

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO/PUC-SP
Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política,
Sociedade

Janaina Pires Barbosa

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UM ESTUDO DO CURSO “INTERSECCIONANDO AS DIFERENÇAS:
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA/ETNIA, SEXUALIDADE E
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” EM GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

São Paulo
2013

Janaina Pires Barbosa

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UM ESTUDO DO CURSO “INTERSECCIONANDO AS DIFERENÇAS:
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA/ETNIA, SEXUALIDADE E
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” EM GOIÁS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Helena Machado Albuquerque.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**São Paulo
2013**

Errata

Página 05

Onde se lê: dedicação.

Leia-se: dedicatória.

Página 31

Onde se lê: 1944.

Leia-se: 1945.

Página 44

Onde se lê: termologia

Leia-se: terminologia

Página 67

Onde se lê: No,

Leia-se: No quadro

Página 79

Onde se lê: Kit

Leia-se: Kite

FICHA CATALOGRÁFICA

1. Autor: Barbosa, Janaina Pires

2. Título: Educação em Direitos Humanos: Um estudo do curso “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência” em Goiás.

3. Programa: Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: São Paulo, 2012.

3. N° de folhas: 134f

4. Ilustrações: tabelas e quadros

4. Grau: (X) dissertação (mestrado)

5. Área de concentração: Educação e Ciências Sociais

6. Orientador(a): Helena Machado Albuquerque

7. Descritores: Educação em Direitos Humanos

8. Palavras-chave: direitos Humanos, educação, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos –PNEDH, diferenças.

BANCA EXAMINADORA

DEDICAÇÃO

Dedico esta produção à minha querida família:
ao meu pai Valdivino e à minha mãe, Maria;
à minha irmã, Jaciara, e ao meu irmão, Valdijunior,
e ainda à minha irmã Adriane e ao meu Irmão Ruter
Essa vitória não seria possível se não tivesse vocês.
Obrigada por me permitirem sonhar!
Dedico-a, ainda,
aos meus tios e tias, primos e primas,
amigos, amigas e vizinhos
que, mesmo longe, estavam sempre pertos.

AGRADECIMENTOS

O aprendizado que se constrói em uma vida emana das experiências que temos e compartilhamos. A oportunidade que tive de poder navegar em conhecimentos jamais sonhados por mim foi um presente que enriqueceu o meu aprendizado e a minha vida profissional.

Sei que não saio deste processo acadêmico da mesma maneira que entrei. Saio mais forte, mais preparada e mais corajosa. Ainda não sei qual é a dimensão deste na minha vida, mas sei que, durante o mestrado, consegui aumentar minhas dúvidas e incertezas sobre o futuro da humanidade em uma sociedade tão perversa.

Navegar, durante o curso, nas teorias de Bourdieu, Pochmann, Pereira, Florestan, Sposito, Durkeim, Enguita, Bernstein, Aple, Dubet, Adorno, Comênio, Dewey, Snyders, Lefort, Bobbio, entre outros, levou-me a compreender várias questões que nunca havia imaginado. Sendo assim, a todos que contribuíram neste meu processo de aprendizagem, questionando-me e provocando-me, e para a realização deste trabalho, fica expressa aqui a minha gratidão, especialmente:

À Fundação Ford e à sua equipe no Brasil, por me proporcionarem condições objetivas para realizar este mestrado, e em especial à Professora Fúlvia Rosemberg, que nunca deixou de acreditar no Programa de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.

À minha querida professora e orientadora, Helena Albuquerque, que com imensa sabedoria e paciência conseguiu manter-me no caminho da pesquisa, ajudando-me nos momentos de travamento total, e por ser um presente no meu caminho com seus ensinamentos. Esta dissertação tem muito de você, Helena, pois, sem você, esse processo e resultado não seriam possíveis. Por isso, a você, Helena Albuquerque, meus eternos agradecimentos!

Ao mestre com carinho, professor Zé Geraldo, fundamental na minha caminhada acadêmica. Tantos conhecimentos absorvi de você; quantos questionamentos já me fiz a partir de seus questionamentos! Com você aprendi muito: aprendi que é necessário ver o outro lado da moeda, ir além das aparências e “tirar leite de pedra”. Os seus conhecimentos fascinaram-me!

Obrigada por seu compromisso e responsabilidade com este programa que é luz, não só no meu caminho, mas também dos muitos que ainda virão.

Ao professor Carlos Giovinazzo, o qual admiro muito, desde o dia em que respondeu o meu e-mail, sem ao menos me conhecer, tranquilizando-me sobre as minhas dúvidas, e a quem admiro ainda mais pelo compromisso que tem com suas aulas. Parabéns e muito obrigada pelos pareceres, que foram fundamentais para a minha pesquisa, e por apresentar-me à teoria crítica – principalmente a Adorno e Marcuso, que me fizeram rever os meus conceitos.

