com os alunos ainda no ano de 2012, quando fizemos dois trabalhos de inserção dos Direitos Humanos de forma transdisciplinar.

¹⁴⁵As anotações têm data de 14 de maio de 2014. Nesse dia pelo meu caderno de campo, abordamos com eles os tratados internacionais, especialmente a Carta das Nações Unidas e a Carta dos Povos. Portanto, a anotação e observação parece-me inteiramente livre e desinteressada.

¹⁴⁶Aluno de graduação da Pedagogia.

¹⁴⁷Insisto na isenção, porque como já dito, as "observações" estão dissociados da aula em si daquele dia, mas reflete um pensamento que demonstra a reflexão conjunta do aluno, associada a outras lições por ele, ali naquele momento recordadas.

¹⁴⁸A palavra homem está assim mesmo, grafada em letra maiúscula "Homem".

¹⁴⁹Aluno de graduação da Pedagogia.

¹⁵⁰Aluno de graduação da Pedagogia.

¹⁵¹A papeleta de anotações do aluno está datada 11/10/2013, confrontada a data com o caderno de campo, nessa data foi trabalhado com eles os direitos fundamentais de primeira geração previstos no "caput" do artigo 5º da Constituição Federal. Não houve qualquer abordagem sobre currículo ou educação.

¹⁵²Aluno de graduação da Pedagogia.

Quando o Direito é mostrado do ponto de vista do dia a dia das pessoas, como foi feito nas aulas relativas ao Estatuto da Criança e do Adolescente e também do Código de Defesa do Consumidor. O Direito fica mais leve, palatável e se o trabalhamos do ponto de vista da Educação, em uma vertente mais didática e pedagógica, o aluno fica inteiramente disponível para o aprendizado e isso reflete nas suas manifestações, conforme se verifica nos dizeres do cartaz constante do anexo.

“A infância é importante porquê...
É na infância,
Que se percebe o mundo
Que se mais vê
Que se mais vive
Que se vê o que está além do que hoje vejo
Que se vive com mais profundidade...
Afinal, aos olhos da infância
A vida é bela!
Isso não tem fim.”¹⁵³

Ao trabalhar uma oficina sobre Direitos Humanos, Educação e Cidadania, e após ouvirmos uma música de Francisco Buarque de Holanda, cujo título é meu "Meu Guri" em que narra a fala de uma mãe sobre o filho, que mesmo pequeno, já "trabalha" e traz muitas coisas pra casa, concitou-se os alunos a refletirem sobre "qual futuro a Educação e nós professores poderíamos assegurar aos nossos alunos" para que essa dura e triste realidade estampada na música do Chico, nunca se tornasse um "lugar comum" e nunca fosse aceita por nós como uma "normalidade".

Nessa oficina, foi distribuído papel e hidrocores aos alunos que foram convidados para, em duplas, elaborarem um "cartaz" sobre a importância da infância e, que, após, seria selecionado em conjunto o melhor deles e a dupla seria "premiada" por uma surpresa. Este foi o vencedor entre eles: *“A infância é importante porque é nela que moldamos o futuro adulto detentor de direitos e deveres.”*¹⁵⁴

Neste segundo exemplo, pensa-se que é importante lembrar que aqui os alunos ainda não tinham visto uma aula sobre o Estatuto da Criança e do

¹⁵³Cartaz constante no anexo B.

¹⁵⁴Cartaz constante no anexo B.

Adolescente, talvez, por isso, o conteúdo do cartaz "parece" ter esquecido de que, também na infância, muitos direitos já estão assegurados e igualmente garantidos.

"A infância é importante porquê ela é um período de formação do indivíduo enquanto ser humano. E muito do que somos hoje, foi construído no tempo de criança."¹⁵⁵

Essa colocação da dupla de alunos que construiu o presente cartaz, reflete a sonhada esperança que, aos olhos da Educação e da Pedagogia, é totalmente possível a inserção da Educação em Direitos Humanos, já no ensino fundamental, pois são nessas primeiras e segundas infâncias, que constituem as sequências invariantes dos estágios universais de Piaget, quando o aprendizado é retido para o resto da vida:

Os estágios que Piaget (1932) descrevia eram: estágios pré-moral, estágios de respeito heterônomo ou unilateral pelas autoridades adultas ou regras, e uma moralidade de reciprocidade e respeito mútuo e cooperação, especialmente entre companheiros. (BIAGIO, 2002, p.95-96).

A ideia está igualmente reforçada na obra do Bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky, que também fala de um "desenvolvimento proximal", no qual a criança aprende pelo contato com a realidade social que lhe é apresentada e na qual será inserida.

Como sabemos, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; e um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evoluem. (VYGOTSKY, 1995, p.71-72).

Finalmente, pensamos que a pesquisa cumpriu seu objetivo: os graduandos que hoje saem da Universidade e estão indo para as escolas do ensino fundamental e médio não tem nenhum ou, se tem, pouquíssimo conhecimento acerca dos Direitos Humanos ou da Educação em Direitos Humanos, muito menos do

¹⁵⁵Cartaz constante no anexo B.

conhecimento das ações do CNE-MEC acerca desse trabalho que vem sendo desenvolvido.

O curso ministrado despertou a atenção para o assunto, despertou nos pesquisados uma inquietação, dir-se-ia natural. Especialmente, por se tratar de um assunto que eles perceberam que é um tema fundamental, uma ferramenta indispensável na educação e que poderia ser o "plus" que faltava para empoderar-lhes a profissão.

Confrontando os questionários prévios, a guisa apenas de uma conclusão parcial, percebemos que houve uma grande impactação na formação desses jovens, que, pelas respostas dadas aos questionários finais, e, sobretudo, pelas anotações anônimas e avulsas de classe, mostraram-se conhecedores e sabedores da importância dessa Educação no âmbito escolar.

Uma outra conclusão que se tira ainda, é que a EDH mostrou para esses futuros professores, que há um caminho de possibilidades de se lidar com questões complexas da escola, que eles ainda não conheciam e que está ali, inserido no cotidiano de suas vidas, mas não é trabalhado, nem aproveitado em forma de ciência, isso mexeu com a consciência de todos e despertou uma atenção para o tema.

O que eles farão com isso e se farão algo, não se sabe, isso poderia ser objeto de uma outra pesquisa, especialmente, porque a sala de aula que encontrarão pelo futuro, por enquanto não lhes dará a mínima chance de fazer uso desse aprendizado. Pelo levantamento feito, está demonstrado que o caminho da EDH passa primeiro pelas IES e a partir delas, aliadas a outras ações, tão urgentes quanto, será possível levá-la ao ensino fundamental e médio, sem maiores custos e transtornos para o CNE-MEC.

6.7 Apanhada retrospectiva

O objetivo da pesquisa era saber qual o nível de informação sobre Direitos Humanos e a EDH, detinham o grupo focal pesquisado e saber qual seria o impacto de um pequeno curso sobre EDH na vida deles. O resultado é extraordinário e mostra que não há outro caminho, pelo menos por enquanto a ser seguido. Indagada sobre a importância da EDH nas licenciaturas, veja-se a resposta dos

pesquisados, um com interesse na própria formação, outro com o foco voltado para os alunos, demonstrando que o interesse foi despertado em ambos os sentidos:

“Seria, na verdade tem muitas disciplinas que eu acho que deveriam ser obrigatórias nos cursos e elas não são, por que elas não são? Por que a grade curricular hoje não tem espaço mais para isso então acaba sendo algumas optativas, porém nem optativa a gente tem sobre direitos humanos, a gente tem sobre direito da criança, mas que envolve algumas coisas específicas sobre a criança e acaba não ampliando, então fica um conhecimento muito limitado né, fica um conhecimento limitado somente para as pessoas que optaram por fazer aquela disciplina, então tinha para mim, mesmo que fosse um curso menor não precisaria ser de 60 horas um exemplo de 30 horas, mas sim tinha que ter principalmente por que a gente esta lidando com seres humanos”. (Informação verbal).¹⁵⁶

"Sim, contribuiu até mesmo no momento lá da, do código de convivência ne, em que a gente aplicou isso, essa reflexão para os meninos, da importância, que em todo lugar existe uma norma do que pode do que não pode, então essa conscientização, não é que a gente não falaria nisso, mas o curso com a administração das aulas e tudo, fez com que a gente pensasse, que a gente desse mais ênfase para isso, e dar mais ênfase para isso deu bons resultados nos sentidos de conscientizar os meninos, no sentido de fazer com que eles repensassem as práticas deles, as vezes era uma prática de desinteresse de violência, uma prática de desordem de desorganização mesmo e vamos deixar do jeito que está, então isso trouxe uma conscientização para os meninos, o é verdade no espaço tal tem uma regra, tem uma lei ali, isso deu muito resultado em sala, nas práticas feitas ali com a turma individual, somente com a turma, não com a escola em geral. (Informação verbal).¹⁵⁷

Vamos aqui destacar as mudanças de possíveis visões despertadas pelo curso da EDH proposto, sem trazer a lume o que também está reportado nas entrevistas e questionários, e que já era formação e consciência do investigado, porque isso, particularmente, não interessa à pesquisa.

Há uma clara ampliação da consciência política da falta que faz essa Educação no ambiente escolar, mas também não são esquecidas as dificuldades que isso implica no trabalho deles, os ganhos e os crescimentos políticos sociais para toda a comunidade escolar:

"O curso de direitos humanos foi muito necessário para melhor compreendermos nossos direitos e deveres como cidadãos e principalmente como reagir aos desafios da escola, quanto a integridade da pessoa. E a que órgão recorrer como em casos de necessidade." (Informação verbal).¹⁵⁸

¹⁵⁶ Aluno de graduação da Pedagogia, 9º período.

¹⁵⁷ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

¹⁵⁸ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

"Sim. O projeto código de convivência foi muito importante na construção da minha identidade como Pedagoga. As experiências práticas em sala de aula, os trabalhos, as aulas no PIBID, os projetos e palestras referentes ao tema contribuíram de forma significativa para aumentar ainda mais minhas expectativas em relação à ação do pedagogo na escola. A questão da violência gera muitas dúvidas e incertezas e, de alguma forma a experiência que tive no PIBID me mostrou que por meio de um trabalho articulado e orientado é possível se chegar a resultados positivos." (Informação verbal).¹⁵⁹

Há um lado importante que a pesquisa revela: a larga possibilidade de fracasso da Resolução 01/2012 do MEC, pois, como já dito, a proposta é a EDH, como um vasto e rico conteúdo de Direitos Humanos, inserida nos três níveis de formação (fundamental, médio e graduação), através dos "Sistemas de ensino" de forma transversal e transdisciplinar. Sem deixar de apresentar que falta muitas outras questões não abordadas, como, por exemplo, proposição de uma grade curricular em EDH, tempo de aplicação e trabalho, falta uma proposta de uma linha de estudos temporal e progressiva, falta professores especializados, mas no essencial a pesquisa mostra que há muito pouco conhecimento dos pesquisados sobre EDH e tampouco fluência/vivência em transversalidade e transdisciplinaridade.

"Olha, indiretamente né, por que olha o que a gente faz, você pega lá as primeiras disciplinas, antropologia, sociologia, psicologia, e ao decorrer do curso temos disciplinas mais práticas né, quem faz essa transdisciplinaridade, ao meu ver com a minha experiência até então é mais o aluno, é claro que o professor, faz isso daqui, vocês viram lá faz um traçado da psicologia e puxa para... sobre infância, é um pouco da sociologia puxa para antropologia, leva uma prática mesmo, mas quem faz esses links, essa meta cognição, da aprendizagem, aqui é muito o aluno, particularmente o que eu percebo. Talvez eu não me lembre de uma disciplina assim que foi trabalhada exclusivamente essa questão" (Informação verbal).¹⁶⁰

"Sim, é possível. Porém, penso ser muito exigente e complexo, pois seria necessário preparar os professores de todas as áreas para isso, e infelizmente, talvez eles não estariam preparados, abertos e/ou disponíveis para isso, devido a correria escolar." (Informação verbal).¹⁶¹

"Do seu ponto de vista seria possível trabalhar a EDH de forma transversal, inter e transdisciplinar na escola? O que seria necessário para tal? Quais as dificuldades ou obstáculos?
Não entendi.

¹⁵⁹ Aluno de graduação da Pedagogia, 9º período.

¹⁶⁰ Aluno de graduação da Pedagogia, 7º período.

¹⁶¹ Aluno de graduação da Pedagogia, 3º período.

E se o material didático a ser trabalhado em sua sala de aula, fosse editado nessa perspectiva transversal, inter e transdisciplinar em EDH, poderia contribuir? De que forma?
Não entendi." (Informação verbal).¹⁶²

A pesquisa desvela, e aqui muito positivamente, que há uma humildade e uma disponibilidade unânime, pois todos eles, em algum momento do trabalho de campo, reconhecem que não têm conhecimento sobre a Educação em Direitos Humanos "*Já ouvi falar, porém não sei como foi elaborada, em que ano nem de onde veio. Mas sei que é urgente que eu saiba.*" (vide nota 93); demonstrando ao MEC e aos seus teóricos, que o tema desperta uma sensibilidade, um olhar familiar, complementar e moral, de uma formação, sabida e politicamente deficiente, mas que é também, acusada de carente.

"Você tem conhecimento de alguma campanha institucional sobre a Educação em Direitos Humanos?
Não, temos muito a caminhar neste ponto." (Informação verbal).¹⁶³

"Você tem conhecimento de alguma campanha institucional sobre a Educação em Direitos Humanos?
Não. Tive acesso a essas informações por meio do PIBID". (Informação verbal).¹⁶⁴

"Eu acho que seria muito bem vinda para o conhecimento, para a gente não entrar nas escolas, achando também que a gente conhece tudo, e também não entrar na escola desconhecendo os direitos que a gente tem os deveres que a gente tem, enquanto pessoa enquanto cidadão, que eu acho que a partir do momento que você se reconhece cidadão, você vai à busca de muitas coisas." (Informação verbal).¹⁶⁵

A educação em direitos humanos ela esta implícita em qualquer disciplina, agora isso na teoria é assim, qualquer disciplina o professor tem que ter esse embasamento teórico, até para ele lidar, não falo nem pro aprendizado do aluno, mas na relação dele com o aluno. É..., só que a gente sabe que a formação dos professores nem sempre nos da essa possibilidade. Então o próprio professor ele não tem essa educação em direitos humanos, o conteúdo deveria estar implícito em cada matéria, mas não esta, então fica aquela coisa, aquele jogo, a história da filosofia, da matéria, vai ministrar a sociologia, qual disciplina que vai, esta dentro dos temas transversais que é uma coisa relacionada a cidadania de fato, e, então ela fica meio que implícita, ela fica meio que pincelada, ela não fica uma coisa rotina, ela não fica um projeto que tem inicio, meio e fim, ela fica quando dá para encaixar na aula eu vou encaixar, então fica recheando só o bolo. (Informação verbal).¹⁶⁶

¹⁶² Aluno de graduação da Pedagogia, 5º período.

¹⁶³ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹⁶⁴ Aluno de graduação da Pedagogia, 9º período.

¹⁶⁵ Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹⁶⁶ Supervisora do Colégio BH.

Ao final destes dois anos e meio de trabalho de campo, ora na escola discutindo o Código de Convivência, ora na sala de aula, discutindo os Direitos Humanos ou outros projetos como "A dengue na minha rua", pôde-se perceber, em cada um deles que há uma esperança transformadora, um despertar para essa nova Educação que os chama à consciência para um aprendizado diferente, uma vida nova capaz de reascender essa chama que oscila diante das incertezas da Educação dogmática.

Talvez essa brisa que lhes bate o rosto no limiar do novo pórtico dessa nova profissão, seja tocada pelo gesto do curso de EDH ministrado e que lhes mostrou que há uma possibilidade na área da Educação desde que ela represente, tal qual "a legenda délfica do Templo de Apolo", esse conhecer de si mesmo, que empodera e encoraja, que descortina o horizonte para um novo olhar, ver o outro através de mim mesmo.

Para o grande filósofo do direito (Miguel Reale), os conhecimentos considerados não científicos são responsáveis pelo mistério que condiciona a existência da ciência. Além do mistério, a curiosidade, a atitude em relação à pergunta, a dúvida reflexiva e a ideia de que não é possível conhecer o mundo sem conhecer-se a si mesmo ("Gnoti Seauton")¹⁶⁷ são elementos importantes para a construção e delimitação do problema. Uma ciência rigorosa depende da formulação adequada de um problema. (BOITEUX, 2010, p.42).

Portanto, essa amostra e esses resultados nos credenciam a continuar afirmando que a formação cidadã ou a formação para a cidadania que a escola promete, não acontece. Haja vista a pesquisa realizada com alunos de graduação em Pedagogia, muitos deles em fase final de sua formação, não conheciam praticamente nada sobre Educação em Direitos Humanos, nem sobre como o conhecimento desses Direitos os empoderariam para a convivência social e para a vida.

O resultado da pesquisa mostra ainda que os alunos também não conhecem as ferramentas didáticas da transversalidade e transdisciplinaridade apontadas pelo MEC como a solução para levar a EDH para a base do ensino fundamental, médio e superior. Ora se não se conhece os Direitos Humanos, nem as ferramentas

¹⁶⁷A autora em sua obra, explica a expressão em nota de rodapé que se transcreve aqui para informação e conhecimento do leitor - ***legenda délfica no templo de Apolo (conhece - te a ti mesmo)***

indicadas, as chances dessa proposta do MEC de levar a educação em Direitos Humanos para escola é zero, vale lembrar com muita propriedade a advertência de Fábio Comparato nas palavras de Boiteux (2010):

Para compreender o mundo que o cerca, o ser humano precisa da ciência e da integração solidária com outras áreas do saber. A técnica, porque não incorpora a dimensão dos valores, pode servir a qualquer interesse (à vida ou à morte). Fábio Comparato nos alerta: "A tecnologia divorciada da ética, conduz à inevitável fratura da humanidade. A ética, ignorante do saber tecnológico, é ineficiente e vazia. (BOITEUX, 2010, p.44-45).

A pesquisa mostra, por outro lado, que uma formação mínima, como foi o caso do presente curso de apenas 50 horas aula, pelas falas e respostas dos pesquisados, iniciou uma mudança de visão deles sobre essa Educação. O que indica que se se promover uma formação adequada, com materiais próprios e por profissionais da área, preparados para esse fim, a EDH terá uma chance a mais de chegar à escola. Contudo, sabe-se que será preciso outras ações, como mudança nos projetos políticos pedagógicos, currículos, materiais didáticos adequados e editados em parceria com essa educação e incentivos como a formação continuada também em EDH.

"Com a inserção do EDH na escola a criança ou jovem para que eles vejam, e tenham contato com a questão de respeitar o outro, que da mesma forma que ele requer o seu direito o outro também tem o mesmo direito, que é preciso respeitar o outro independente de qualquer fator. Agora, para que haja a inserção do EDH nas escolas é preciso começar desde início, isto é, da graduação e nos curso de especialização com os profissionais da área." (Informação verbal).¹⁶⁸

"Mais uma vez, sugiro a experimentação em um número maior de instituições de ensino, superior e básico, afinal, dentro da própria estatística, os quadros comparativos são importantes para estabelecer os ganhos, avanços e retrocessos com as mais variadas propostas. Não existe solução rápida, realmente. Todos os partícipes necessitam contribuir, legitimar as experimentações, promovendo o tão sonhado amadurecimento vasto e progressivo." (Informação verbal).¹⁶⁹

Por fim, a pesquisa mostra que o direito de educar-se em direitos humanos está sendo "vendido" por uma noção de cidadania totalmente "manca" e faltosa de muitos elementos, conhecimentos e saberes, os quais não são dados a todos conhecer, apesar de a escola sempre encher o peito para dizer que está formando

¹⁶⁸Aluno de graduação da Pedagogia, 6º período.

¹⁶⁹Aluno de graduação da Pedagogia, 9º período.

cidadãos para uma vida digna, plena e cidadã. Cidadãos esses que não conhecem sequer, o conceito de cidadania, tampouco a sua plenitude.