Aos professores Alda, Circe, Helenice, Kazume, Luciana e Leda que também contribuíram para o meu processo de formação. Com certeza levo um pouco de vocês comigo para onde quer que eu vá - o conhecimento que vocês me proporcionaram tocou o meu ser.

À Betinha, que sempre se colocou à disposição para ajudar-me além do seu serviço.

À banca de qualificação, que foi fundamental no desenvolvimento deste trabalho, ajudando-me a focar na pesquisa, dando-me várias sugestões que me mostraram caminhos e possibilidades adicionais. Ao professor Jair Militão, que dispôs do seu tempo para auxiliá-me, contribuindo com várias observações, dicas e orientações que me ajudaram e me motivaram.

À minha turma de mestrado, em especial à Neuzely, Cilene, Davi, Jussara e Veneranda, que me acompanharam de perto, presenciando minhas angústias e choros. Foi bom estudar com vocês, encontrá-los nesse ambiente de estudo e disciplina. Vocês deixaram as aulas mais leves e saborosas. Mesmo estando em Goiás, lembrar-me-ei de vocês e dos poucos momentos leves que consegui durante o mestrado, compartilhados com vocês. E aos amigos de outras turmas, Maria José, José Carlos, Vanessa, Amália, Vanessa, Mariana, Luciana, Alan e Moacir.

Às outras pessoas, fundamentais no meu processo acadêmico:

À Joselene Gomes, que conheci em função deste processo e que se tornou minha amiga, companheira e parceira de sobrevivência em São Paulo, por tudo que já fez por mim - e não

foram poucas coisas -, e por estar presente na reta final deste trabalho. Você ensinou-me muito, tocando a minha essência com os nossos longos diálogos.

À Alba Linda, que entrou em minha vida, conquistando-me com sua doçura e sabedoria. Amiga, obrigada por estar comigo, ajudando-me sempre que possível.

Ao meu mais novo amigo, Emanuel, que prontamente se dispôs a ajudar-me desde o início. Obrigada por parar a sua vida para ajudar-me.

Aos conhecidos e amigos bolsistas da Fundação Ford, em especial à Sandra, Gianne, José Carlos, Maria José Elcimar, Flávio e Mirian que, de alguma forma, marcaram minha vida e minhas reflexões.

À Viviane, Elcimar e Tiago, que me acolheram assim que cheguei em São Paulo. Obrigada por abrirem a porta da sua casa para mim.

Aos movimentos sociais e às entidades da sociedade civil, pois este processo também só foi possível em função do caminho trilhado antes do mestrado e das relações socioafetivas criadas nesses ambientes.

Ao Instituto Brasil Central, nas pessoas de Irene Rodrigues e Ricardo Barbosa.

Ao Oxumaré e ao Ipê Rosa, na pessoa do meu querido amigo Marco Aurélio.

Ao professor Alex Ratts, por ser luz na minha graduação.

Ao movimento estudantil.

Ao grupo “Jovens a Caminho”.

À Pastoral da Juventude do Meio Popular.

Ao Movimento Nacional de Direitos Humanos - MNDH.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás e aos amigos que ali conheci, Luzehermina, Estevão, Roseane, Flávio, Juliana, Luzeny, Tiago, Danilo, Willy, Izete, Lorena, Sebastiana, William, Glenda, Jacira, Maria Alice, Carmem, Damiana, Donizete e Renata, entre outros.

Às minhas amigas irmãs, Glenda Lup e Renata, que fizeram a distância entre Goiânia e São Paulo parecer tão pequena, que sempre estiveram comigo neste processo.

Às minhas amigas, Sara Pereira, Sandra Mara, Aleksandra e Joseane Emília, por existirem na minha vida.

Ao Robson Mendes - que, mesmo sem saber, muito me ajudou -, por não me deixar apagar nos estudos.

Ao Ser Superior, em especial, que através dos seus mentores auxiliam-me nesta vida.

BARBOSA, Janaína Pires. *Educação em Direitos Humanos: Um estudo do curso “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência” em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos fortaleceu-se no Brasil enquanto política pública, a partir da década de 2000, quando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi elaborado, sendo publicado em 2006, na sua versão final, com o intuito de orientar os Estados a instalarem um Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH) para a elaboração de um Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH). A implantação do PNEDH na escola ocorre por meio dos educadores. Nesta lógica, surge a importância de capacitá-los, tendo em vista a constância de discursos a favor do tratamento igualitário e respeitoso dos considerados diferentes. Este estudo problematizou a Educação em Direitos Humanos na educação formal como proposta política do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e que compõe o universo de intenções de uma cultura em direitos humanos. Seu objetivo foi identificar elementos fundamentais da Educação em Direitos Humanos, presentes no curso de capacitação “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência” que foi promovido pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Para tal, este objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: 1) contextualizar o curso dentro da Secretaria da Educação do Estado de Goiás; 2) verificar se o referido curso corresponde e contém elementos da Educação em Direitos Humanos; e 3) verificar as características, objetivos, perspectivas, estratégias, conteúdos e resultados do curso. Para responder a essas questões, utilizou-se um procedimento metodológico com abordagem qualitativa, com pesquisa documental, sendo trabalhados documentos do referido curso com o PNEDH e o Plano de Ação da SEDUC/GO. Neste processo, dialoguei com Candau (2007, 2008), que contribuiu com a compreensão da Educação em Direitos Humanos; Gimeno Sacristán (2002, 2008), que possibilitou-me entender a subjetividade que se forma no convívio social e a ligação dos direitos humanos com a educação; e Bobbio (2002, 2004), que ajudou-me na compreensão histórica dos direitos humanos; entre outros autores, que deram suporte na investigação proposta. A hipótese da pesquisa, que foi comprovada, é que “A educação em direitos humanos vem, a cada dia, ganhando e conquistando espaços de debate e de formação, desde que foi assumida como política pública educacional. Entretanto, as ações desenvolvidas dentro da educação formal na Secretaria da Educação do Estado de Goiás ainda são tímidas e não representam este compromisso”.

Palavras-chave: direitos humanos, educação, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, diferenças.

BORBOSA, Janaina Pires. Human Rights Education: A study of the course “Intersecting differences: qualification in education, gender, race/ethnicity, sexuality and people with disabilities”. São Paulo, 2013. Dissertation (Master’s Degree in Education) - Post-graduated studies program on Education: History, Politics, Society.

ABSTRACT

Human Rights in Brazil has strengthened as a public policy from the 2000, when the National Plan for Human Rights Education (PNEDH) was developed. Its final version was published in 2006 for guiding the States to establish a State Committee for Human Rights Education (CEEDH) in order to develop a State Plan of Action for Human Rights Education (PEEDH). Educators carry out the implementation of the National Plan for Human Rights Education in the school system. Following that logic, it is therefore important to enable them in view of the constancy of speeches for equal and respectful treatment towards the minority and special needs students. This study problematized the Human Rights Education in formal education as a policy proposal of the National Plan for Human Rights Education, forming the universe of intentions of a human rights culture. The aim of this study was to identify the key concepts of Human Rights Education which are present in the course “Intersecting differences: qualification in education, gender, race/ethnicity, sexuality and people with disabilities”, sponsored by Goiás State Department of Education. The main objective of this study was unfolded in the following specific objectives: 1) contextualize the course within Goiás State Department of Education; 2) verify if the course respects and has the elements of the Human Rights Education; and 3) check the features, objectives, outlook, strategies, contents and results of the course. In order to meet these objectives, we used a qualitative methodological approach with documentary research, working with the course documents, the National Plan for Human Rights Education (PNEDH) and the Plan of Action of SEDUC/GO. For that end, we used the following theoretical framework: Candau (2007, 2008), who contributed to the understanding of Human Rights Education; Gimeno Sacristán (2002, 2008), who allowed us understanding both the subjectivity built in socializing and the relation between human rights and education; and Bobbio (2002, 2004), who helped us having a historical understanding of the human rights; among other authors that helped us building a theoretical framework to the proposed research. The research hypothesis, which was proven to be right, is that "Human Rights Education has been winning and conquering spaces for discussion and qualification since it was accepted as an educational public policy. Nevertheless, the actions undertaken in the formal education are still modest in Goiás State Department of Education, thus not representing that commitment."

Keywords: Human Rights. Education. National Plan for Human Rights Education - PNEDH. Differences.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANDHEP	- Associação Nacional de Direitos Humanos e Pesquisa e Pós-Graduação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ALEGO	- Assembleia Legislativa do Estado de Goiás
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPE	- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEEDH-GO	- Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos
CLN	- Câmara de Legislação e Normas
CNEDH	- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
COEE	- Coordenação de Ensino Especial
DEDH	- Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos
EDH	- Educação em Direitos Humanos
ERER	- Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LGTT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	- Ministério da Educação
MJ	- Ministério da Justiça
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PEEDI	- Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PMEDH	- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	- Plano Nacional Educação em Direitos Humanos
PUC-RJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SDH	- Secretaria de Direitos Humanos
SEDH	- Secretaria de Direitos Humanos
SEDUC-GO	- Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SEE/GO	- Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SUPEE	- Superintendência de Ensino Especial
TEAR	- Educação, relações de Gêneros e Sexualidades
UEE	- Unidade de Ensino Especial
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal Pernambuco
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação
UNESP	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNISINOS	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Plano documental.....	26
Quadro 2:	Dissertações e teses que trabalham a Educação em Direitos Humanos.....	42
Quadro 3:	Elementos da Educação em Direitos Humanos.....	63
Quadro 4:	Projetos do Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.....	67
Quadro 5:	Segundo módulo – Relações de gênero.....	82
Quadro 6:	Terceiro módulo – Educação para as relações étnico-raciais.....	82
Quadro 7:	Quarto módulo – Sexualidades e orientação sexual.....	83
Quadro 8:	Quinto módulo – Pessoas com deficiência.....	83
Quadro 9:	Sexto módulo – Interseccionando as diferenças.....	83
Quadro 10:	Conteúdos e temáticas.....	84
Quadro 11:	Dinâmica: Classificação de valores.....	89
Quadro 12:	Dinâmica: meninos ou meninas – quem aguenta essa pressão.....	96
Quadro 13:	Avaliação.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Mapa da violência (homicídios) Região Centro-Oeste.....	19
Tabela 2:	Carga horária e conteúdo da primeira edição do curso.....	73
Tabela 3:	Carga horária e conteúdo da segunda edição do curso “Interseccionando as diferenças”.....	76