7 A EDH E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

O Senhor... mire, veja: o *mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior é o que a vida me ensinou. Isso me alegra montão.* (GUIMARÃES ROSA, 1976, p.20).

É possível que estejamos de fato, caminhando no "fio da navalha" para a 'virada de um paradigma',¹⁷⁰ muito se tem escrito sobre a importância dos Direitos Humanos e sua real capacidade de transformação, do conviver entre os humanos. Duas questões pontuais tem acelerado essa reflexão: o esgotamento da capacidade do planeta e as intolerâncias étnico-religiosas:

E desde uma atitude de um discurso de fundamentação eco-política em que se pode começar a pensar em uma reinvenção do mundo, baseada em uma outra concepção dos Direitos Humanos; uma concepção nada idolátrica e sustentada em um fluxo paradigmático que nos permita conceber o mundo para além do paradigma moderado. Uma vez encerrado o século XX e fugindo barrocamente do desespero e das derrotas mentais que ele produziu, teria chegado o tempo de retomar o fio de uma história interrompida: a do humanismo e da liberdade. Uma retomada que deve ser entendida como reinvenção e não como continuidade. Não compartilho da nostalgia de Habermas nesse ponto. Uma reinvenção que fará do homem autônomo e construtor de uma alteridade social sem discriminações e sem exclusões, o único com direito legítimo à história. Digamos que essa nova humanidade com direito a ser sujeito legítimo da história precisa construir para tanto, o plano das ideias e da prática política, um discurso de Direitos Humanos vistos como Direitos de Alteridade. (WARAT, 1974, p.25).

É uma pérola esse texto e apesar de escrito em 1974, está mais que atual, embora o paradigma ainda não tenha sido rompido, o retorno ao humanismo, diante das condições de fragilidade visível do planeta, pelas reais possibilidades de exaurimento dos seus recursos, devido a expansão populacional e sobretudo da

¹⁷⁰A ideia e expressão estão no pensamento de SANTOS (2006) e não pode ser outra coisa senão os Direitos Humanos, ou antes, a Educação em Direitos Humanos. *"Para ser mobilizado com o êxito num contexto contra-hegemônico, o direito tem de ser submetido a um profundo processo de revisão. Em causa está, antes de mais, a pergunta pela possibilidade de uso contra-hegemônico de um instrumento hegemônico como é o direito. Em segundo lugar também pelas tradições contra-hegemônicas do direito e da legalidade e pela possibilidade da sua mobilização em lutas contra-hegemônicas. Como defendi no início este dêspensar do direito implica um alargamento da concepção da política do direito e da legalidade. As lutas jurídicas levadas a cabo pela ação combinada dos movimentos e organizações não governamentais pertencentes ao FSM dão testemunho da necessidade de um tal alargamento. Fiz questão de sublinhar a diversidade interna do FSM salientando as principais clivagens existentes entre os diversos movimentos, o que por si só deveria bastar para nos pôr de sobreaviso quanto à ideia de que estamos a assistir ao surgimento de um novo paradigma. O que podemos afirmar é que, não obstante todas essas diferenças, eles têm em comum a procura do alargamento quádruplo da política da legalidade que é referido na seção introdutória."* (SANTOS, 2006, p.430).

violência que grassa entre os humanos será a única saída, e, mais que isso, será possível para as gerações futuras, desde que a retomada do fio humanístico descrito, seja posta em pauta, a partir de uma séria e comprometida Educação em Direitos Humanos, sem isso disso, parece não haver saída.

Os humanos vêm explorando avidamente os recursos e as riquezas do planeta após a era dos chamados "grandes descobrimentos". A partir do século XVI, passa-se à pura depredação, monstruosa, egoísta e irracional e que vem acelerando a cada dia, especialmente na última metade do século XX. Essa depredação irrefletida acontece em duas frentes: a exploração desenfreada dos recursos e riquezas; e a poluição por lixo e gases, em grande parte tóxicos e letais:

A consciência da limitação dos recursos naturais e da necessidade de uma utilização ordenada dos mesmos levou a substituição do paradigma individualista, pelo paradigma de solidariedade, neste em que os interesses mais relevantes são os da comunidade. Se foi imposta uma nova visão sobre responsabilidade social e deveres coletivos derivados não só da degradação predadora dos recursos naturais, mas também da evolução e ampliação dos Direitos Humanos a nível nacional. (BOITEUX, 2011, p.67-68, tradução nossa).¹⁷¹

As intolerâncias étnico-religiosas, entre outras, e o egoísmo estão em todos os cantos do planeta e vem criando uma cultura de pânico e de medo. O mundo, por causa desses males, vive às voltas com a segurança e a perplexidade, diante da banalização do mal. Os humanos não se entendem, a causa de um não prospera sem a eliminação do outro, estão perdendo a capacidade de se ver no outro como um semelhante, radicados em grupos extremistas ou “engalfinhados” em lutas irracionais, dividem o mundo em ocidente e oriente,¹⁷² com a palavra Morin (1996):

¹⁷¹“La conciencia de la limitación de los recursos naturales y de la necesidad de una utilización ordenada de los mismos llevó a la sustitución del paradigma individualista, por el paradigma de la solidaridad, en el que los intereses más relevantes son los de la comunidad. Se ha impuesto una nueva visión sobre responsabilidad social y deberes colectivos derivada no solo de la degradación predadora de los recursos naturales, sino también de la evolución y ampliación de los derechos humanos a nivel nacional.” (BOITEUX, 2011, p.67-68).

¹⁷²A ideia bíblica e medieval da sucessão dos impérios (*translatio imperii*) transforma-se em Hegel no caminho triunfante da ideia universal dos povos asiáticos para a Grécia, desta para Roma e finalmente de Roma para a Alemanha (Hegel, 1970). Assim, este eixo Oriente-Occidente contém, simultaneamente, uma sucessão e uma rivalidade civilizacional e, por isso, é muito mais conflitual do que o eixo Norte-Sul. Este último é constituído pela relação entre a civilização e o seu oposto, a natureza e o selvagem. Aqui não há verdadeiramente conflito porque a civilização tem uma primazia natural sobre tudo o que não é civilizado. Segundo Hegel (1970), a África não faz parte sequer da história universal. Para o Occidente o Oriente é sempre uma ameaça, enquanto o Sul é apenas um recurso. A superioridade do Occidente reside em ele ser simultaneamente o Occidente e o Norte. (SANTOS, 2006, p.182-183).

Não é, portanto inútil recordar, como o faz aqui **Joel Roman**, que o grande trabalho de emancipação do indivíduo – a grande promessa da modernidade – é uma operação custosa. A autonomia paga-se muitas vezes a preço alto. A liberdade tem isto de paradoxal que é o facto de ser também um encargo, uma servidão. O indivíduo, liberado de restrições impostas pelo grupo, é um ser <<exposto>>, vulnerável.

Para escapar ao peso da responsabilidade, o homem moderno encontrou duas respostas: o <<infantilismo>>, que lhe permite viver a liberdade ao sabor do capricho, e a <<vitimização>>, que transforma cada um de nós num <<detentor de direitos>> indefinidamente lesado. (MORIN, 1996, p.22).

Crê-se que Morin (1996) tenha em parte razão, pois a "vitimização" levou os humanos a criar milhares de ONG's, entidades, associações, "tribos", organizações e grupos etc., para o bem e para o mal. Cada qual empunha a sua bandeira e tenta estabelecer um reconhecimento pelos demais, às vezes bem sucedido, outras vezes rechaçado. No ocidente, não é raro, esses grupos abrigarem em suas causas e bandeiras sob o grande "guarda chuva" dos Direitos Humanos.

A grande questão é os Direitos Humanos, muitas vezes mal vistos, outras incompreendidos,¹⁷³ no formato de uma lista de "direitos" não é capaz, e não poderia ser diferente, de abrigar e dar cabo de todas as reivindicações e demandas, sem que as pessoas se reconheçam, respeitem-se, e reflitam na pessoa do outro como um semelhante, igualmente portador de direitos e deveres que precisa de igual forma, ser respeitado e reconhecido. O direito de um não pode entrar em conflito, nem tampouco eliminar o direito do outro.

A convivência de interesses tão díspares e de direitos, aparentemente, em conflitos, só pode ser resolvida pela educação aliada ao esclarecimento e ao Direito. É preciso educar as gerações futuras para esse respeito e reconhecimento mútuo de direitos e deveres para que se possa, enfim, conduzir o ser humano para uma cultura de paz e vivência para os Direitos Humanos.

¹⁷³É preciso explicar que isto acontece sobretudo no Brasil, em razão da forma acirrada, as vezes virulenta, com que ONG's e Grupos como, por exemplo, o MST e organizações que defendem os direitos de presidiários entre outras, empunhando a bandeira dos Direitos Humanos, conseguiram criar uma espécie de estigma. Essa imagem negativa, de repulsa e de medo. Os Direitos Humanos enquanto um grande "gênero" abriga muitas "espécies" de direitos, muitos deles defendidos por minorias, não se pode, entretanto, confundir o gênero com a espécie. Os Direitos Humanos são um conjunto de leis criados para a humanidade como um todo, independente de toda e qualquer distinção. A confusão que se faz entre Direitos Humanos e "direitos de minorias" ou direitos defendidos por minorias, demonstra a imensa falta de informação, de conhecimento e um atraso sem igual numa cultura de Direitos.

7.1 O bode¹⁷⁴ na sala

Nossa primeira hipótese questionava como se faria para concretizar os sonhos de levar Educação em Direitos Humanos para a escola? Isso surgia a partir das políticas governamentais brasileiras¹⁷⁵ e do modo como vinham sendo efetivamente tratadas e conduzidas diante dos cenários que se desenhavam à frente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da criação dos Fóruns Mundiais da ECO/92 e da eclosão de inúmeros movimentos sociais. As ONG's e as iniciativas externas aumentavam ainda mais a pressão desse verdadeiro "caldeirão" social, que transformou o mundo no último quartel do século XX e no despertar para o porvir de um século XXI que fosse de paz, consciência e muito progresso.

O "bode" até então estava ali no curral, feito à semelhança das fazendas mineiras, onde esse equipamento da lida rural é construído na porta da sala. Mas com o advento da Resolução CNE-MEC 01/2012, o "bode" foi trazido para o centro da sala e, nesse momento, foi preciso requestionar a hipótese, visto que esta Resolução determinou a introdução da Educação em Direitos Humanos, através dos diversos Sistemas de Ensino, em todos os níveis da escolarização brasileira, inclusive nas IES. A hipótese parecia ter se transformado, assim, magicamente, em realidade.

Ao se debruçar sobre essa Diretriz Curricular Nacional e examiná-la no primeiro capítulo, sob os aspectos legais, jurídicos e pedagógicos, dá-se conta de que a questão não foi solucionada, ela gerou ainda mais perplexidade ao não dar nenhuma orientação para sua efetivação. Como fazer isso? Através de quem e de que meios? Quais seriam os recursos materiais e pedagógicos? Qual seria a sequência progressiva dessa educação? Qual estrutura ou diretriz a ser montada e por quem? Haveria um tempo de implantação? Enfim: por onde começar? O "bode" está na sala!

Com todas essas questões despertadas pela Resolução CNE-MEC 01/2012, a hipótese formulada anteriormente está formalmente resolvida, mas sob o ponto de vista material e legal simplesmente se transfigurou em uma nova hipótese: estará

¹⁷⁴ Como no jargão popular, significa que o problema está posto.

¹⁷⁵ O Brasil criou três Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) I, II e III – 1996, 2002 e 2010, dois Planos Nacionais de Educação (PNE) – 2001-2010 e 2011-2020, dois Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – 2003, que foi revisto em 2006.

garantido o direito posto no artigo 26 da DUDH? Estará garantido o direito de educar-se em Direitos Humanos?

Não é suficiente editar uma "Diretriz Curricular" e por a questão sob responsabilidade do Sistema de Ensino, e, por via de consequência, nas mãos dos professores, já tão sobrecarregados de tantas tarefas e outros afazeres, que a Educação vem ao longo do tempo acumulando e deixando a cargo deles. É preciso que sejam dadas as condições de possibilidades de se dar efetivo cumprimento a esse artigo 26 da DUDH, porque o direito de educar-se em Direitos Humanos, também é um direito que não pode mais, no dizer de Cantero (1992), ser esse "algo externo", aliado dos nossos interesses cotidianos:

Os futuros profissionais da Educação não se preparam desde um conceito de educação e de pessoa educada que inclua, como critério de conteúdo e forma, na conhecida terminologia de Peters, aos Direitos Humanos. Isto é importante, porque significa que estes direitos não chegam a constituir uma perspectiva necessária de juízo teórico y práctico sobre as condições que nos permitam afirmar que alguém está educado e, portanto, tampouco sobre o que é uma educação de qualidade a altura do nosso tempo. Nada nega que os Direitos Humanos sejam relevantes, mas se não formam parte substantiva dos processos da formação humana, então seguirão sendo contemplados como algo externo, pertencente à esfera política profissional, aliados dos interesses cotidianos. (CANTERO, 1992, p.49, tradução nossa).¹⁷⁶

É preciso então uma dose de coragem a mais, para ir além do simplesmente "retirar o bode da sala". É preciso reconhecer que nossa incapacidade de reescrever a história, fazendo com que os Direitos Humanos cheguem até as nossas crianças, dando a elas efetivas condições de alcançarem a plena cidadania, garantida desde os idos de 1948 pelo artigo 26 da DUDH, sob pena de estarmos cometendo a mais grave das violações dos Direitos Humanos: o próprio Direito de Educar-se em Direitos Humanos.

A responsabilidade moral dos educadores ante a tarefa que se lhes encomenda não é pouca. Na realidade há uma sintonia conceitual e prática extraordinária entre ser educador e o direito a ser homem que proclama a Declaração de 1948. Os educadores tem o importante labor de desenvolver

¹⁷⁶“Esto es importante, porque significa que estos derechos no llegan a constituirse en una perspectiva necesaria de juicio teórico y práctico sobre las condiciones que nos permiten afirmar que alguien está educado y, por tanto, tampoco sobre lo que es una educación de calidad, a la altura de nuestro tiempo. Nadie niega que los derechos humanos sean relevantes, pero si no forman parte sustantiva de los procesos de formación humana, entonces seguirán siendo contemplados como algo externo, perteneciente a la esfera política profesional, alejados de los intereses cotidianos.” (CANTERO, 1992, p.49).

a humanização das novas gerações. Sua tarefa consiste em favorecer as condições de possibilidade do crescimento humanizador, condições que têm seu referendo legal e moral em todos e em cada um dos Direitos Humanos. Há diariamente, desgraçadamente, violações constantes desses Direitos, violações que turvam as consciências das pessoas sensíveis. Entretanto poucas vezes se afirma - e raramente não se escandaliza quase nada - a grave violação da dignidade humana que supõe subtrair aos alunos seu direito de alcançar com plenitude humanizadora a condição de agentes, de pessoas livres e responsáveis. (CANTERO, 1992, p.49, tradução nossa).¹⁷⁷

Deve-se reconhecer que o Brasil está muito longe desse ideal preconizado por Cantero (1992), exatamente, porque nossas políticas públicas, a exemplo da Resolução CNE-MEC 01/2012, são superficiais, são paliativas, são determinações porosas, sem qualquer densidade jurídica, sem qualquer coercitividade para o seu cumprimento ou implantação, que vão se acumulando ao longo do tempo nas páginas do MEC, degradando e depauperando a legislação, porque a sociedade não sabe o que fazer com elas e a autoridade não propicia as condições de cumprimento e validade.

7.2 A EDH ético-jurídica: uma proposta de releitura dessa Educação

No essencial, sabe-se que as políticas públicas em referências aos Direitos Humanos, notadamente aquelas destinadas a levá-los à Escola, têm sido isso, muitas recomendações e propostas que não encontram eco, nem na sociedade nem no meio onde elas deveriam acontecer. Por que isso acontece? O que há de errado na emissão dessas políticas públicas que transitam apenas no papel? Por que não chegam aos seus destinatários?

A linguagem dessas políticas públicas não são entendidas e, portanto, não são recepcionadas. Só se pode aceitar e interagir com aquilo que é familiar, com o que se conhece, o estranho será totalmente alheio e sempre desviado, ignorado.

¹⁷⁷“En la realidad, hay una sintonía conceptual y práctica extraordinaria entre ser educador y el derecho a ser hombre que proclama la Declaración de 1948. Los educadores tienen la importante labor de desarrollar la humanización de las nuevas generaciones. Su tarea consiste en favorecer las condiciones que tienen su referendo legal y moral en todos y cada uno de los derechos humanos. Hay a diario, desgraciadamente, violaciones constantes de estos derechos, violaciones que turban las conciencias de las personas sensibles. Sin embargo, pocas veces se afirma y no suele escandalizar a casi nadie - la grave violación de la dignidad humana que supone sustraer a los alumnos su derecho a alcanzar con plenitud humanizadora la condición de agentes, de personas libres y responsables.” (CANTERO, 1992, p.49).

Para ser bem pueril, há aqui um discurso entre duas pessoas de línguas estrangeiras, uma não entende o que a outra fala.

Diante desse quadro absentista do entendimento e da linguagem, o que se propõe, antes de qualquer outras das medidas que foram encaminhadas, é que se faça uma releitura da EDH, não só nos seus aspectos semânticos, de signos e linguagem, mas sobretudo no seu aspecto ético jurídico, para que através de uma compreensão da norma, enquanto "dever-ser", possa dimensionar os cuidados que se deve ter com os "Direitos", pois eles constituem uma "via de mão dupla" na regulação social, que não tem outro foco senão o conviver entre semelhantes. A boa compreensão desses direitos dependem do esclarecimento, e esse leva ao empoderamento da verdadeira "função" político social, enquanto sujeitos de direitos e deveres.

No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado ,então,que podemos encontrar as respostas as nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala. A generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção.

Uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz mais parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos.Então, fica claro que o método a seguir em nossa exploração da natureza do pensamento verbal é a análise semântica – o estudo do desenvolvimento,do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão inter-relacionados. (VYGOTSKY, 1995, p.4).

Os Direitos Humanos se contextualizam em todas as instâncias, nas quais perpassam o ser humano, seja enquanto cidadão sujeito de direitos, frente ao Estado e seu semelhante, seja de igual modo, como sujeito de deveres frente a essas mesmas pessoas, logo não é possível pensar de outro modo senão no que Ferreira (2006) chama de "vida jurídica compartilhada", e assim devemos estar sempre pautados em uma vivência de respeito e respeitabilidade, de reconhecimento recíproco de direitos, pois só esse reconhecimento será o efetivo garantidor do cumprimento desses direitos.

Tomar consciência de que é imprescindível uma vida jurídica compartilhada é atentar para o fato notório da respeitabilidade do direito do outro, porque *igual a mim*, numa sociedade *consentida* e politizada na forma de *Estado Democrático de Direito*...

Não pensamos aqui em jargão técnico-rigorous, latinismos e denominações latas e estritas; pensamos na formação de uma *postura ético-jurídica*, de

uma ocupação de posição pelo indivíduo, pessoa, dotada de consciência sobre sua possibilidade de reivindicação de algo com a propriedade típica de quem tem a apropriação do seu direito, que seja, ao menos, o direito de se manifestar, de expressar sua reivindicação...

O passo mais avançado que se pode dar na esfera ético-jurídica é justamente a autonomia dos *sujeitos de direitos* quanto a instâncias de aplicação coerciva do direito, pois compete ao próprio cidadão *reconhecer* o direito do outro; não por medo do aparato estatal, mas por compreensão da legitimidade da reivindicação alheia, ou seja, do *reconhecimento* do outro *como pessoa, sujeito de direito*, posição por todos igualmente *compartilhada (consentida)* no plano de uma *consciência jurídica*. (FERREIRA, 2006, p.173-174).

Ao propor uma releitura para Educação em Direitos Humanos no Brasil, não propomos apenas pensando nas políticas públicas que são pouco efetivas, que não atingem os objetivos almejados por falta de modos e meios de encaminhamento, nem mesmo nas diversas legislações porosas ou de pouca densidade normativa, ou ainda nos muitos planos que em boa parte ficaram só no papel, aqui entre nós brasileiros, diferentemente do que expõe Enríquez (2014) na Espanha, só se pensa nos fins, e os deseja com tanta intensidade que se esquece dos meios, faltam os meios para atingir esses tão almejados fins:

Nada parece tão estranho que se fale de educação em Direitos Humanos. Os planos de estudos estão repletos de questões relativas aos mesmos. No entanto, na maioria das vezes, o seu ensinamento está limitado a uma sucessão de discursos cada vez mais complexas e estruturadas, mas completamente afastado da realidade social. É como se por trás de intrincados discursos tivesse perdido o principal objetivo de educar neles. O que, em primeiro lugar, se supõe seria proporcionar a todas as pessoas uma vida mais responsável, autônoma e participativa.

Só nos falta fechar o olhar para ver como a finalidade e motivação principal da educação em direitos humanos tem sido diluído em uma maré de métodos e questões formais. Estamos tão focados nos meios que esquecemos dos fins. E não é que os meios não sejam importantes, é claro que são; No entanto, você não pode atrair para si a atenção principal deve se tornar o foco de luz que ilumina o caminho, mas nunca focar esta luz em si mesmo para ser cegado. (ENRÍQUEZ et al., 2014, p.260).¹⁷⁸

¹⁷⁸“A nadie le suena ya extraño que se hable de educación en Derechos Humanos. Los planes de estudio están repletos de cuestiones relativas a los mismos. Sin embargo, la mayoría de las ocasiones, su enseñanza se limita a una sucesión de discursos cada vez más estructurados y complejos, pero alejados por completo de la realidad social. Parece como si tras los intrincados discursos se hubiese perdido el objetivo principal de educar en ellos. Lo que, por una parte, supone facilitar a todas las personas una vida más responsables, autónomos y participativos.

Solo nos hace falta echar un vistazo para observar cómo la finalidad y motivación principal de la educación en Derechos Humanos se ha visto diluida en una marea de métodos y cuestiones formales. Nos hemos centrado tanto en el medio que nos hemos olvidado del fin. Y no es que el medio no sea importante, por supuesto que lo es; sin embargo, no puede atraer sobre sí la atención principal, debe convertirse en el foco de luz que alumbré el camino, pero nunca enfocar esta luz sobre sí mismo hasta cegarse.” (ENRÍQUEZ et al, 2014, p.260).¹⁷⁸

Repensar uma nova leitura para a Educação em Direitos Humanos vai além da ideia de simplesmente levá-la à escola, mas pensar um futuro de maturidade para o conviver humano, na qual a pessoa do outro possa ser respeitada, não pelo dever em si e pela coerção, mas por um sentimento de coexistência, no qual é preciso despertar uma consciência de que minha existência só tem sentido na existência do outro e que enquanto sujeito de direitos, só posso fazer valer esta assertiva se também fizer respeitar iguais direitos:

O passo mais avançado que se pode dar na esfera ético jurídica é justamente a autonomia dos sujeitos de direitos quanto a instancias de aplicação coerciva do direito, pois compete ao próprio cidadão reconhecer o direito do outro; não por medo do aparato estatal, mas por compreensão da legitimidade da reivindicação alheia, ou seja, do reconhecimento do outro como pessoa, sujeito de direito, posição por todos igualmente compartilhada (consentida) no plano de uma consciência jurídica. (FERREIRA, 2006, p.175).

A formação dessa consciência jurídica, num sentido ético de mão dupla, em que cada qual respeite e faça respeitar os direitos uns dos outros, é uma formação cívica de longo prazo, é uma tomada de consciência de duas a três gerações, que precisa por suposto, iniciar na escola através de uma proposta séria, competente e comprometida com uma visão de longo prazo que precisa encontrar respaldo, não só no professor igualmente comprometido, mas também no seio familiar, o exemplo é o grande diferencial que torna um ensinamento efetivo e capaz de ser lembrado e respeitado pelo resto da vida.

A Educação em Direitos Humanos precisa ir além, precisa transformar-se no que Ferreira (2006) chama de “pedagogia jurídica”, precisa partir de uma proposta que contemple de início a preparação do futuro professor ainda na graduação das licenciaturas, pois sem isso, sem que haja formação nessa gama de direitos, não é possível planejar uma formação em EDH na base dos ensinos fundamental e médio, mesmo que houvesse outros meios, sem a formação do professor a educação não irá acontecer;

Esta resposta (como promover uma pedagogia jurídica) só pode resultar de uma união de esforços metodológicos das áreas de Pedagogia, Psicologia e Direito; logo é uma questão posta transdisciplinarmente. Nós juristas, não somos formados para idealizar um projeto pedagógico viável, satisfatório e por que não dizer, sedutor, que alcance o leigo, aquela que não pretende conhecer o campo operacional do direito, mas apenas seus fundamentos que se expressam em última e essencial roupagem na forma de direitos

humanos fundamentais e subdireitos que os realizam. É nesse ponto que devemos conjugar esforços para a arquitetura de um projeto pedagógico inclusivo da formação jurídica dos indivíduos, desde os níveis mais elementares de sua formação. (FERREIRA, 2006, p.177).

Dirão muitos que uma educação pensada nesses moldes, planejada a partir de um despertar ético, jurídico e humanístico, lastreada em uma sólida formação em Direitos Humanos, não no sentido panfletário que se tem apregoado, mas de forma científica, consciente e promocional, seria improvável, visto que encontraria muitas resistências. Pode até ser, mas não falta exemplos que inspiram a afirmar que tudo é uma questão de decisão e vontade política, vejam a 'educação do campo' e o que se diz dela:

Como preconizam os princípios do Movimento da Educação do Campo, uma escola rural não deve ter suas práticas somente dentro das salas de aula e de laboratórios. É preciso ir além, fazer da própria realidade e do bioma no qual se insere um espaço de aprendizagem e formação dos estudantes, integrando conhecimentos geopolíticos, climáticos e ambientais do território, integrando nesse processo os saberes dos sujeitos camponeses. Uma rica mostra dessas possibilidades refere-se às práticas de prevenção de doenças a partir do uso de plantas medicinais cultivadas nas hortas e jardins suspensos da escola que integram diversos componentes curriculares. (MOLINA; BRITO, 2014, p.41).

E arrematam as pesquisadoras que apesar do projeto bem sucedido, há ainda muitos desafios, mas pode-se dizer, com certeza, que a 'educação do campo' está bem à frente da Educação em Direitos Humanos, especialmente nos moldes até aqui propostos pelo MEC:

Apesar dos avanços, mitos são os desafios para se alcançar maior êxito do projeto político-pedagógico, entre os quais se destaca o fato de parte dos educadores que vêm trabalhar na escola desconhecerem a realidade do campo. Isto implica o desafio permanente de promover a formação desses profissionais, que, muitas vezes, resistem ao projeto político-pedagógico construído pelos educadores oriundos da comunidade e que se formaram em cursos superiores vinculados ao Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pronera), como os cursos Normal em Nível Médio e de Pedagogia da Terra, já tendo uma sólida base nos princípios da Educação do Campo. (MOLINA; BRITO, 2014, p.42).¹⁷⁹

¹⁷⁹O projeto relatado está descrito em um artigo das pesquisadoras junto a Escola de Ensino Médio João dos Santos Oliveira - chamada pela Comunidade de Escola João Sem Terra, que fica no Município de Madalena, sertão do Ceará a 212 km de Fortaleza, publicado na revista Presença Pedagógica de nov/dez. 2014, p. 36-42.

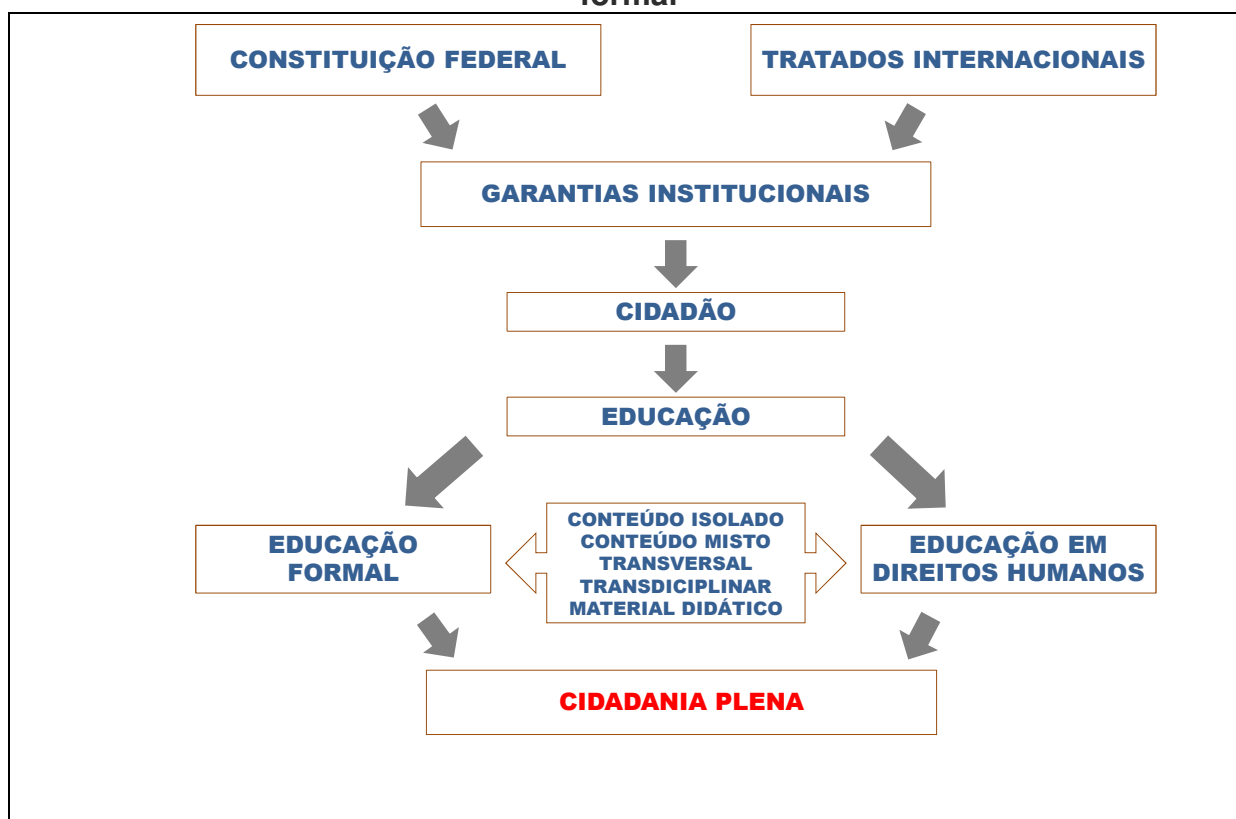
Ora, se a Educação do Campo, tão recentemente pensada, pois sua implementação ocorreu somente a partir do Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010, e já tem inclusive escolas próprias e formação exclusiva de professores e vem funcionando bem, conforme relata o artigo das pesquisadoras da UNB, porque isso não acontece com a Educação em Direitos Humanos? Ressalte-se que a EDH não carece de uma estrutura própria e adequada, requer apenas pessoal capacitado, portanto o que falta mesmo é decisão e vontade política.

Uma formação educacional em Direitos Humanos, dadas as suas especificidades, a variedade do conteúdo, a diversidade dos temas, um número muito elevado de regulações, e ainda mais no sentido de releitura, como se propõe, no aspecto moral, no sentido ético de uma formação para vida, para uma cultura de paz e plena cidadania, que empodere o cidadão a "saber-se" não só sentido de conhecer os seus direitos em si, mas também de politicamente engajar-se na construção de verdadeiro Estado Democrático de Direito, não acontece assim, não vem do hábito, até por que não há formação para tal. Além disso, será preciso o agir pontual da didática e da pedagogia, entre outras ciências, como a psicologia e a sociologia:

A Ética contemporânea segue na tentativa de resgatar o ideal ético de formação do homem, tão exaltado pelos filósofos gregos. Entre eles encontramos, na obra de Henrique Cláudio de Lima Vaz, referência explícita à ausência de preocupação com a formação moral ou ética nas formas ou métodos educacionais de nosso tempo. Segundo o filósofo, a consciência moral não sendo hábito inato, mas ato, é processo permanente de crescimento, de desenvolvimento, principalmente na criança, imprecisa e frágil. Deve haver um contínuo processo pedagógico que se estenda aos momentos decisivos da vida do indivíduo, a adolescência e a juventude, e que acaba por se estender à maturidade, momento em que presumidamente já exista um desenvolvimento mais acabado da consciência. E o caminho dessa educação é justamente aquele legado de Sócrates, sempre partindo daquela noção inicial da "douta ignorância", característica da sua ironia maiêutica. (FERREIRA, 2010, p.25).

Por fim, uma releitura adequada da Educação em Direitos Humanos, pensada em termos éticos-jurídicos, a partir dos instrumentos principais, garantidores de sua proteção na esfera jurídica, e que pudesse de fato tornar-se efetiva no seio social, empoderando os sujeitos de direitos, fazendo com que a plenitude da cidadania chegasse a todos, de forma igual e sem distinção, poderia ser esboçada assim:

Figura 2 – Diagrama com proposta para inclusão da IDH junto a educação formal



Fonte: elaborado pelo autor.

A Educação em Direitos Humanos, pensada assim, lado a lado com a educação formal, fazendo uma 'ponte' hodierna, em que os conteúdos pudessem perpassar transversalmente uma e outra, enriquecendo-se mutuamente, seria o ideal, o re-arranjo de transformação social e de empoderamento da cidadania, que é proposta pretendida e almejada por esta tese.

7.3 Da Pedagogia do oprimido a Hermenêutica diatópica: passando pela Dialética do esclarecimento e outros pilares

A investigação científica precisa ter uma base teórica, um olhar a partir do qual o pesquisador se auto-referencia, se embasa e nela busca calçar e dar corpo aos seus achados, uma fonte na qual toma cada vez que se tem sede. Muitas vezes, a pesquisa precisa "conversar"¹⁸⁰ com mais de um teórico, beber em outras fontes para que possa o pesquisador clarificar sua argumentação, expor a sua temática

¹⁸⁰ Anotações de sala de aula, segundo semestre de 2013. Observação feita pelo Professor Julio Pereira Diniz (FAE/UFMG), quando fazia uma análise técnica da apresentação de um colega que analisava os estudos que fizera acerca de uma tese de Doutorado em Educação.

sem deixar dúvidas, ou enunciados sob penumbras. Outras questões podem e até devem ser levantadas, mas a hipótese deve ser esclarecida com o máximo esforço e assim, se necessário for, será saudável que busque sustentar-se em mais de uma teoria. É esse o caso, será necessário compreender o problema do direito de educar-se em Direitos Humanos em três dimensões: a relação educando/professor, as bases na qual deve se dar esta educação e as consequências ou a falta desse conhecimento/esclarecimento.

É preciso fazer de plano uma análise sobre os ganhos jurídico-políticos que uma educação em Direitos Humanos poderá aportar para uma criança ou adolescente dos ensinos fundamental e médio. No essencial, é um saber que conduz a um "saber-se", compreender e conscientizar-se de sua própria natureza humana e também a um conhecimento que leva ao entendimento de como funciona a sociedade e suas instituições, mais que isso, é conhecer os direitos que compõe a base da cidadania, é o ganho de empoderar-se de um saber que sempre foi negado, omitido, porque o poder que não se alterna ou se alterna é entre uma pequena casta de sujeitos, que, além disso, detêm o conhecimento e não quer uma sociedade esclarecida, não quer um cidadão bem informado, consciente dessa gama de direitos que compõe o arcabouço da estrutura social, que o cerca.

A sociedade além de não ser informada, também não recebe do Poder Público uma educação de qualidade para os seus filhos, uma educação que pudesse ser pensada em termos de uma cultura para a vivência da plena cidadania, da conscientização dos direitos, através de uma plena educação também em conteúdos que contemple os Direitos Humanos. E, assim, pudesse conduzir as crianças para uma cultura de paz, reflexão cônica da nossa humanidade imperfeita, mas que quer e precisa ver-se no semelhante para um conviver harmônico e de paz duradoura, irmanados dessa necessária coexistência humana, e que juntos possam pensar uma solução de equilíbrio e salvação do planeta.

O que temos visto são muitas promessas, muita legislação, algumas de um 'cumprimento quase impossível', no dizer de Warat [2003], como forma de mostrar que há um "árduo" trabalho em curso. A vasta legislação também serve para cumprir requisitos perante os Organismos Internacionais e o mundo em que se está vivenciando uma cultura para os Direitos Humanos. Há por certo também, uma

cultura forte de “engambelação”, com atendimentos isolados de pequenas demandas de diversos grupos que lutam por inclusão:

Na maior parte dos Estados Nacionais, desde sempre, e no mundo globalizado, existe uma distancia muito forte entre o que se legisla e o que se pratica. O que se legisla fica no registro das promessas de um cumprimento quase impossível, não só pelos interesses dos poderosos, mas também pela falta absoluta de entendimento da própria identidade social e de seus direitos a ter direitos na maior parte dos socialmente excluídos. Milhões de pessoas (por exemplo, na região amazônica) que estão absolutamente impossibilitadas de escutar a si mesmas, de cuidar de suas vidas e de sentir e de amar na alteridade. Mas de um bilhão de pessoas estão condenadas a viver com um dólar americano por dia e sem alfabetização no mundo globalizado (a maioria mulheres), sem mencionar as 35 mil crianças que morrem diariamente por desnutrição. (WARAT, [2003], p.93).

Essa cultura da criação de leis no Brasil é antiga, tão antiga quanto os apelos políticos para dar solução aos problemas com a criação de uma lei, como se esta fosse mágica. O que é preciso é dar efetividade e cumprimento a uma política que possa ser executada, que possa ser posta em prática a partir da realidade que se tem, mas que também busque incentivar, conclamar a sociedade para abraçar uma causa que é urgente, que precisa ser conscientizada, intuída como uma, senão única, janela da nossa salvação. Nisso as palavras de Fiori (1980)¹⁸¹ acerca do método Paulo Freire dá uma ideia do que seja essa busca pela conscientização:

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática da liberdade”. (FREIRE, 1980, p.16).

Não será necessário precisamente um "método" ou uma escola especial como aquela da educação do campo, mas é preciso que haja uma formação docente de boa qualidade que perpassse essencialmente o "saber" e não uma mera

¹⁸¹Professor Ernani Maria Fiori, (Universidade Católica do Chile), que faz a apresentação da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, 8.ed.

acumulação de conhecimentos, que será transmitida maquinalmente no futuro. Precisa-se de uma educação que conscientize política e juridicamente a pessoa dos seus direitos e, mais que isso, que dê importância ao seu papel social, enquanto um cidadão que tem "missões" no âmbito dessa sociedade, seja elas para consigo mesmo na busca de uma realização plena, de um viver digno, seja para com o País, seja também com o próximo, pois se não estamos sozinhos é porque só a vida não guarda qualquer sentido.

É preciso que haja esse despertar, que haja uma inquietação, que se saiba do pouco conhecimento e a partir dessa consciência a busca possa se tornar, no dizer de Enríquez (2014) um meio para que os fins possam ser atingidos. Para Freire (1980), as nossas dúvidas precisam ser respondidas com outras perguntas, ou seja, estaremos sempre nos descobrindo e essa é uma razão de viver que precisa ser aprendida e tão urgente e tão necessária como o ar que respiramos:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmo, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje caráter de preocupação ineludível. (FREIRE, 1980, p.29).

Ora, se os líderes das Nações, reunidos naquele histórico 10 de dezembro de 1948, garantiu por via do artigo 26 da DUDH, o direito de todo e qualquer ser humano de educar-se em seus direitos, ter o conhecimento dos seus direitos, em essência escritos nos 25 artigos anteriores, é cruel que tenhamos avançado tão pouco nestes últimos 67 anos. A nossa realidade são de muitos tratados que sobrevieram à DUDH, muitas leis, muitos planos, mais recentemente muitos fóruns, muitos livros foram escritos sobre o tema! E porque essa realidade não muda? Qual a razão de tão pouca efetividade em dar ao ser humano o conhecer de seus Direitos?

Há muitas opressões nos mais variados graus e formas de expressão, não é preciso destacá-las, elas estão aí sob nossos olhos e, no mais das vezes, não se consegue compreender. É possível até justificar de forma tecnocrata e convincente, mas compreender mesmo é impossível, como, por exemplo, o mundo é capaz de

gastar milhões para salvar banqueiros do processo de falência, se se tem seres humanos morrendo por um “prato de comida”.

É insano pensar em como um tirano é capaz de isolar uma nação inteira do acesso aos bens mais mezinhos da humanidade, como a comunicação, senão pela tão só, vil e espúria maneira de manter-se egoisticamente no poder. Não é objetivo desta pesquisa abrir o campo de visão dessas opressões, que mundo afora aniquila a capacidade do ser humano de compreender-se, de saber-se e, sobretudo, de dispor desse conhecimento.

Essas opressões não ocorrem somente em dimensões macro, como os exemplos citados, mas muito e, em grande escala, elas acontecem também, no dizer de Teixeira (2008),¹⁸² nas chamadas micro-políticas, nas escolas, nas universidades, nas organizações, nas empresas privadas e públicas, nos órgãos institucionais que compõem os governos, enfim, estamos rodeados por uma realidade hostil e cumpre a todo e qualquer de nós lutar pela conquista dessa libertação:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens só os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da *praxis*", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na *praxis* desta busca.

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. (FREIRE, 1980, p.39-40).

Não é fácil perceber e tampouco compreender bem esse "jogo" do qual se é vítima, porque como o próprio Freire (1980) nos explica, é complicado exatamente por que se está imerso nele. A única forma de nos livrarmos dele é a conscientização crítica que empodere o cidadão da capacidade de compreendê-lo e de visualizar as razões que levam as autoridades a jogá-lo:

Neste sentido, em si mesma esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige indiscutivelmente a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que só através da *praxis* autêntica, que

¹⁸²TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins - Professora da FAE/UFMG, anotações de sala de aula, na disciplina Didática do Ensino Superior, 2008.

não sendo "bla-bla-bla", nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.

A *praxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Desta forma esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (FREIRE, 1980, p.40).

Não se quer acusar as políticas públicas do MEC de "errôneas", há por certo muitas políticas boas e benfazejas, o que não aconteceu ainda foi uma política pública que encaminhasse de forma adequada a questão de efetivamente levar a educação em Direitos Humanos à escola. A questão parece clara, mas as autoridades ainda não tomaram uma determinação, não se decidiram por uma vontade política, que faça com que isso aconteça, a exemplo das educações especiais - quilombola, indígena e do campo.

Partindo da proposta aqui apresentada, de que não se deve trabalhar a EDH de forma estereotipada e reducionista, apresentando-se os Direitos Humanos como Direitos das minorias, reduzido a pouco mais de meia dúzia de questões, como sexo, gênero, raça, etnia, participação social, educação e meio ambiente, é preciso, antes de mais nada, alargar os horizontes do olhar, para que seja possível enxergar para além disso. Nessa tarefa, nos ajudará a **dialética do esclarecimento**:

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição. (ADORNO, 2010, p.23).

No Brasil de nossos dias, em matéria de Educação em Direitos Humanos, há o que nós poderíamos chamar de dois momentos que correm em paralelo, em diferentes "raias" e com uma compreensão absolutamente distinta. De um lado, ativistas de muitas bandeiras, que lutam em defesa de seus interesses particulares, ou dizendo de modo mais específico, em defesa dos interesses de seu grupo e de outro o governo que tenta dar cumprimento aos acordos internacionais, edita planos, regras e diretrizes, por um lado, e, por outro, libera verbas aos ativistas e às Universidades para a realização de pequenos projetos de extensão.

Nesse ponto, reside o equívoco que convém refletir, pois os dois lados "trabalham" em distância, gerando equívocos gravíssimos. Talvez falte o "esclarecimento" de Adorno (1985) tanto para um quanto para o outro, mas o Governo conduz a situação e sabe onde quer chegar, os ativistas não, esse é o perigo e o risco que precisa ser esclarecido:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (ADORNO, 1985, p.13).

A lição de Adorno (1985) está viva apesar de em outro contexto, e chama a atenção, em especial, pelo radicalismo e pela acirrada disputa de espaços, que vem se travando entre os ativismos que dizem lutar pelos Direitos Humanos, o que parece ser falso e tratar-se apenas de uma ilusão cega, uma falta mesmo de esclarecimento, que precisa ser posta e enxergada.

Enquanto os ativismos se digladiam, cada qual pelos seus interesses, por uma luta que não abre espaço para além do umbigo, pois ao se analisar os objetivos, as intenções prospectivas, os alcances das linhas de defesas desses movimentos, observar-se-á que elas não tem, sociologicamente falando, uma visão de alcance social, não há uma meta de convergência para o global, não existe um plano de integração social que busque a inclusão no todo, que convirja para a paz e a fraternidade, pelo contrário há uma convergência para o isolamento, para o tribal, para o egoísmo.

Enquanto os Direitos Humanos forem vistos como uma mera "bandeira ativista", que serve a muitos e interesses diversos, diferentemente da sua proposta original, que seria refundar uma sociedade saída de duas guerras insanas, que propunha uma sociedade para uma cultura de paz, não será possível a sua compreensão na dimensão de uma educação política, que realmente precisa ser compreendida. Essa é a compreensão apresentada abaixo:

Este livro possibilita uma dupla aproximação. É possível lê-lo como intervenção de Adorno no debate educacional que remete ao seu

pensamento filosófico e social. Ou, inversamente, concebê-lo como ensaio de introdução à obra filosófica e sociológica que se apóia em momentos educacionais. A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política. (MAAR *apud* ADORNO, 2010, p.14-15).

O que é preciso dizer, com todas as letras, com relação às políticas públicas que veem sendo desenvolvidas no sentido de dar "expressão" de uma ação efetiva e que pareça muitas vezes até intensa, no sentido da elaboração de um grande volume de planos e muitas normas, que isso é também uma forma de dominação, a do não esclarecimento, a da manutenção do poder, quando se olha o cenário e o confronto com a lição de Adorno, isso fica muito claro: está-se diante do "mito" e sua falsa clareza transita livremente pelo MEC e em especial nas IES:

Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos fatos, bem como às formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira. É característico de uma situação sem saída até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper. A falsa clareza é apenas uma outra expressão do mito. Este sempre foi obscuro e iluminante ao mesmo tempo. Suas credenciais têm sido desde sempre a familiaridade e o fato de dispensar do trabalho do conceito. (ADORNO, 1985, p.13-14).

Não há, no dizer de Ferreira (2006), uma intervenção do Estado, ou seja não há um interesse claro em empoderar o cidadão desse saber sobre os seus direitos, há muitos escritos, muitos planos, muita política do "faz de conta", sem qualquer efetividade:

Os cidadãos são alienados de todo o universo conceitual com o qual trabalhamos e interferimos a todo o tempo na vida e na liberdade dessas pessoas. Restringimo-nos a interferir na qualidade de autoridades, mas não como formadores éticos. Isso porque o Estado não oferece ao indivíduo qualquer formação elementar sobre seus direitos e obrigações, estando este ensino restrito aos bacharéis em direito ou como cadeiras em cursos superiores. Como exigir desse indivíduo comportamentos intuitivamente compatíveis com normas sofisticadas como as que encontramos hoje, por exemplo, na proteção de coletividades, de direitos difusos? Com certeza, a mera publicação de leis no Diário Oficial não é o suficiente para que normas jurídicas sejam conhecidas por seus destinatários. Lembremo-nos das palavras de Tércio Sampaio Ferraz Júnior, citado acima: a função da

publicação da lei pela Imprensa Oficial não tem por finalidade eliminar a ignorância, mas tão somente neutralizá-la; ou seja, a autoridade neutraliza possíveis argumentos sobre descumprimentos fundados em ignorância opondo o argumento de que “cumprira a sua parte” quando tornou a lei acessível pelo processo de publicização. (FERREIRA, 2006, p.182-183).

Precisamos pensar em dar efetividade às leis, como a Lei mineira 15476/2005, que tem um conteúdo moderno, mas que não saiu do papel. Precisamos pensar o como efetivar de maneira possível as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas não basta o pensar da ciência, é preciso também o olhar das autoridades, a ação de quem governa:

Como, em pleno século XXI, pensar em formação humanística que desconsidere a formação sobre direitos humanos? O conceito de humanidade de nossa época está umbilicalmente atrelado à garantia e exercício desses direitos humanos conquistados por esforço conjunto, por lutas e perdas de toda a humanidade, que chega a esse início de século cônica dos valores conquistados na forma de “seus direitos”. A expressão “promoção humanística... do País” é por demais vaga; a palavra “país” remete o comando a um abstracionismo difícil de dissolver; o país, a ideia de país remete a um conjunto estrutural onde cidadãos, pessoas, indivíduos, seres humanos se movem. Estas pessoas concretas, seres concretos é que devem poder fruir de uma formação humanística satisfatória, e não uma abstração intocável: “o país”; sob pena de a norma cair num vazio deôntico e axiológico. (FERREIRA, 2006, p.180).

É preciso deixar claro que a defesa das minorias, dos diferentes, dos divergentes, não pode ser confundida com essa luta ativista. O ativismo tem uma bandeira única e pensa de modo egoístico, que os seus interesses devam prevalecer acima de qualquer outro e a qualquer preço, diferentemente do que Boaventura (2002a) chama de "localismo globalizado" a ser preservado, a ser respeitado como uma diferença que une e não uma tribo que se isola e separa.

Em todo o mundo, milhões de pessoas e milhares de ONG's têm vindo a lutar pelos direitos humanos, muitas vezes correndo grandes riscos, em defesa de classes sociais e grupos oprimidos, em muitos casos vitimizados por Estados capitalistas autoritários. Os objectivos políticos de tais lutas são frequentemente explícita ou implicitamente anticapitalistas. Gradualmente, foram-se desenvolvendo discursos e práticas contra-hegemônicas de direitos humanos, foram sendo propostas concepções não ocidentais de direitos humanos, foram-se organizando diálogos interculturais de direitos humanos. Neste domínio, a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceptualização e prática dos direitos humanos de um localismo globalizado num projecto cosmopolita. (SANTOS, 2002a).

O grande primeiro passo é definir os Direitos Humanos de forma curricular. Deve-se definir os lindes que se quer traçar para que a Educação em Direitos Humanos de fato aconteça no âmbito de toda a nossa escolarização:

Uma das razões que podem explicar o desequilíbrio existente entre o interesse pelo ensino dos Direitos Humanos em que insistem os organismos internacionais e sua escassa presença real nas salas de aula é a indefinição curricular desta Educação. A formação em Direitos Humanos é uma educação moral? Uma educação cívica? Uma educação social? Uma Educação política? Dotar o ensino dos Direitos Humanos de identidade curricular exige algo mais que sua mera presença no currículo. Assim os Direitos podem ser empregados para finalidades muito distintas, algumas das quais têm pouco a ver com seu sentido específico. Podemos por exemplo utilizar a Declaração Universal de 1948 para ensinar gramática ou história e nem por isso podemos considerar que estamos ensinando o melhor, educando em Direitos Humanos. E vice versa podemos educar em Direitos Humanos através de conteúdos e atividades que em princípio não tenham uma relação direta com Eles. O fundamental não é, portanto, a atividade, ou o conteúdo em si, mas sim sua intenção educativa. O que devemos perguntar para dotar os Direitos Humanos de uma identidade pedagógica e curricular é o efeito que pretendemos conseguir com as atividades que desenvolvemos. (REYERO et al, 2001, tradução nossa).¹⁸³

De posse desse novo horizonte, que tanto se expande quanto se complexifica, demonstra-se que os Direitos Humanos, muito além dos Direitos Civis, Políticos, Sociais, Econômicos, culturais, amplia para os chamados direitos difusos ou coletivos. Requer ainda que se inclua no rol dessa “novo” Ciência, os direitos de solidariedade/fraternidade, direitos de paz, de desenvolvimento e ambiental. Compreender a dimensão e aplicação dessa vasta gama de direitos é a tarefa da EDH, que não mais trabalhará com uma visão reduzida ou estereotipada dos Direitos Humanos, mas com uma Ciência a um tempo extremamente difusa e complexa e a outro que busca e precisa ser divulgada, apreendida e empoderada pelos seus destinatários.

¹⁸³“Una de las razones que pueden explicar el desequilibrio existente entre el interés por la enseñanza de los derechos humanos a que instan los organismos internacionales y su escasa presencia real en las aulas es la indefinición curricular de esta enseñanza. La formación en derechos humanos, ¿es una educación moral?, ¿una educación cívica?, ¿una educación social?, ¿una educación política?... Dotar a la enseñanza de los derechos humanos de identidad curricular exige algo más que su mera presencia en el currículo. Así, los derechos se pueden emplear para finalidades muy distintas, algunas de las cuales tienen poco que ver con su sentido específico. Podemos, por ejemplo, utilizar la Declaración universal de 1948 para enseñar gramática o historia, y no por ello podemos considerar que estamos enseñando o, mejor, educando en los derechos humanos. Y viceversa, podemos educar en los derechos humanos a través de contenidos y actividades que, en principio, no tienen una relación directa con ellos. Lo fundamental no es, por tanto, la actividad o el contenido en sí, sino su intencionalidad educativa. Lo que deberemos preguntarnos para dotar a los derechos humanos de una identidad pedagógica y curricular es el efecto que pretendemos conseguir con las actividades que desarrollamos.” (REYERO et al, 2001).

Popper (1974), ao encerrar o primeiro volume de sua densa e complexa obra, ainda sem conhecer a proposta de Morin (1999), faz uma advertência de arrepiar, pois já àquele tempo pressentia o túnel do tempo em que estávamos entrando - o da incerteza, do desconhecido e da insegurança e propunha que a razão seria nossa melhor "arma" para planejarmos a segurança e a liberdade:

Eis um desfecho que devemos enfrentar abertamente, por difícil que possa ser isso para nós. Se sonharmos em retornar à infância, se formos tentados a confiar nos outros e assim ser felizes, se recuarmos da tarefa de carregar nossa cruz, a cruz da humanidade, da razão, da responsabilidade, se perdemos a coragem e vacilarmos ante a tensão, então deveremos fortalecer-nos com um clara compreensão da simples decisão que está à nossa frente. Não podemos retornar às bêstas. Mas, se quisermos permanecer humanos, então só existe um caminho, o caminho para a sociedade aberta. Devemos marchar para o desconhecido, o incerto e o inseguro, utilizando a razão de que pudermos dispor para planejar tanto a segurança como a liberdade. (POPPER, 1974, p.217).

Entramos definitivamente na era do mundo complexo, do instável, do inseguro, do desconhecido mesmo talvez, mas não podemos admitir que haja recuo ou retorno da humanidade, a não ser ficticiamente como admite Popper (1974)¹⁸⁴ em nota de rodapé, e já que optamos pela humanidade (ao invés da seleção natural de uma possível sociedade fechada). Convenhamos, se ainda não o fizemos, devemos dar o segundo passo nessa humanização da sociedade, para tornar possível que nos conheçamos melhor, que saibamos quem somos nós e qual nosso destino.

Só há um caminho a ser percorrido e uma só ferramenta a ser utilizada: a educação. Todavia, é preciso que se advirta também que ela só será eficaz para o futuro, para as gerações vindouras, porque esta geração atual, lamentavelmente, não há mais qualquer educação em direitos humanos que possa superá-la, estamos, neste aspecto, predestinados ao fracasso, mas salvemos nossas crianças, ainda há tempo.

¹⁸⁴A humanidade creio eu, não se tem saído tão mal. Apesar da traição de alguns de seus líderes intelectuais, apesar dos efeitos estupeficientes dos métodos platônicos na educação e dos devastadores resultados da propaganda, tem havido alguns sucessos surpreendentes. Muitos fracassos têm sido ajudados e, há já cerca de cem anos, a escravidão foi praticamente abolida. Algum dia ela poderá, em breve talvez, ser reintroduzida. Penso mais otimistamente e, afinal de contas, isso dependerá de nós. Mas mesmo se tudo isso devesse ser de novo perdido, mesmo que tivéssemos de retornar ao quase perfeito homem animal, isso não alteraria o fato de que certa vez (ainda que por curto tempo) a escravidão desapareceu da face da terra. Essa realização e sua lembrança, creio eu, poderão consolar alguns de nós de todos os nossos desajustamentos, mecânicos ou que sejam; e poderão mesmo compensar, para alguns de nós o engano fatal que nossos antepassados cometeram, ao perder a oportunidade áurea de deter toda mudança – de retornar à jaula da sociedade fechada e estabelecer, para todo o sempre, um perfeito jardim zoológico de macacos quase perfeitos. (POPPER, 1974, p.348).

Rousseau (1951), sempre atual, posto que a educação das nossas crianças estará sempre em voga e sempre será nossa acentuada preocupação, trata bem desse tempo (qual o tempo?) de educar as nossas crianças de corrigir as "más inclinações" e faz uma advertência muito séria e que funde com a Dialética do Esclarecimento: é preciso dar a conhecer as nossas crianças, ensiná-las a distinguir o bem e o mal, o certo e o errado:

E, respondereis vos, o momento de corrigir as más inclinações do homem; é na infância, quando as penas são menos sensíveis, que é preciso multiplicá-las, a fim de poupá-las na idade da razão. Mas quem vos diz que todo esse arranjo está à vossa disposição e que todas essas belas instruções com que encheis o fraco espírito de uma criança, não lhe serão um dia mais perniciosas do que úteis? Quem vos assegura que lhe poupais alguma coisa com as amarguras que lhe prodigalizais? Porque lhe dais maiores dissabores do que comporta seu estado, sem terdes a certeza de que esses males presentes aliviarão o futuro? E como provareis que essas más tendências de que a pretendeis curara não lhe vem de vossos cuidados mal entendidos, muito mais que da natureza? Infeliz providência que faz um ser desgraçado no momento, na esperança de torná-lo feliz um dia! Se tais pessoas vulgares confundem a licença com a liberdade, e acriança que fazemos feliz com a criança que estragamos, ensinemo-los a lhes distinguir. (ROUSSEAU, 1951, p.62-63, tradução nossa).¹⁸⁵

Disseminar a EDH a partir do esclarecimento, trabalhando uma gama de muitos direitos – difusos e complexos, requer que isso se dê ao longo de todos os anos do ensino fundamental e médio e, dada a sua amplitude, que isso se possa fazer em larga medida através da transversalidade e da inter e transdisciplinaridade, de modo que os conteúdos dos Direitos Humanos possam permear as disciplinas curriculares normais, sem prejuízo de uma e de outra. Partindo dessa visão, local para o global, possa se formar cidadãos, cômicos não só de sua plena cidadania, mas cientes de sua responsabilidade para com as futuras gerações e o planeta.

¹⁸⁵“C'est, me répondez-vous, le emps de corriger les mauvaises inclinations de l'home; c'est dans l'âge de l'enfance, où les peines sont le moins ssensibles, qu'il fout les multiplier, por les épargner das l'âge de raison. Mais qui vous dit que tout cet arrangement est à votre disposition, et que toutes ces belles instrucions dont vous accablez le faible esprit d'un enfant ne lui seront pas un jour plus pernicieuses qu'utiles? Qui vous assure que vous épargnez quelque chose par les chagrins que vous luiz prodiguez? Pourquoi lui donnez-vous plus de maux que son état n'en comporte, sans être sûr que ces maux présents sont à la décharge de l'avenir? et comment ne prouvez-vous que ces mauvais penchants dont vous prétendez le guérir ne lui viennent pas de vous soins mal entendus, bien plus que la nature? malheureuse prévoyance, qui rend un être actuellement misérable, sur l'espoir bien ou mal fondé de le rendre heureux un jour! Que ci ce raisonneurs vulgaires confondent la licence avec la liberté, e l'enfant qu'on rend heureux avec l'enfant qu'on gâte, apprenons-leur a les distinguer.” (ROUSSEAU, 1951, p.62-63.)

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; em vez disso, globalizações, em rigor, este termo só deveria ser usado no plural.

A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influencia a todo globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. (SANTOS, 1997, p.14).

Para compreender essa afirmação há dois aspectos importantes: o primeiro seria a de que o "local", criador de culturas, precisa ser preservado, no sentido de que o global, não venha substituí-lo ou mesmo transmutá-lo, pois o cosmopolitismo, a riqueza cultural da humanidade e os patrimônios comuns da humanidade são globalizações contra-hegemônicas, ou seja, de baixo para cima. O segundo, que os localismos que se globalizam são globalizações hegemônicas de cima para baixo:

De fato, vivemos tanto num mundo de localização como num mundo de globalização. Portanto, em termos analíticos, seria igualmente correto se a presente situação e os nossos tópicos de investigação se definissem em termos de localização, em vez de globalização. O motivo por que é preferido o ultimo termo é, basicamente, o fato de o discurso científico hegemônico tender a privilegiar a historia do mundo na versão dos vencedores. (SANTOS, 1997, p.15).

Neste contexto é útil distinguir entre globalização de cima – para – baixo e globalização de – baixo – para – cima, ou entre globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica. O que eu domínio localismo globalizado e globalismo localizado são globalizações de – cima – para - baixo; cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade são globalizações de - baixo - para – cima. (SANTOS, 1997, p.18).

É preciso conceber de plano que uma educação em Direitos Humanos para educar e transmutar-se num ambiente de respeito mútuo e de paz, vai muito além do respeito às peculiaridades locais e de cada ambiente escolar, que numa cidade pode ter conceitos diferenciados, visuais divergentes ou multiformes, afinal cada pessoa mesma é um "mundo em si" e a própria construção familiar e social a partir da escola, as empoderam de visões diferentes, de formas díspares de enxergar os seus problemas. Some-se a tudo as condições sociais que infelizmente são diferentes e refletem no ambiente escolar, seja de forma material, social ou cultural.

Há nesse micro-local que é a escola uma variedade imensa de como ver e pensar as questões que os rodeiam, veja, por exemplo, as escolas que participaram desta pesquisa: em uma delas o boné é proibido, na outra ele é liberado sem

qualquer problema. Em uma delas, o jaleco é pré-condição para se entrar no laboratório, na outra o laboratório é apenas uma sala que por não haver nenhum equipamento de laboratório foi transformada em biblioteca. Em uma delas há uma séria preocupação com a preservação do patrimônio (o prédio é tombado pelo Poder Público), na outra não existe sequer uma rampa para que o cadeirante que frequenta a escola possa acessar a sala de aula (ele depende todos os dias dos colegas para subir sua cadeira nos degraus). Uma das escolas possui estatuto do professor e do aluno, além do Regimento Interno e agora seu próprio Código de Convivência (dependurado por um barbante no canto do quadro de cada sala de aula), a outra possui apenas o Regimento Interno e nele não há "direitos" para os alunos, mas somente deveres. São realidades tão diferentes, escolas do mesmo Ente Federado, situadas no mesmo Município a menos de 15 quilômetros de distância uma da outra.

Por isso, para além das propostas formuladas, é preciso pensar uma Educação em Direitos Humanos que, além do respeito pelas diversas culturas diversidades e olhares, seja também cosmopolita, no sentido da Hermenêutica Diatópica proposta por Santos (1997). Assim, que busque compreender essa incompletude, que também é própria do humano, nos detalhes, por exemplo do material escolar a ser construído e proposto a partir dos "locais"¹⁸⁶ onde essas escolas se encontram e atende os seus futuros formandos, construindo para além disso, seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos e seus instrumentos de convivência interna:

Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. A idéia de completude esta na origem de um excesso de sentido de que parecem enfermar todas as culturas, e é por isso que a incompletude é mais facilmente perceptível do exterior, a partir da perspectiva de outra cultura até o seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos.

Estas são as premissas de um dialogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais,

¹⁸⁶Vide o exemplo da Escola João dos Santos Oliveira, do Município de Madalena - CE (escola João Sem Terra) cujo artigo está referenciado na nota de nº 179, que nada mais é que um trabalho adaptado e construído, de acordo com as necessidades e possibilidades locais para aquela comunidade.

mutuamente inteligíveis, e se constitui em redes de referências normativas capacitantes. (SANTOS, 1997, p.22).

E acrescenta, ainda com uma riqueza impressionante de detalhes, que podem ser muito bem aproveitados pelas propostas aqui sugeridas: são os Direitos Humanos, ou a Educação neles vistos a partir do local:

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contem só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. Apropriação e absorção, neste sentido, não podem ser obtidas através de canibalização cultural. requerem um dialogo intercultural e uma hermenêutica diatópica.

A hermenêutica diatópica, baseia-se na ideia de que os "topoi" de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração á totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrario, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um dialogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu caráter dia – tópico. (SANTOS, 1997, p.23).

Mas não basta isso, para Santos (2006), é preciso que haja um engajamento um desejo de participar, porque não se trata de um "mero exercício intelectual". É preciso que sentimentos como a emoção, a indignação e o determinismo para formar fileiras em busca e proteção desses direitos, que também compõe o contexto, para que essa Educação possa acontecer de forma quase que natural, espontânea e livre.

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, efetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização. Por esta razão, a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural. Daí a necessidade do diálogo intercultural e da hermenêutica diatópica. (SANTOS, 2006, p.447-448).

Não se chega a tanto para a implantação de uma Educação em Direitos Humanos nas bases do ensino fundamental. É claro que se o emocional, sem se confundir com ativismo ou planfletismo, acontecer, tanto melhor, mas em matéria de Brasil - Sul Colonial - para usar as mesmas palavras de Santos (2006), temos uma

forte cultura ativista que mistifica e põe em descrença uma cultura para e nos Direitos Humanos, bem ao contrário do que pensa esse Autor, que vê nisso um aspecto positivo.

É no campo deste desafio que a verificação da inadequação ou incompletude dos conceitos da cultura política ocidental dever servir de impulso à busca de conceitos alternativos oriundos de outras culturas e à promoção de diálogos entre eles, diálogos que tenho designado por hermenêutica diatópica, e que poderão conduzir a universalimos regionais ou sectoriais construídos a partir de baixo, ou seja, a esferas públicas globais contra-hegemônicas a que também chamo cosmopolitismo subalterno ou insurgente. (SANTOS, 2006, p.43).

Não se diverge do pensamento exposto, com o fito de polemizar, nem criar celeuma, mas apenas para problematizar e deixar ainda mais claro que o entendimento sobre essa Educação tem diversos olhares, em tempos a ser definidos e traçados com muita clareza, se isso acontecer de forma pontual, com decisão de política pública que venha para ficar, não será preciso do ativismo, ao contrário, ele desaparecerá com certeza, porque ele perderá totalmente o sentido.

Preocupa, sim, essa cultura colonial, exposta pelo próprio Santos (2006), vinda de cima para baixo, porque essa se impõe e, às vezes, a preços muito altos, cujo risco não interessa correr, sob pena de se dar combustão ao ativismo e deixarmos de lado uma cultura científica, ético-jurídica a ser ensinada às nossas crianças:

Elevar a incompletude ao máximo de consciência possível abre possibilidades insuspeitadas à comunicação e à cumplicidade, Trata-se de um procedimento difícil, pós-colonial e pós-imperial e, em certo sentido, pós-identitário. A própria reflexividade sobre as condições da hermenêutica diatópica. Com um forte conteúdo utópico, a energia para pôr em prática advém-lhe de uma imagem desestabilizadora que designo por epistemicídio, o assassinio do conhecimento, As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. (SANTOS, 2006, p.87).

Portanto, é preciso não confundir, o que se chama 'ativismo' que são lutas sociais em busca de inclusão e reconhecimento, as quais, muitas vezes, fazem uso da bandeira dos Direitos Humanos, com as identidades culturais locais. Aqueles podem até ter como metas ou objeto a defesa dessas, mas não se confundem com elas.

7.4 Um olhar para o futuro, sem medos e cheio de esperança

Antes de avançar um pouco mais na defesa das propostas, é preciso advertir que a superação do preconceito quanto às muitas bandeiras defendidas em nome dos "Direitos Humanos", não é uma tarefa fácil, especialmente quando envolve assuntos delicados.¹⁸⁷ Quando hoje se fala em “direitos humanos”, muitas pessoas da sociedade torcem o nariz, seja por desconhecimento, seja porque conhecem bem o assunto, transformado, equivocadamente, numa bandeira acirrada de luta de algumas minorias radicais, ou em vias de radicalização, ou até mesmo porque suas bandeiras são mesmo difíceis de serem defendidas, a exemplo dos movimentos pelos direitos dos presidiários.

Veja, por exemplo, que é muito complicado para alguém que passou por uma situação de estupro, “assalto relâmpago”, sequestro, roubo ou latrocínio, para mencionar apenas alguns crimes violentos, admitir que ainda se possa discutir algum direito para alguém que tenha praticado um crime assim. Haverá amor ou humanismo capaz de dar perdão para uma pessoa que perdeu um parente em situações de violência extrema? Decerto que não!

Um olhar para futuro é também o de suplantar essa sociedade atual imersa em tantas mazelas, crimes e situações absolutamente putrefatas, das quais todos carregam a sua parcela de culpa por não participar da construção de uma sociedade e de um mundo melhor. Essa busca está implícita em todo e qualquer ser vivo, até mesmo os unicelulares, segundo Popper (2006),¹⁸⁸ "estão em busca de um mundo melhor". Só que essa busca não pode ser egoísta, ela precisa ser uma busca coletiva e social, e em sendo assim ela passa primeiro e objurgadamente pela Educação.

¹⁸⁷“Duas ordens de limitações pesaram sobre o conceito de Direitos Humanos e sua capacidade de constituir força educadora significativa na consciência das pessoas. A primeira vem do choque desses direitos com o forte impulso repressivo que nas reiteradas – e, via de regra, sensacionalistas – denúncias de casos de crimes violentos aponta, para a acentuação das condenações e penalizações, como se o aumento das penas pudesse, por si só ter efeito importante na luta contra a impunidade e a imposição do Estado de Direito.

A “educação” – se pudermos utilizar a palavra – da cultura da violência que nutre as disputas de audiência da mídia comercial instrumentalizado os caos policiais, é um poderoso inimigo do Estado de Direito e da formação da consciência sobre os direitos democráticos de todos. A comercialização do tema, nas mãos de empresas que buscam maximizar o lucro – garantindo audiência mediante a manipulação cruel dos baixos instintos de setores da população, se impõem através de uma suposta indignação moral que, na verdade, fomenta o espírito de vingança puro e simples. (SADER, 2007, p.82).

¹⁸⁸POPPER, Karl R. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

A bandeira dos Direitos Humanos tem sido utilizada tanto por movimentos sociais, ONG's, quanto pelo Governo, muitas vezes sob colorações políticas de interesses diversos a justificar, sob óticas estritas, os atos que nem sempre se afinam com os discursos. Esse uso que fazem da "bandeira" não interessa à ciência e tampouco a esse trabalho, ele fragiliza e "enodoa" de preconceitos uma ciência que é talvez, a única saída da humanidade: a de se ver como ser humano portador de direitos inalienáveis.

Raramente, discurso e ato caminharam juntos sob solo seguro. Seu forte caráter polissêmico revela implicações paradoxais: ora registra a questão do público como dualidade de direitos que podem ser tidos como direitos de caráter público/privado, e logo em outro sentido, que pode ser entendido no campo do poder público ou "governo do poder público em público" (BOBBIO, 1992). (VIOLA, 2007, p.119).

Ora, se a educação formal é um direito público subjetivo, de igual forma o é a EDH (garantida no artigo 26 da DUDH), que é, e deve ser, tão prioritária quanto essa educação formal, ou deve ser conjuntamente exigida como um direito, pois só a EDH será capaz de fazer com que este sujeito de direitos possa se empoderar e tornar-se conhecedor de seus direitos, tendo a dimensão da sua capacidade de portador desses direitos. Logo, conhecer os seus direitos prefere à execução desses mesmos direitos como pressupostos de sua própria existência.

O Ensino Fundamental, na Constituição Federal, foi re-confirmado como obrigatório e gratuito e, quando ofertado pelos poderes públicos tornou-se um direito público subjetivo. Isto significa que, no caso da educação, o titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada o não. Ele é subjetivo porque é inerente ao seu titular. E como o sujeito, deste dever é o Estado, constitui-se num direito público. O direito público subjetivo deixa bem clara a vinculação substantiva e jurídica entre seu titular - a pessoa - e o sujeito do dever - o Estado. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurada a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. (SACAVINO, 2007, p.460).

Insistindo-se na tese do 'mito' da Dialética do Esclarecimento, que também serve a escamotear a compreensão dos Direitos Humanos, que não se quer efetivamente dar e tampouco fazer-se luz ao seu redor,¹⁸⁹ uma outra lição chama a

¹⁸⁹O conhecimento para Adorno é subsunção de princípios, é o adestramento do boi à manada, é nossa conformação ao sistema: "O pensamento, no sentido do esclarecimento, é a produção de uma ordem científica unitária e a derivação do conhecimento factual a partir de princípios, não importa se estes são interpretados como axiomas arbitrariamente escolhidos, as ideias inatas ou

atenção para os perigos que vivemos nessa era da modernidade, de políticas que sublimam a verdade e que nos empurram para o abismo, da intolerância e a banalização do mal, que parece normal. Portanto, é mais que urgente recuperarmos nossa capacidade de espanto, perdida em meio a tantas promessas e políticas sem efetividade, sem sustentação, verdadeiros castelos de cartas:

O tempo de repetição pode ser concebido como progresso e como o seu contrário. Sem o pathos da tensão entre raízes e opções não é possível pensar a transformação social, mas tal impossibilidade perde grande parte do seu dramatismo se a transformação social, independentemente de ser ou não impensável, for julgada desnecessária. Esta ambiguidade conduz ao apaziguamento intelectual e este, ao conformismo e à passividade. Há, pois, que recuperar a capacidade de espanto e de a construir de modo a poder traduzir-se em inconformismo e rebeldia. (SANTOS, 2006, p.82).

E 'recuperar' talvez não seja a melhor escolha, mas construir uma 'nova capacidade de espanto' que nos permita, pelo esclarecimento, ver para onde está sendo conduzido e, sobretudo que se saiba para qual finalidade:

Na minha opinião, temos de partir daqui, da verificação que a teoria da história da modernidade é insustentável e que é, por isso, necessário substituí-la por outra que nos ajude a viver com dignidade este momento de perigo e a sobreviver-lhe pelo aprofundamento das energias emancipatórias. Do que necessitamos com mais urgência é de uma nova capacidade de espanto e de indignação que sustente uma nova teoria e uma nova prática inconformista, desestabilizadora, em suma, rebelde. (SANTOS, 2006, p.82).

O que não é conhecido não é vivido, nem respeitado. Será necessário superar as crenças de que EDH se aprende no convívio, na vivência ou na fraternidade pela via transdisciplinar ou transversal. Direitos Humanos se aprende na teoria e na prática de uma cidadania consciente e crítica. Os Direitos Humanos precisam ser conhecidos, afinal, que direitos são estes? Para que servem? Caso não se tornem conhecidos, não podem ser respeitados e tampouco haverá condições para exigir o seu cumprimento. Cidadania requer condições cidadãs de aprendizagem por ela e para ela.

abstrações supremas. As leis lógicas estabelecem as relações mais gerais no interior da ordem, elas as definem. A unidade reside na concordância. O princípio da contradição é o sistema in nuce. O conhecimento consiste na subsunção a princípios. Ele coincide com o juízo que se inscreve no sistema. Um pensamento que não se oriente para o sistema é sem direção ou autoritário. (ADORNO, 1985, p.71).

As autoridades educacionais brasileiras precisam prestar menos atenção ao ativismo que se empodera à custa de políticas públicas mínimas, mas que lhes dão fôlego. Com isso, corre-se o risco de uma ruptura social pela guetização, tribalização ou outras formas sociais de isolamento, que não serve a uma sociedade que se diz igual e sobretudo que se quer igual:

O contrato social é um contrato-raiz assente na opção partilhada pelos cidadãos de abandonar o estado de natureza. Duzentos anos depois, o desemprego estrutural, o recrudescimento das ideologias reacionárias, o aumento abissal das desigualdades sócio-econômicas entre os países que compõem o sistema mundial dentro de cada um deles, a fome, a miséria e a doença a que esta votada a maioria da população dos “terceiros mundos interiores” dos países do Norte, tudo isto leva a crer que estamos a optar por excluir do contrato social uma percentagem certa e significativa da população dos nossos países, fazendo-a voltar ao estado de natureza, convencidos de que nos saberemos defender eficazmente da agitação que essa expulsão provocar. (SANTOS, 2006, p.61).

Nesse ritmo, de atendimento e de ênfase às lutas das minorias, sem que haja uma política pública que venha efetivamente por em prática um projeto social que amplie o contexto, há o perigo da proliferação de diferenças, resultando um contraste diametralmente oposto às políticas queridas pela Educação em Direitos Humanos:

A explosão de raízes associada ao ressurgimento das políticas identitárias não se limita a trivializar as próprias raízes. Traz também consigo o risco de guetização, de tribalismo e de feudalização – que o mesmo é dizer, a proliferação de diferenças que, por serem incomensuráveis, impossibilitam qualquer tipo de coligação e conduzem, em última análise, à diferença. A explosão de raízes provoca um desenraizamento que gera escolhas ao mesmo tempo que bloqueia o exercício efetivo dessas mesmas escolhas. Por outro lado, a explosão de opções, longe de acabar com o determinismo das raízes, da origem a um novo determinismo, talvez ainda mais cruel: a compulsão da escolha, cuja realidade e símbolo maior é o mercado. (SANTOS, 2006, p.61).

Há dois graves erros nessa pregação “científica” dos Direitos Humanos: o incentivo à luta por igualdade das minorias, que nesse momento são válidas dentro do contexto atual de exclusão, mas que não pode ser pregada nem cultuada como uma luta “*ad perpetuam*”, posto que isso é uma forma sub-repetícia (um mito do esclarecimento)¹⁹⁰ de manter e conservar a exclusão e o Colonialismo. Essas minorias precisam buscar políticas públicas efetivas que lhes dê condições de

¹⁹⁰A referência ao “mito” do esclarecimento está em ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.

quebrar o grilhão para as gerações futuras - uma igualdade efetiva, sem minorias nem excluídos vem da educação, mais especificamente falando - da educação em Direitos Humanos:

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, efetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização. Por esta razão, a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural. Daí a necessidade do diálogo intercultural e da hermenêutica diatópica. (SANTOS, 2006, p.447).

Então é necessário quebrar o ciclo vicioso de produção indiscriminada de vítimas e vitimizadores, a Educação em Direitos Humanos parece ser a única alternativa para isso:

Este conhecimento é uma pré-condição epistemológica para quebrar o ciclo vicioso de produção recíproca de vítimas e vitimizadores. Analisados desta perspectiva, os conhecimentos institucionais e organizacionais que estão na base das práticas de governos estatais nacionais e agências internacionais, com a sua ênfase exclusiva na ordem, tornam impensável a passagem do colonialismo à solidariedade que quebraria o ciclo. É por isso que vítimas e vitimizadores são iguais perante a concepção liberal de direitos humanos. (SANTOS, 2006, p.464).

Há ainda, um outro perigo que se cria com o “azo” que se dá às muitas bandeiras tribais que lutam por espaços sociais, que empunham e reivindicam a seu favor a bandeira dos Direitos Humanos: o fascismo. Entenda que não se é contra a luta desses movimentos, mas apenas alerta-se que no modo em que caminha essas lutas, existe o perigo de a sociedade tornar-se ingovernável, o risco de uma ruptura nesse sentido é imenso:

Um futuro possível é, a expansão do fascismo social. Há muitos sinais de que isso é uma possibilidade real. Se se permitir que a lógica no mercado transborde da economia para todas as áreas da vida social e se torne o único critério para a interação social e política de sucesso, a sociedade tornar-se-á ingovernável e eticamente repugnante, e, seja qual for a ordem que se venha a efetivar, ela será de tipo fascista, como de fato Schumpeter (1962 [1942]) e Polanyi (1957 [1944]) previram há décadas atrás. (SANTOS, 2006, p.193).

Esses movimentos têm tendências a se isolarem e não reconhecem ou têm dificuldades para reconhecer outros movimentos de iguais naturezas, por isso há o recrudescimento que leva ao perigo do fascismo. A alternativa, segundo Santos (2006), seria a construção do que chama de cosmopolitismo, um cosmopolitismo cordial:

Como defendi no capítulo 2, a construção deste cosmopolitismo assenta no segundo procedimento: a teoria da tradução. Uma determinada luta, particular ou local (por exemplo, uma luta indígena ou feminista), só reconhece outra (por exemplo, uma luta ambiental ou laboral) na medida em que ambas percam parte do seu particularismo e localismo. Isto acontece quando é criada a inteligibilidade mútua entre as lutas. A inteligibilidade mútua é um pré-requisito do que eu chamaria a mistura, auto-reflexiva e interna, da política da igualdade e da política da diferença no seio dos movimentos, das iniciativas, das campanhas ou das redes. A falta de auto-reflexividade interna é que tem permitido que as teorias da separação prevaleçam sobre as teorias da união. Alguns movimentos, iniciativas e campanhas reúnem-se em torno do princípio da igualdade, outros em torno do princípio da diferença. A teoria da tradução é o procedimento que possibilita a sua mútua inteligibilidade. Tornar mutuamente inteligível significa identificar o que une e é comum a entidades que estão separadas pelas suas diferenças recíprocas. (SANTOS, 2006, p.198).

Um olhar para o futuro dessa educação requer, além dos achados nesta pesquisa, outras ações pontuais da sociedade e das autoridades governamentais que possa encaminhá-la de modo a que ela possa acontecer. Vontade, decisão política e formação são os primeiros passos que depende do MEC, os demais acontecerão de forma gradual e natural, desde que haja um planejamento de curto, médio e longo prazo, a exemplo do plano decenal da educação.

7.5 Do direito de educar-se em Direitos Humanos: uma viagem mítica do 'Paideia Jurídica' ao PIBID

Foram oito (08) anos desde os primeiros contatos com o grupo Paideia Jurídica, coordenado pela Professora Mariah Brochado, em 2007, em longas reuniões¹⁹¹ de discussão com os alunos da pós e da graduação que formava o grupo àquela época, quando o mesmo ainda estava focado em levar o

¹⁹¹O Paidéia Jurídica é um grupo de estudos formado pela Professora Mariah Brochado, que congrega seus orientandos de Pós-Graduação e também alunos e orientandos da graduação que se reúnem uma vez por semana com fito de estudar, discutir e debater os Direitos Humanos entre outros temas de interesse do grupo. A cada semana dois ou três alunos preparam um ou dois textos para discussão do grupo. As discussões muitas das vezes eram tão acaloradas que não se via o tempo passar.

conhecimento dos Direitos Humanos Fundamentais a algumas escolas públicas de Belo Horizonte.

Nessa formação fundamental de estudos do grupo e da falta de entendimento ou visão da importância do estudo desses direitos pelos professores das escolas, que se frequentava, alinhado à recomendação perfilhada no artigo 206 da Constituição Federal, percebeu-se que o Direito e a Educação não conversavam. Pensando nisso, foi preciso então fazer essa "viagem mítica" e conhecer por dentro o ambiente da educação para trazer ao Direito essas informações, essa forma de entender os "direitos" a partir da Educação.

Compreendeu-se o quanto o Direito é incompreendido pela Educação e sobretudo compreendeu-se o quanto a Educação imprescinde do Direito, o quanto a Educação é carente desse conhecimento. Mas uma coisa é certa, essa carência não se dá por rejeição, se dá por absoluto e total desconhecimento. O Direito é um conhecimento distante, vetusto, de poucos e para poucos, sobretudo 'arrogante' para a Educação, que o vê assim com certa desconfiança.

Por outro lado, é compreensível essa visão. O direito sempre foi mesmo 'arrogante', é uma educação até então 'superior' que não desce ao ensino fundamental, e, pior, que não compreende e não é capaz de falar a linguagem mágica da Educação. O Direito é muito mais carente da pedagogia e da didática do que a Educação é do Direito.

A Educação e o Direito não se falam, mas não se falam muito mais por 'culpa' do próprio Direito que da Educação. Não se vê alunos do Direito frequentar a Faculdade de Educação ou suas bibliotecas, nem mesmo os pós-graduandos, se interessam em fazer a disciplina que lhes é ofertada pela FAE/UFMG - Didática do Ensino Superior. O Direito tem muito a aprender com a Educação e a Educação precisa conhecer os seus Direitos, esse é um diálogo que precisa ser iniciado, construído.

Ao longo desses oito anos, construímos uma ponte de mediação entre a Educação e o Direito, entre a Faculdade de Educação e a Faculdade de Direito da UFMG. Sempre fui muito bem recebido no âmbito da Faculdade de Educação, especialmente junto ao Programa Institucional de Bolsas (PIBID-CAPES), que me proporcionou a fabulosa oportunidade de realizar esta pesquisa com suas graduandas. Tive espaço respeitoso para trabalhar e creio que a amizade está

selada, dados os muitos projetos desenvolvidos, livros e artigos que já escrevemos juntos.¹⁹²

É apenas um bom começo, para dizer ao “jeito bem mineiro”, mas foram preparados os terrenos e lançadas as sementes. O campo está aberto e “oxalá” que esta pesquisa possa interessar a outros pesquisadores que amem e gostem do tema, porque levar os Direitos Humanos à escola ainda será uma tarefa árdua e de longo prazo, que carece de pessoas especializadas no assunto, tanto em Educação quanto em Direito.

Para além disso e pensando a Educação em Direitos Humanos num formato ainda mais amplo que o proposto pela Lei Mineira 15.476 de 2005, que contemple, ao longo de toda a formação dos ensinos fundamental e médio, todo o arco dos Direitos Humanos, especialmente propostos na Constituição Federal e nos principais Tratados da ONU, pode se por em pauta ainda as seguintes questões:

- **A EDH SEM CONFUNDIR** – A educação em Direitos Humanos, enquanto uma ciência de amplos conceitos e muitos conteúdos, não pode ser confundida apenas com valores éticos e morais (esses estão contidos nela), ou ainda somente em questões de etnia, raça, sexo, gênero ou educações especiais, pois essa Educação é muito mais que isso, é uma Ciência, que se levada a sério e por inteiro, será um ensino para a construção efetiva da cidadania, até então não alcançada. Comporta os Direitos civis, políticos, sociais, culturais, econômicos, ambientais, de paz, solidariedade e fraternidade em todas as suas vertentes individuais, coletivas ou difusas.

- **CRIAR UM PROGRAMA ESTRUTURADO** – A educação em Direitos Humanos precisa ser estruturada pelo MEC a partir das IES, pois requer uma formação consistente, com programa definido, com uma linha de estudos com metas e fins a ser atingidos e alcançados. Pensar a Educação em Direitos Humanos na base da interdisciplinaridade e transversalidade, sem conhecimento profundo das matérias é uma mera ilusão.

¹⁹²Para exemplificar os projetos: “Integrando Ações em Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais¹⁹²” (SEDH/UFMG/FMDH), “Paideia Jurídica na Escola: por uma educação em direitos humanos-fundamentais no ensino básico” (SECADI/MEC/UFMG/Núcleo de Estudos Paideia Jurídica), Dengue na Minha Rua, 2011/2013 (premiado pelo ODM Minas), Código de Convivência - Colégio BH e Colégio Brasil, 2012/2014; e os artigos: **Educação em direitos humanos: uma contribuição mineira**. Belo Horizonte: Editora PROEX-UFMG, 2009, v. 1, 195p., Curso de Aperfeiçoamento Paideia Jurídica na Escola - **Educação em Direitos Humanos para uma consciência Jurídica Cidadã**, CAED, Belo Horizonte, 2014.

- **AFINANDO O DISCURSO:** A bem da verdade, não basta o MEC criar um programa bem estruturado, é necessário que os diversos organismos da educação, como bem aponta Feitosa (2007) estejam afinados e que uns possam dar sequência no trabalho dos outros, toda a cadeia do sistema de ensino precisa "afinar" a corda no mesmo tom:

A racionalidade dos direitos humanos não é jurídica inflexionada a novos conteúdos, como o caso dos “novos direitos”; é plural e trabalhada em conjunto com os outros ramos do conhecimento. No âmbito das medidas de política educacional, cabe atentar para as estratégias de ação das diferentes estruturas (MEC, CAPES, CNPQ, Agências de Fomento e Colegiados Superiores das Universidades etc.). Um parece não necessariamente se envolver com as propostas do outro e o conjunto acaba demorando a engrenar, muito embora todos aparentemente se ponham em consenso. Precisam “afinar” o seu discurso no que se refere à diversificação e à efetiva inovação. (FEITOSA, 2007, p.286-287).

- **REDESENHAR O INTERESSE:** É preciso redirecionar o foco das políticas públicas, até aqui desenvolvidas dos movimentos para o social, do objeto para a Ciência, do texto para o contexto. No geral, é preciso despertar o interesse pela Ciência dos Direitos Humanos através de outros modos, outros canais, que possa superar os preconceitos e rerepresentar os Direitos Humanos com uma outra roupagem, a vertente científica.

- **PENSAR UM DIREITO DE TODOS** – Se pensarmos os Direitos Humanos como uma Educação inclusiva, é preciso então, compreender que se trata de “Direitos” de todos, indistintamente. É compreensível que se busque com base e fundamento neles, incluir classes e grupos menos favorecidas, mas não se pode confundi-los como 'Direitos' das minorias, pois são Direitos de todos e para todos os humanos:

É grande, ainda o número de pessoas adultas, jovens e crianças que não têm acesso à cidadania plena e que não conhecem seus direitos. A remissão de que a Educação como Direito Humano é um elemento fundamental, na construção da cidadania e da justiça com equidade social, ainda não se concretizou no país. Neste contexto, a promoção de uma educação pública de qualidade representa um importante instrumento de melhoria social e de democratização de oportunidades.

No entanto, concordamos com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação (2003), quando afirma que as políticas educacionais, no modelo neoliberal dos últimos anos, no país, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um “pobre” sistema público de ensino para os pobres, agora de forma extensiva, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado para os ricos. Uma nova forma de exclusão social na educação vem ocorrendo, não mais fundamentalmente pela ausência de vagas, mas

pela qualidade do ensino oferecido, que afeta, particularmente, aos grupos excluídos, fazendo com que o aluno/a não consiga aprender o que é necessário aprender. (SACAVINO, 2007, p.466).

▪ **PENSAR UMA HUMANIDADE QUE INCLUA A BIODIVERSIDADE E A NATUREZA COMO PARTE DO CONTEXTO 'HUMANO':** Para além da fronteira do humano, do 'outro', como muito se disse nesta pesquisa é preciso incluir nas políticas públicas de formação e inclusão da Educação em Direitos Humanos a ideia de que o planeta e sua rica biodiversidade (fauna, flora e meio ambiente), não é nada mais, nem nada menos que a nossa casa, o nosso 'habitat' e que sendo nossa casa, nossa moradia, não tem sentido destruir e sujar, posto que um dia, tudo terá que ser reconstruído e limpo, se é que essa oportunidade nos será dada.

Não é por acaso que no início do terceiro milênio boa parte da biodiversidade do planeta está na posse de povos indígenas, de comunidades camponesas. Para eles, a natureza nunca foi um recurso natural, foi sempre parte da sua própria natureza e assim a preservaram, preservando-se também eles, sempre que conseguiram escapar à destruição que o encontro colonial com o ocidente produziu.

É sob o efeito desta urgência e da desordem que ela provoca que os lugares descobertos pelo milênio ocidental dão sinais de inconformismo. Esse inconformismo vai-se reproduzindo sob a forma do auto questionamento e da auto reflexividade do Ocidente. É possível substituir o Oriente pela convivência multicultural? É possível substituir o selvagem pela igualdade na diferença e pela autodeterminação? É possível substituir a natureza por uma humanidade que a inclua? Estas são algumas das perguntas a que o terceiro milênio procurará responder se finalmente assumir por inteiro a importância do debate sobre o pós-colonialismo. (SANTOS, 2006, p.189-190).

▪ **DEPONDO AS BANDEIRAS:** Se os Direitos Humanos são “direitos” de todos, precisamos de muita cautela para não carregar as bandeiras para dentro das escolas, aqui não pode haver bandeiras a ser defendidas, sob pena de criarmos o perigo de radicalismo e despertar um senso de rejeição ainda maior que se tem atualmente. O trabalho que até aqui se tem realizado em favor das minorias, dos excluídos é muito louvável, e muitos ganhos podem ser contabilizados, mas a Educação em Direitos Humanos, como uma Ciência que pauta pela igualdade acima de tudo, precisa superar essa vertente e descortinar um horizonte ainda mais amplo, que será proporcionar o ensino efetivo da cidadania a todos, sem qualquer distinção, buscando a construção de um cosmopolitismo cordial:

É certo que nos últimos trinta anos foram feitos enormes progressos no sentido de adequar nosso conhecimento – e não falo apenas dos quadros teóricos e analíticos, falo também dos processos, práticas e organização do conhecimento científico – à realidade dos nossos países. Mas tenho razões para crer que a tarefa está longe de estar terminada. E na medida em que vivemos a experiência da desadequação das teorias que herdamos ou vamos adaptando à realidade social que está diante de nós e somos nós, abre-se uma sutil fractura de mal-estar nos nossos processos cognitivos por onde se insinua a questão quiçá mais dilemática: quem somos nós neste espaço de língua oficial portuguesa, nas nossas diferenças e cumplicidades integrados num mundo crescentemente globalizado, segundo uma lógica em cujo desenho temos, quando muito, uma participação subordinada, uma lógica que ou trivializa ou, pelo contrário, dramatiza as nossas diferenças, mas, em qualquer caso, bloqueia a construção das cumplicidades. Ou seja, o déficit de representação em nome próprio que é inerente ao colonizado, como bem têm mostrado os estudos pós-coloniais, parece envolver, no nosso caso, tanto o colonizado como o próprio colonizador, o que sugere a necessidade de um pós-colonialismo de tipo novo. Seja como for, suspeito que durante bastante tempos todos os nossos estudos, qualquer que seja o tema, serão também estudos identitários. Estamos, pois, postos na contingência de começarmos por viver a nossa experiência no reverso da experiência no reverso da experiência dos outros. Se esta contingência for vivida com vigilância epistemológica, fundar-se-á nela um novo cosmopolitismo cordial, que não nasce espontaneamente, como queria Sérgio Buarque de Holanda, mas que pode ser construído como tarefa iminente política e cultural, trabalhando sobre condições históricas e sociológicas que, não sendo próprias, lhe são propícias. (SANTOS, 2006, p.46-47).

▪ **DE VOLTA AO EMÍLIO**¹⁹³: Enfim, os Direitos Humanos carece daquela "humanidade" que nos concitou Rousseau (1951): a que fossemos mais humanos, que tivéssemos consciência desse dever primeiro que nos compete e mais que tivéssemos uma olhar terno sobre a infância. A humanidade anda meio esquecida desse dever de si e dessa formação que precisa ser retomada para a salvação da espécie e claro do planeta também:

Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. (ROUSSEAU, 1951, p.62, tradução nossa).¹⁹⁴

Uma educação sem meios termos, sem meias medidas, carece de decisão política enérgica, de determinação e vontade em estabelecer uma política pública que venha contemplar essa "humanidade" no sentido de dever ser, de que nos falava

¹⁹³ Emílio ou da Educação, obra de Jean-Jacques Rousseau.

¹⁹⁴ "Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir soyez por tous les états, pou tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y a-t-il pour vous hors de l'humanité? aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimables intict." (ROUSSEAU, 1951, p.62).

Rousseau (1951) já no século XVIII, hoje no limiar do século XXI tão esquecida e tão vilipendiada.

8 CONCLUSÃO

Diríamos que o Direito é como o rei Midas. Se na lenda grega esse monarca convertia em ouro tudo aquilo em que tocava, aniquilando-se na sua própria riqueza, o Direito, não por castigo, mas por destinação ética, converte em jurídico tudo aquilo em que toca, para dar-lhe condições de realizabilidade garantida, em harmonia com os demais valores sociais. (REALE, 1988, p.21).

Na presente pesquisa, nunca se teve a ousada pretensão de "redescobrir" a roda, mas "oxalá" que este trabalho possa ser o início de muitas outras pesquisas, o despertar de muitas outras áreas afins, que possam algum dia vir a responder a terceira tese de Marx sobre Feuerbach: Quem educaria os educadores? Se tivermos despertado a atenção para alguns pontos "cegos" no Direito e na Educação e na urgente necessidade de que essas duas "áreas" dialoguem, tanto quanto bastará para nos aproximarmos da "Reforma do pensamento", portanto, caso provoque o desvio do olhar para o problema, terá a pesquisa, e, muito, valido a pena.

A solução virá de um longo e árduo trabalho e não poderá ser tarefa apenas do Direito e da Educação, mas de todas as Ciências afins, envolvidas com a educação, e, sobretudo, de uma determinada e profícua ação política de todos os interessados e em todos os cantos do planeta, onde existir um pequeno ser humano a ser escolarizado para uma vida digna, uma cidadania plena, de respeito e de respeitabilidade, centrada em um ambiente fraterno e de mútuo reconhecimento.

A reforma da educação passa antes pela reforma do pensamento e acrescento que dentro da reforma do pensamento, é preciso que se faça o redescobrimento do Ser, o redescobrimento da Pessoa Humana, da importância do Outro e que maravilhados com essa redescoberta, sejamos capaz ainda de "deitar os olhos" ao redor e fazer uma outra redescoberta: a do meio em que vivemos. Esses dois pontos, nesse quadrante da nossa Era, são fundamentais, fundantes, únicos e essenciais para fazer acontecer toda e qualquer reforma do pensamento e decerto na Educação, que virá como consequência, como aluvião desse novo "porvir".

O maior dos equívocos na Educação em Direitos Humanos, agora determinada pelo CNE-MEC, não está só na forma estereotipada como os seus teóricos vê essa Educação, mas no modo como ela tem sido tratada e encaminhada,

por um viés compartimentado, separado, míope, e por isso faltoso de capacidade de atingir os seus fins.

Ao enfatizar essa Educação como sendo uma questão de sexualidade, etnia, raça, gênero, educações especiais e meio ambiente, sedimentando-lhe as práticas nesses viéses, como, por exemplo, a educação indígena, educação quilombola, educação do campo etc..., comete-se o erro capital, caminhando na contramão da evolução e da ciência, pois essa metodologia baseia-se nos chamados 'pilares de certeza'¹⁹⁵ da ciência que fechou o segundo milênio, e hoje estão seriamente abalados.

Portanto, essa pretensão, esse modo ou mesmo essa metodologia de encaminhar a EDH para a escola está duplamente equivocada, a compartimentação dela cria socialmente guetos ou tribos, mais especificamente, cria mais exclusões, e no campo da ciência já não se fala mais em "separação" dos objetos ou nas chamadas superespecializações, que só cria cegueira e ignorância.

Por certo que se quer uma Educação em Direitos Humanos, devidamente empoderada, no sentido de que venha através de uma formação substancial, do professor nas IES, nos cursos de licenciatura. Só assim, teremos uma educação que chegue criticamente às escolas em condições de formar o pequeno cidadão para uma cidadania cônica da sua capacidade crítica e de cobranças benfazejas, não só no sentido político, mas, principalmente, pelo direito de exigir que o Estado Democrático de Direito seja exercido para a construção de um mundo melhor, de uma cidadania plena, sobretudo, que seja pautada na liberdade e na oferta de condições iguais para todos.

O que se quer da EDH não é uma bandeira ativista em defesa desses ou daqueles direitos de grupos ou minorias, quer-se uma educação que venha ensinar aos futuros cidadãos que somos iguais, em direitos e deveres. Chegará o dia em que não havendo diferenças, nem discriminações, poder-se-á depor todas as bandeiras e todos os movimentos, não existirá mais "lutas", mas uma comunhão fraterna de seres humanos que se sentem e se respeitam.

Que a Educação em Direitos Humanos seja aquela educação que venha despertar, conscientizar, problematizar e por em pauta as discussões de nossa vivência, os temas que nos são caros em busca da plena Cidadania, por isso é

¹⁹⁵A ciência, ou mundo científico tinha três pilares de certeza: a ordem, a separabilidade e o valor da prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução.

importante uma formação eficiente do professor, para que ele, ao invés de dar respostas prontas, suscite a curiosidade e o interesse dos alunos pela sua cidadania, pelo seu País e pelo seu planeta.

Precisamos de um professor com conhecimento de causa, que tenha plena consciência da importância do seu trabalho, que esteja afinado com as questões do seu tempo, que seja cômico da importância de empoderar seus alunos para as questões da cidadania e prepará-los para uma vivência social, mas também que não tenha e nem traga respostas prontas, será preciso construí-las juntos. Um professor que venha ensinar e exercer o Direito de educar-se em Direitos Humanos.

A Resolução 01/2012 CNE-MEC¹⁹⁶ propõe, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Direitos Humanos, que os diversos Sistemas de Ensino do país trabalhe essa Educação a partir de um diálogo transdisciplinar e transversal, envolvendo toda a comunidade escolar, adotando '*estratégias metodológicas que privilegiem a prática destes valores*'.

Há uma série de equívocos nessa 'recomendação', a começar da confusão entre valores e Direitos Humanos, entre 'práticas' e uma conscientização ético-jurídica do que seja 'Direitos'. Diríamos que os Direitos Humanos é a emancipação da raça humana e não pode ser confundido com valores e práticas, é muito mais que isso, é uma Ciência que empodera e liberta, que emancipa e conduz a uma cidadania plena, é um saber para saber-se.

Com os baixíssimos índices de aproveitamento escolar no Brasil, medidos pelo IDEB/INEP/MEC,¹⁹⁷ que no último ano de sua avaliação (2013) foi em média de 4.4, índice esse que denuncia uma dura realidade de muitas faltas na Escola Pública: ensino precário, professores mal preparados, baixos salários que desestimula qualquer pretensão de formação continuada, falta de materiais, falta de merenda, falta de laboratórios, falta de bibliotecas, violência, elevado índice de

¹⁹⁶Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. (DCN-MEC - PARECER CNE/CP Nº: 8/2012).

¹⁹⁷O índice pode ser aferido no portal: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=12554560>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

evasão escolar, alunos que chegam ao ensino médio sem saber ler e escrever. Além disso, a carga curricular, recomendada pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, não é pouca coisa e demanda daquele professor que se comprometa com a Educação, um esforço imenso para dar conta de satisfazê-la.

Além dos muitos outros desafios aqui apontados, que não foram listados no parecer 08/2012 (DCN-MEC - PARECER CNE/CP Nº: 8/2012), verificamos que dentro de uma ambiente assim, totalmente desfavorável (não por falta de boa vontade), mas por falta de absolutas condições materiais, físicas e humanas, não será possível pretender introduzir a Educação em Direitos Humanos de forma transversal e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade e transversalidade requer dos professores um conhecimento profundo de interação e interrelação, além de disponibilidade para que possam fazer esse entrecruzamento disciplinar acontecer. Além do mais, requer principalmente que haja conhecimento recíproco e profundo das disciplinas que se quer trabalhar inter e transversalmente. Os professores não conhecem, ou conhecem muito pouco os Direitos Humanos, logo a interdisciplinaridade e transversalidade tem pouquíssima ou nenhuma chance de acontecer, a impossibilidade é material e humana, transversalidade e interdisciplinaridade, aqui, são cegas.

Esse trabalho, por um outro lado, requer a existência do "professor de direitos humanos" que esta pesquisa está a concluir ser essencial para uma formação em Educação em Direitos Humanos, ainda que seja tão somente no currículo das IES, dada a impossibilidade de se ter um professor com essa formação educacional¹⁹⁸ em todas as escolas.

Já a transversalidade, também tão recomendada nas DCN's, está para além da interdisciplinaridade didaticamente falando, requer o interconexão da teoria com a realidade, com as práticas do dia a dia, com os objetos do conhecimento, fazendo um recorte entre as disciplinas no que elas tem de comum ou que se identifiquem e que mutuamente possam se ajudar na compreensão do saber.

A diferença entre elas está em que uma dá primazia à abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento, levando em conta a interrelação das disciplinas, enquanto que a transversalidade perpassa do conhecimento à realidade,

¹⁹⁸A lei estadual mineira 15.476/2005 é prova intangível desse fracasso.

uma trabalha os conceitos, a outra trabalha a vivência e a prática a partir dos objetos do conhecimento.

A pesquisa mostra que o futuro professor não tem conhecimento sobre essas metodologias e que não tendo conhecimento sobre o método, nem sobre o objeto do conhecimento a ser transmitido, o desenvolvimento dessa Educação nos moldes propostos pelo CNE-MEC está literalmente comprometido,

Um professor educado nos e para os Direitos Humanos, cômico dos seus deveres de educador, que vive, respeita e conclama à prática dos Direitos Humanos, que é virtuoso e educa para a 'virtuosidade' como proposto no "Emílio",¹⁹⁹ mas sendo um pouco mais que isso, é aquele que no mínimo:

- Conhece seus direitos;
- Sabe o que são os Direitos Humanos, suas aplicações e sobretudo sabe agir para reivindicar e fazer valer;
- Faz algo para que esses Direitos aconteça;
- Lê sobre eles;
- Cria ideias para divulgá-los;
- Trabalha pela sua plena Educação;
- Luta por Eles;
- Realiza, pelo exemplo, essa Educação onde estiver;
- Constrói o futuro pautado neles;
- Educando neles, mantém o foco sem perdê-los de vista e, assim, torna-se um exemplo de alguém a ser seguido e que vive melhor.

Sabe-se que o currículo é um território em disputa, principalmente nas IES, onde os grupos se fecham muito mais acirradamente e disputam palmo a palmo, na busca de inclusão de suas linhas de pesquisa. Cabe uma conscientização político metodológica a ser trabalhada e desenvolvida com os professores dessas Instituições, no sentido de se por em pauta uma Educação que mudará os rumos do

¹⁹⁹"Qu'est-ce donc que l'homme vertueux? C'est celui qui sait vaincre ses affection; car alors il suit sa raison, sa conscience; il fait son devoir; il se tient dans l'ordre, et rien ne l'en peut écarter. Jusqu'ici tu n'étais libre qu'en apparence tu n'avais que la liberté précaire d'un esclave à qui l'on n'a rien commandé. Maintenant sois libre en effet; apprends à devenir ton propre maître; ; commande à ton coeur, ô Emile, e tu seras vertueux". (ROSSEAU, 1951, p.567).

Que é então um homem virtuoso? É que aquele que sabe vencer as suas afeições, porque então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela. Até aqui não eras livre senão aparentemente; não tinhas senão a liberdade precária de um escravo a quem não se tivesse nada comandado. Agora seja livre efetivamente; aprende a tornares o teu próprio senhor; comanda a teu coração, oh Emílio, e tu serás virtuoso. (ROSSEAU, 1951, p.567, tradução nossa).

ensino brasileiro e, já é há muito recomendado por organismos e instituições internacionais como ONU, IIDH e UNESCO.

Contudo, levar a Educação em Direitos Humanos às bases do ensino fundamental e médio brasileiros, requer formação. A pesquisa indicou o pouquíssimo conhecimento dos pesquisados (futuros professores), dando mostras de que sem uma formação sólida em EDH, no âmbito das licenciaturas, levar essa Educação às escolas torna-se uma tarefa improvável.

As chances de formar professores ou mesmo multiplicadores em cursos de extensão ou formação continuada, já se mostraram, pelo longo dos anos, que não resolve a questão, principalmente não havendo uma estruturação curricular adequada nas DCN's, nem condições materiais, físicas e humanas, nem planos metodológicos ou Planos Políticos Pedagógicos, sem uma legislação que se faça reconhecer, acatar e ser cumprida, não haverá EDH que chegue à Escola.

A revisão, reestruturação e ampliação do currículo das licenciaturas é essencial e imprescindível, sem isso não haverá formação em EDH e não havendo essa formação, ela não poderá ser transmitida, nem mesmo superficialmente.

Há que se lembrar que a alteração do currículo precisa ser acompanhada também da alteração do projeto político pedagógico das Escolas, de modo que venham contemplar essa educação no âmbito curricular da própria escola. O material pedagógico editado neste sentido de contemplar os Direitos Humanos e a formação continuada de professores também em EDH, são outros fatores que vêm somar, agregar e alargar os horizontes de possibilidades.

O próprio MEC reconhece, abertamente no seu parecer,²⁰⁰ a falta de império dos seus atos normativos, mas mesmo assim afirma ser imprescindível a adoção das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ora, isso é um contra-senso, uma declaração explícita de falta de autoridade, de capacidade de fazer cogente às normas que edita.

O reconhecimento público e aberto da falta de império de seus atos normativos depaupera e desmoraliza a autoridade educacional, dando azo aos

²⁰⁰ Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência. (DCN-MEC - PARECER CNE/CP Nº: 8/2012).

órgãos e instituições subordinados ao pleno e literal descumprimento desses comandos normativos, que sendo assim "porosas e inefetivas", aos olhos desses é só mais uma recomendação posta no papel, sem qualquer consequência pela sua desobediência, pela sua execração.

A falta de império dos atos normativos corrói a estrutura administrativa e leva à desordem. Um ato poroso e sem densidade normativa vira mera recomendação no papel e não será cumprida, ou se cumprida, o será pelas metades, ou mesmo se der certo, cria um "caos" na Administração Pública.

Sem pretender adentrar na discussão (que não é em definitivo o objetivo deste trabalho): falta pulso, falta vontade e decisão política enérgica, falta organização e programação de curto, médio e longo prazo, mas falta, sobretudo, pessoas capazes, determinadas, competentes, que sejam da área, que gostem do que fazem e tenham obstinado interesse pelo tema. Sem isso, nossa Educação, falando num contexto geral, será isso, um redemoinho infundável de leis e atos normativos sem consistência, sem império, sem força cogente, sem obrigatoriedade de cumprimento e portanto, sem consequência para a desobediência.

Ainda no limiar do "Propileu"²⁰¹ do século XXI, "oxalá" que esta pesquisa venha despertar o interesse de outros pesquisadores especialistas da Educação e do Direito, que proponham planos estruturados, possíveis e plausíveis de cumprimento, que fomentem as profundas mudanças pelas quais deverá passar o currículo e os Planos Políticos Pedagógicos, mas sobretudo venham propor uma reestruturação das licenciaturas de modo a contemplar a disciplina da Ciência dos Direitos Humanos. Porém, que venham com ânimos redobrados, porque a Educação tem esses dois paradoxos, tudo é possível, do jeito que der e puder, não podendo a vida seguir seu curso, sem qualquer consequência. É preciso romper essa leniência e acender uma vela para a esperança.

²⁰¹ Pórtico monumental da Acrópole grega.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Wolfgang Leo Maar (Trad.). São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). EDGAR MORIN. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, M.T. G; FRANCO, C. **A pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10.ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- ALVES, Rubem. **A escola com sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- ANAIS. **X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, set./2012.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARAÚJO, José Carlos de Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006. p.13-48.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6029**: informação e documentação: livros e folhetos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6032**: abreviação de títulos de periódicos e publicações seriadas. Rio de Janeiro: ABNT, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, Luis Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**. São Paulo, Editora Saraiva, 1998.

BAUDELLOT, C. **A sociologia da educação**: para quê? Teoria da Educação, n.3, p.29-42, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia da aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. p.163-187.

BETTI, Emílio. **Teoria Generale della Interpretazione**. Milano: Dott. A. Giuffrè Editore, 1990.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BODIN, Jean. **Os seis livros da República**. Livro Primeiro. São Paulo: Ícone Editora, 2011. (Coleção fundamentos do Direito).

BOITEUX, Elza Antônia Pereira Cunha (Coord.). **Direitos Humanos**: estudos em homenagem ao Professor Fábio Konder Comparato. Salvador: Jus Podivm, 2010.

BOITEUX, Elza Antônia Pereira Cunha. El principio de la solidaridad y los derechos humanos de naturaleza ambiental. In: LOSANO, Mario G. (Ed.) **Solidaridad y Derechos Humanos en Tiempos de Crisis**. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III de Madrid. Editorial Dykinson, SL, Madrid, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 12.ed. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e casualidade do provável. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.81-126.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.71-79.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.65-69.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P. **Senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 2013. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2013.

BRASIL. Decreto n.592 de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 1992.

BRASIL. Decreto n.678 de 06 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 1992.

BRASIL. Decreto n. 7037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Ministério da Educação**, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 maio 2012. Disponível em: <https://escoladeconselhos.faccat.br/sites/default/files/diretrizes_nedh.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2013.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Ministério da Educação**, Brasília, 2012a.

BRESSOUX, P. Efeito estabelecimento. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.275-279.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, n.38, dez. 2003, p.17-88.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p.1-52.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, n.15, São Paulo, jan./jul. 2007, p.60-81.

BUENO, B. O. et. al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p.385-410, São Paulo, 2006.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 10.ed. Brasília: FENAME, 1976.

BUERGENTHAL, Thomas; KISS, Alexandre. **La protection internationale des droits de l'homme**: Précis. Kehl amRhein: N. P. Engel Verlag, 1991.

BUERGENTHAL, Thomas; GROSSMAN, Claudio; NIKKEN, Pedro. **Manual internacional de derechos humanos**. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Caracas: Editorial Jurídica Venezolana, 1990.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Coord.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e estratégias metodológicas**. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_02_educacaodir.html.
Acesso em: 20 out. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP7A, 2000, p.72-99.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. 4.ed. Rio Janeiro: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

CANDAU, Vera Maria (Coord.) et al. **Somos tod@s iguais**: escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANTEIRO, Fernando Gil. Educación en derechos humanos en el sistema educativo. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrig. Tarbiya. **Revista de investigación e innovación educativa**, n.35, p.43-56.

CAPELLA, Juan Ramón. **El aprendizaje del aprendizaje**. Fruta prohibida: una introducción al estudio del derecho. Madrid: Trota, 1995.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber**: modernidade, ciência e educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**. São Paulo: Xamã, 1999.

CAUPERS, João. Relatório sobre o programa, conteúdo e métodos de uma disciplina de Metodica da Legislação. **Revista Legislação**. Cadernos de Ciência de Legislação, n.35, out./dez. 2003, p.5-87. Lisboa, Portugal.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n.97, maio. 1996, p.47-63.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.Y. **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: a. Colin, 1992.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONSOLARO, Alberto. **O ser professor**. São Paulo: Dental Press, 2001.

CORAGIO, José Luiz. **La educación en el siglo XXI**. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/glazaro/1-la-educacion-en-el-siglo-xxi>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

COSNEFROY, Laurent. Saber (relação com o). In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.712-714.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

COUSIN, O. **L'efficacité des colleges**: sociologie de l' effetétablissement. Paris: PUF, 1998.

CROUZATIER-DURAND, Florence. Reflexões sobre o conceito de experimentação legislativa: a propósito da lei constitucional de 28 de março de 2003 relativa à organização descentralização da República. **Revista Legislação**. Cadernos de Ciência de Legislação, n.39, jan./mar. 2005, p.5-29. Portugal: Lisboa.

CUNHA, L. A. Educação e sociedade no Brasil. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, n.11, 1981, p.1-64.

CUNHA, L. A. Reflexões sobre as condições sociais de produção da Sociologia da Educação: primeiras aproximações. **Tempo Social**, v. 4, n. 1-2, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira da Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, n.3, 1991, p.120-142.

DELL'ISOLA, Valéria Cássia. **Paideia jurídica**: uma reflexão sobre a educação em Direitos Humanos fundamentais. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Belo Horizonte.

DEROUET, J.L. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: J.C. FORQUIN (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995, p.225-257.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n.43, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010>. Acesso em: 7 nov. 2014.

DINIZ, Andréa (Coord.). **Direitos humanos, democracia e senso de justiça**. Rio de Janeiro: Litteris, 1999.

DONOSO, P. La demanda de coherencia de la educación en derechos humanos. In: MAGENDZO, A. (Org). **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora da UFG, 2011.

DUBET, F. Onde estariam as promessas de mudanças no sistema escolar? **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 59, set./out. 2004, p.49-52.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1973, p.33-56.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Evolução Pedagógica**. Rio de Janeiro. Artmed, 1995.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

ELLIAS, Norbert. **O processo civilizador**. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO S/A. **Piso salarial dos professores terá reajuste de 8,32% em 2014**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/01/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-832-em-2014>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

ENRÍQUEZ, José Maria et al. **Educación plena en Derechos Humanos**. Madrid: Editorial Trotta, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na escola** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FEISTEL, Roseli Adriana Blumke; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências naturais e matemática**: algumas reflexões. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/960.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito**. 2.ed.São Paulo, Editora Atlas, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Mariá Aparecida Brochado. **Consciência jurídica consciência moral**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

FERREIRA, Mariah Brochado. **Direito e ética**: a eticidade do fenômeno jurídico. São Paulo: Landy, 2006.

FERREIRA, Mariá Brochado; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; REPOLÊS, Maria

Fernanda Salcedo (Org.). **Educação para Direitos Humanos**: diálogos possíveis entre a pedagogia e o direito. Belo Horizonte: PROEX-UFMG, 2010.

FERREIRA, Mariah Brochado. **Paidéia Jurídica**: ideal contemporâneo de formação ético-jurídica do cidadão. Disponível em: <<http://www.atualizadireito.com.br/site/shownoticia.aspx?cod=E2BBA0DE7962C603BA5C683E4F68CE82>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

FERREIRA, Mariá Aparecida Brochado. Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do Direito. In: **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade Federal de Minas Gerais, v. 48, 159-188, 2006, p.171-172.

FERREIRO, Emília. **Diversidad y proceso de alfabetización**: de la celebración a la tomada de consciencia. Disponível em: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006, p.137-162.

FORQUIN, J.C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano 21, n.73, p.47-70, dez. 2000.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FORQUIN, J.C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J.C. (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995, p.19-37.

FORQUIN, J.C. (Org.). **Sociologie de l' éducation**: nouvelles approches, nouveaux objets. Paris: INRP, 2000, p.221-287.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, 1992, p.28-49.

FRANCISCO, Rachel Herdy de Barros. **Diálogo intercultural dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/cultura/multiculturalismo/rachel_dialogo_intercultural_dh.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. **A análise do conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livros, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1994.

GARCIA, Joe. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 5, n. 2, p.42-57, jun. 2004, ISSN: 1517-2539.

GARCIA, Joe. **Repensando a formação do professor interdisciplinar**. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/joegarciat08.rtf>. Caxambu, 2002>. Acesso em: 14 mar. 2014.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radial como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A.F.B., SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, L.A.O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e historia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos Humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar**. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2009.

GRACIO, S.; STOER, S. (Org.) **Sociologia da educação II: a construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizontes, 1982.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. 11.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p.20.

GUSTIN, Miracy B. S.; DIAS, Maria Tereza F. **Repensando a pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os Direitos Humanos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalhos: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFE, Otfried. **Justiça Política**: fundamentação de uma filosofia crítica do Direito e do Estado. Petrópolis: Vozes, 1991.

INSTITUTO INTERMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. **V Informe Interamericano de la educación en Derechos Humanos**. Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/9_2010/fe22f95d-bb81-4859-a029-d383a54f576e.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos**. Abr. 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf>. Acesso em: 4 out. 2014.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Relatório interamericano de educação em direitos humanos**: um estudo em 19 países, desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque de direitos. San José, C.R.: IIDH, 2012. Disponível em: <http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/6_2012/932faacb-eb0f-4191-98f9-f7d295d47f3b.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

INTERNATIONAL UNION CONSERVATION NATURE. Disponível em: <<http://www.iucnredlist.org/search>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1978.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: **Ensinar a ensinar**. CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMONT, M.; LAREAU, A. Cultural capital: allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. **Sociological theory**, v.6, 1998, fall 153-168. Disponível em: <<http://www.vanneman.umd.edu/socy789b/lamontl88.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro (Coord.). **Os rumos do Direito Internacional dos Direitos Humanos**. (Tomo I-VI). Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2005.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p.1299-1325, set/dez. Campinas, 2006.

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. **Revista lectura y vida**, diciembre, 2007, p.6-17, La Plata, Argentina.

LICINIO SANTOS, Lucíola. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de et al. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Ética e Justiça**: filosofia do agir humano. São Paulo: Síntese, 1996.

LÓPEZ, Pedro López. Educación en Derechos Humanos: España suspende. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Tarbiya. **Revista de investigación e innovación educativa**, n. 35, p.57-69.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p.77-96, Campinas, 2001.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MAGENDZO, A; DELPIANO, A. **A escuela formal, el curriculum escolar y los Derechos Humanos**. Trabajo presentado en el Taller Subregional de Educación para los Derechos Humanos Del Cono Sur, 1986.

MAGENDZO, Abraham. **Derechos Humanos e Curriculum Escolar**. Disponível em: <http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf, jul. 2002>. Acesso em: 12 jun. 2014.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGENDZO, A. Formación de Profesores para una Educación para la Vida Democrática y el respeto a los Derechos Humanos. In: MAGENDZO, A. (Org.). **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MAGENDZO, Abraham. **La educación en Derechos Humanos**: diseño problematizador. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

MAGENDZO, Abraham. **La educación en Derechos Humanos**: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo. Disponível em: <http://132.247.1.49/CONACYT/04_Docentes_UdeO-ubicar%20el%20de_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion_DH/12.%20EDH_Reflexiones_Reto.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

MANGEZ, E.; LIENARD, G. Currículo (Sociologia do). In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.163-168.

MARCOS. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

MARTINS, C.C. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil (Comentário Crítico). In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira** (1970-2002), v.IV. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS/CAPES, 2002, p.439-445.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MATURANA, R. Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAUÉS, Josenilda. Vestígios de investigações sobre currículo e formação de professores. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MIHR, Anja. Educación en Derechos Humanos en el Ámbito Universitario. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Tarbiya. **Revista de investigación e innovación educativa**, n. 35, p.29-42.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 15.476, de 12 de abril de 2005**. Determina a inclusão de conteúdos referentes à cidadania nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 12 abr. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. Temas básicos de Educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Da concepção à materialização da escola do campo. **Revista Presença Pedagógica**, v.20. n.120. nov./dez. 2014. MEC/FNDE: Belo Horizonte: Dimensão.

MONEBHURRUN, Nitish; VARELLA, Marcelo D. O que é uma boa tese de doutorado em Direito? Uma análise a partir da própria percepção dos programas. Uniceub. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v.3, n.2, jul./dez. 2013.

MONTEIRO SILVA, Aída Maria. **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites**. 2000. 222f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAND, Charles-Albert. **Éléments de légistique formelle et matérielle, in Légistique Formelle et Matérielle**. Aix-Marseille: Presses Universitaires D'Aix-Marseille, 1999.

MOREIRA, A.F.B., A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios, tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, set./out./nov./dez. 2001, p.65-81.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/patriciaлимamorgadot04.rtf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MORIARTY, Kate. Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos: el papel de la educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Tarbiya. **Revista de investigación e innovación educativa**, n.35, p.7-27.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya. **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MORIN, Edgar; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a Natureza Humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **Inteligência da complexidade Epistemologia e Pragmática**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar; TERENA, Marcos. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010.

MOURA, Maria Aparecida (Org.). **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX, 2012.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

MUCCHIELLI, Roger. **L'analyse de contenu**: des documents e des communications connaissance du proleme. Paris-FR: Les Librairies Techniques, Entreprise Moderne D1edition et Les Editions ESF, 1977.

MUJICA, Rosa María. **La metodología de la educación en Derechos Humanos**. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MUJICA, Rosa María. **Práctica Docente y Educación en Derechos Humanos**. IPEDEHP. Lima, abr./1999. Disponível em: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1843/8.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cadernos de Ciências Sociais**, v.4, n.6, dez. 95, p.43-66.

NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.57-121.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**, n.78, abr. 2002, p.15-36.

NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. C. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, n.39, jul. 2004, p.41-59.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p.125-154.

NÓVOA, António. **Educação 2021**: para uma história do Futuro. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf>, p.1-17>. Acesso em: 1 fev. 2014.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, Campinas, abr. 2001, p.27-42.

OBERTI, M. Segregação escolar e urbana. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.727-730.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaración de México sobre educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe**. Ciudad de México, 28 nov./1 dic. 2001. Disponível em: <<http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/anuarios/descargaanuarios/Anuario5/mexicoDDHH.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plan de acción**: Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos. Paris: UNESCO, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Un enfoque de la educación para todos basado en los Derechos Humanos**: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Paris: UNESCO, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comisión de Derechos Humanos. Promoción y Protección de los Derechos Humanos: información y educación. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Tarbiya. **Revista de Investigación e Innovación Educativa**, n. 35, p.71-84.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS. Promoción y Protección de los Derechos Humanos: Informacion y Educación. Tarbiya. **Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación**. Universidad Autónoma de Madrid, n.35, p.71-84.

PARSONS, T. A classe como sistema social. In: BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude III**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.47-74.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v.20, n.68, Campinas, dez. 1999, p.109-125.

PEREIRA, Júlio Diniz. **Formação de professores pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995, p.199-220.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIERRI, Ana María Rodino. **Educación para le vida en democracia**: contenidos y orientaciones metodológicas. Disponível em: <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/educacion-para->

la-vida-en-democracia-contenidos-y-orientaciones-metodologicas.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PIERRI, Ana María Rodino. Educación en derechos humanos: una propuesta para políticas sociales. **Revista IIDH**. v.44, jul-dez. 2006, p.99-123. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1412/revista-iidh44.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINESCHI, Laura. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. In: PINESCHI, Laura et al (Coord.). **La tutela internazionale dei Diritti Umani**. Milano: Giuffrè Editore. 2006, p.67-77.

POPPER, Karl Raimond. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.

POPPER, Karl Raimond. **A sociedade aberta e seus inimigos**. (Tomo I- II). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

POPPER, Karl Raimond. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Orientações para elaboração de trabalhos científicos**: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a American Psychological Association (APA) e o Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas (VANCOUVER). Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <www.pucminas.br/biblioteca>. Acesso em: 2 jun. 2015.

PRIBERAM. **Dicionário on line da Língua Portuguesa**. [s.l.]: Priberam Dicionário, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/valoriza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

QUEIROZ, J. M. De. **L'école sociologies**. Paris: Nathan, 1995.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

REYERO, David; JOVER, Gonzalo; GIL, Fernando. **La enseñanza de los Derechos Humanos**. Barcelona. Paidós, 2001.

RIBEIRO, L. C.; KATZMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ, 2008, p.59-90.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, João Batista de Campos. **A Medida Provisória e a Produção da Lei no Brasil**: uma análise crítica sob as luzes da teoria sistêmica. 2009, 280f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Belo Horizonte.

ROCHA, João Batista de Campos. A sala de aula e os direitos humanos: conceitos subjetivos e sublimados. In: BROCHADO, Mariah; FREITAS, Natália; ABREU, Décio (Org.). **Educação em direitos humanos**: uma contribuição mineira. v.1. Belo Horizonte: Editora PROEX-UFMG, 2009.

ROCHA, João Batista de Campos. O plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: **Curso de Aperfeiçoamento Paideia Jurídica na Escola**: educação em Direitos Humanos para uma consciência jurídica cidadã. BROCHADO, Mariah et al (Org.). Belo Horizonte: CAED, 2014.

ROCHA, João Batista de Campos. Escola ideal: uma sala de aula para competências. **Revista Prática Jurídica**, n. 66, Brasília: Consulex, set. 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou De L'Education**. Paris: Garnier Frères, 1951.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S.A., 1995.

SÁ, Ricardo Antunes de. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e formação de professores complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p.125-148.

SACAVINO, Suzana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.

SACAVINO, Suzana. Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. (Org.) **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia**. Rio de Janeiro: DP7A, 2000, p.36-48.

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

SALGADO, Joaquim Carlos. Os direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. n.82, jan. 1996. Belo Horizonte: UFMG, p.15-69.

SANDEL, Michael J. **JUSTIÇA**: o que é fazer a coisa certa. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Org.). **Didática e Formação de Professores Complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **As tensões da modernidade**. 2002a. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Gramática do tempo para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós moderna**. São Paulo: Graal, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O discurso e o poder**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.48, jun. 97, p.11-32. Coimbra.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Enfoque**, n.22, ano 3, Brasília, jul./ago. 1984.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCHINITMAN, Dora F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHMIDT, M.F.H.; RAKOCZY, H.; TOMASELLO, M. **Young children enforce social norms selectively**. Disponível em: <[http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/marco_schmidt/pdf/SchmidtEtAl\(2012\)YoungChildrenEnforceSocialNormsSelectively.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/marco_schmidt/pdf/SchmidtEtAl(2012)YoungChildrenEnforceSocialNormsSelectively.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2014.

SEBASTIÃO, J. **Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares**. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 2009, p.23-38.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Reinventando o ensino médio**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=139314&tipo=ob&ie=cursonormal>. Acesso em: 3 jul. 2014.

SENAC NACIONAL: **Transversalidade e inclusão**: desafios para o educador. Série didática para educação profissional. 3.reimp. Rio de Janeiro: Editor Marília Pessoa, 2009.

SILVA CAMPOS, Adriana. **Das garantias políticas**: a Constituição como norma de reconhecimento. Initia Via, 978-85-64912-51-9 digital. Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira, Adriana Campos (Org.). Constituição e democracia: 25 anos da Constituição brasileira, 2014.

SILVA CAMPOS, Adriana; MORAIS, Ricardo Manoel de Oliveira. **Sociedade de Normalização em Michel Foucault**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=47fa1e27cc0c050a>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

SILVA, N.V., HASENBALG, C. **Tendências da desigualdade educacional no Brasil**. Dados: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. v. 43, n. 3, p.423-445, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Coord.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SINGLY, F. de. **L'appropriation de l'héritage culturel**. Lien Social et Politiques, n. 35, printemps. 1996, p.153-165.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SIROTA, R. Le métier d'élève. In: J.C. FORQUIN. **Sociologie de L'éducation**: nouvelles approches, nouveaux objets. Paris: INRP, 2000, p.149-172.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1996.

SPAEMANN, Robert. **Felicidade e benevolência**: ensaio sobre a ética. São Paulo: Loyola, 1996.

SOARES, Fabiana Menezes. Jornadas Jurídicas Brasil-Canadá. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, número especial, p.153-168, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Fabiana Menezes. **Teoria da Legislação**: formação e conhecimento da lei na idade tecnológica. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: Subjetividade prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.112-128.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Qual escola queremos? In: BROCHADO, Mariah; FREITAS, Natália; ABREU, Décio (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: uma contribuição mineira. Belo Horizonte: Editora PROEX-UFMG, 2009, v. 1.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Identidades docentes e relações de gênero. In: **Escritos sobre educação**, Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, n.1, dez., 2002.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. **The domestication of primary school teaching: a Brazilian study case**. 1998. 280f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – University of London, Department of Culture, Communication and Societies, Institute of Education, London.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva e a transformação da escola. São Paulo: Cia Nacional do Livro, 1971.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de et al. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

UFMG-FAE. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/pibid/?page_id=18>. Acesso em: 10 jul. 2013.

UNESCO. **Plan de acción**. Programa Mundial para la educación en derechos humanos: primera etapa. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

UNICEF. **Un enfoque de la Educación para todos baso en los Derechos Humanos**: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Disponível em: <http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2014.

VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN ZANTEN, A. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, set./out./nov./dez. 1999, p.48-58.

VAN ZANTEN, A. (Org.). **L' école: l' état des savoirs**. Paris: La découverte, 2000, p.283-293.

VAN HAECHT, A. **A escola à prova da Sociologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p.11-16.

VEIGA, Cynthia Greive. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de et al. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VILLA, F.G. **Teoría sociológica de la educación**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1994.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. 2003.

Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf>
. Acesso em: 10 jan. 2015.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia e outros escritos**. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção os Pensadores Abril Cultural). Acesso: 3 set. 2014.

XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Clássicos da educação brasileira**. v.1. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e Ciências Sociais no projeto dos centros Brasileiros de pesquisas educacionais. CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

YANAGUITA, Adriane Inácio: **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>Marília, 2011. Acesso em: 13 nov. 2013.

ZABALA, Antoni. **Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, N. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL J. et al (Org.). **Família, escola e juventude**:

olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p.132-150.

ZOVATTO, Daniel. **Los Estados de excepción y los Derechos Humanos en América Latina**. Caracas: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Editorial Jurídica Venezolana, 1990, 207p. Disponível em: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2035>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

**APÊNDICE A – Questionário prévio aos pesquisados sobre educação em
Direitos Humanos**

Curso _____ Período _____

1) Você conhece (já teve acesso, já ouviu falar) sobre a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção para os direitos da criança, sabe de onde veio e em qual ano?

2) Você conhece e tem alguma informação relevante sobre a Educação em Direitos Humanos?

3) Pensando na educação infantil, a educação em direitos humanos, poderia ser útil de alguma forma? Se não, por quê? Se sim, através de que meios ou modos?

4) Você citaria algum exemplo ou acontecimento recente que te lembra ou te reporta à educação em direitos humanos?

5) Como estudante e futuro professor, como você vê o papel da universidade nesse campo da educação em direitos humanos.

6) Você gostaria de aprofundar seus estudos em EDH? Por quê?

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada final

- 1) Quais são as grandes questões da escola no presente momento?
- 2) Sabe-se que a educação no Brasil tem muitas carências. Na sua opinião quais são essas carências?
- 3) Vê-se várias queixas sobre o ambiente escolar: violência, desrespeito, desinteresse, falta de motivação, etc. De que modo você pensa resolver isso?
- 4) A EDH poderia ser uma alternativa para isso?
- 5) Qual foi sua avaliação sobre o curso em Direitos Humanos aplicado no PIBID?
- 6) Tem conhecimento de alguma campanha institucional sobre a Educação em Direitos Humanos?
- 7) A experiência do curso sobre Educação em Direitos Humanos no PIBID contribuiu de alguma maneira para orientar sua prática docente? Sua forma de ver a educação?
- 8) Como vê a possibilidade de inserir a EDH na Escola? O que seria necessário para isso?
- 9) A EDH na sua opinião é um aprendizado necessário?
- 10) Do seu ponto de vista seria possível trabalhar a EDH de forma transversal, inter e transdisciplinar na escola? O que seria necessário para tal? Quais as dificuldades ou obstáculos?
- 11) E se o material didático a ser trabalhado em sua sala de aula, fosse editado nessa perspectiva transversal, inter e transdisciplinar em EDH, poderia contribuir? De que forma?
- 12) Nas escolas que você acompanhou como você avaliaria o interesse dos docentes pela EDH?
- 13) Tendo participado da elaboração do Código de Convivência, você vê algum ganho efetivo com ele?
- 14) De que forma a ideia do código de convivência foi recepcionada na Escola?
- 15) A inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo das licenciaturas seria possível? Como você imagina isso, ampliando a carga horária, substituindo disciplinas, trabalhá-la interdisciplinarmente?

- 16) Em sua opinião essa Educação (EDH) poderia fazer alguma transformação importante?
- 17) Como avaliaria a obrigatoriedade de um curso extra em EDH para a implantação da resolução 01/2012 do MEC? Você o faria?

APÊNDICE C – Plano de estágio aplicado aos pesquisados

Plano de Estágio e Pesquisa, a ser submetido à aprovação do COEP/UFMG – Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG e ao Colegiado de Pós Graduação da FD/UFMG – Faculdade de Direito da UFMG.

A pesquisa tem a pretensão de averiguar e avaliar:

- ✓ O nível de informação primário (sobre Educação em Direitos Humanos) dos Alunos do PIBID-PEDAGOGIA – 2012/2014, aplicando-lhes inicialmente um questionário pré-estruturado;
- ✓ ministrar-lhes, sob a supervisão da Orientadora e Coorientadora, um mini curso de 60 horas de Educação em Direitos Humanos, aplicando-lhes ao final um novo questionário pré-estruturado, com a finalidade de avaliar quais as impressões e impactações na sua formação pedagógica;
- ✓ uma entrevista semiestruturada para avaliar de que modo, esse possível aprendizado poderá influenciar na formação, dedicação e consciência da importância de incorporação de uma cultura em Direitos Humanos que impactará na vida dos futuros professores.

PLANO DE CURSO:

1) A EDH E A ESCOLA – 4 HORAS

- Cenário Nacional dos Direitos Humanos;
- A importância dos Direitos Humanos;
- PNEDH – 1, 2 e 3 do Ministério da Justiça;
- PNEDH – Do Ministério da Educação;
- Ações propositivas e medidas públicas do MEC.

2) HISTÓRIA E HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS – 6 HORAS

Fazer um breve resgate histórico dos Direitos Humanos, desde os primeiros de indícios e sinais de sua existência, do Código de Urukagina aos nossos dias.

3) ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CONJUNTO DO CÓDIGO DE CONVIVÊNCIA – 20 HORAS – Aulas, palestras e atividades de campo.

Colégio Brasil
Colégio BH

4) DIREITOS HUMANOS NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA – 4 HORAS

Fazer um levantamento e abordagem, destacando a importância dos direitos individuais, sociais, coletivos, difusos e planetários, tratados na Constituição Brasileira.

5) TRATADOS INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS – 4 HORAS

Fazer uma breve abordagem dos principais tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário e demonstrar a importância e a influência deles na elaboração Constituição Brasileira de 1988.

6) CÓDIGO DO CONSUMIDOR – 2 HORAS

Abordar os principais aspectos desse Código, especialmente as ferramentas de que dispõe o consumidor para fazer valer seus direitos.

7) ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – 6 HORAS

Trabalhar os aspectos que interessam de perto a relação da escola com as crianças e os adolescentes, especialmente as questões e situações problemáticas que envolvem a família, escola, Conselho Tutelar e Ministério Público.

8) PNE 2011/2020 DO MEC – 4 HORAS

Fazer um rápido estudo das novidades e pretensões desse plano, sobretudo no que interessa diretamente aos futuros professores.

10 – APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS E ANÁLISES FINAIS DE DADOS E CONTEÚDOS – 10 HORAS.

Belo Horizonte, 26 outubro de 2013.

João Batista de Campos Rocha
Aluno proponente

Prof^a Dra. Mariah Aparecida Brochado Ferreira
Orientadora – Faculdade de Direito (UFMG)

Prof^a Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira
Coorientadora – Faculdade de Educação (UFMG)