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1:	Lista das entidades da sociedade civil do Estado de Goiás.....	113
Anexo 2:	Lista dos textos teóricos	115
Anexo 3:	Lista dos textos utilizados durante os módulos	117
Anexo 4:	Texto: “10 mitos sobre as cotas”.....	118
Anexo 5:	Texto “No país de Blowmink”	121
Anexo 6:	Modelo da auto-avaliação.....	122
Anexo 7:	Roteiro de elaboração do memorial	123
Anexo 8:	Primeiro memorial.....	124
Anexo 9:	Segundo memorial.....	126
Anexo 10:	Terceiro memorial.....	128
Anexo 11:	Quarto memorial.....	129
Anexo 12:	Quinto memorial.....	130
Anexo 13:	Sexto memorial.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Capítulo I – A INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO.....	29
1. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	30
1.2 Perspectivas e conceitos da Educação em Direitos Humanos.....	35
1.2.1 <i>A definição da Educação em Direitos Humanos</i>	37
1.3 A proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	47
1.3.1 <i>O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e suas perspectivas</i>	49
1.3.2 <i>Os eixos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</i>	54
1.4 A formação e a Educação em Direitos Humanos.....	56
Capítulo II – O CURSO “INTERSECCIONANDO AS DIFERENÇAS: FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA/ETNIA, SEXUALIDADE E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”.....	65
2. A PROPOSTA DO CURSO “INTERSECCIONANDO AS DIFERENÇAS”.....	66
2.2 O projeto e a estrutura do curso.....	71
2.3 O conteúdo e o procedimento de ensino.....	78
2.3.1 <i>Material didático completar</i>	91
2.4 Avaliação.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH), nas últimas três décadas, vem se destacando no cenário brasileiro. De acordo com Viola (2010), ela surgiu, no Brasil, durante o processo de redemocratização. A partir de 2003, o Governo Federal assumiu-a, enquanto política pública, com ações que procuravam viabilizar uma cultura em direitos humanos, o que possibilitou, oficialmente, o seu reconhecimento. Uma dessas ações é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que teve sua elaboração prevista na Portaria nº 98 de julho de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Nesta, a educação em direitos humanos é “considerada pressuposto para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, que contribui para a consolidação da democracia e que corrobora para a redução de violações aos direitos humanos e da violência em geral” (2003, p. 01.).

Meu interesse pela temática dos direitos humanos surgiu a partir de duas realidades nas quais estava inserida: a primeira refere-se ao trabalho no Instituto Brasil Central (IBRACE), uma organização não governamental (ONG) que atua com a educação popular, o meio ambiente e os direitos humanos; e a segunda, por trabalhar na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), na Coordenação de Ensino Especial (COEE), onde acompanhei, nos anos de 2009 e 2010, a discussão e o processo de transferência do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH-GO) da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás para a SEDUC-GO.

O CEEDH-GO é resultado de ações decorrentes do processo de elaboração do PNEDH, que estava acontecendo, em âmbito estatal, a partir do “Encontro de Educação em Direitos Humanos do Estado de Goiás”, realizado em 2005, e tinha o objetivo de rever e propor mudanças na versão preliminar do PNEDH de 2003. O encontro possibilitou que a discussão da Educação em Direitos Humanos se firmasse no estado de Goiás com a criação do “Comitê que foi instalado no final do Encontro Estadual de Educação em Direitos Humanos” (BRASIL/SEDH, Relatório, 2005, p. 26).

De acordo com relatório do encontro, vários órgãos do poder público estavam presentes, entre eles, a SEDUC-GO, além de representantes de movimentos sociais e entidades da sociedade civil que trabalham com direitos humanos, nas questões relacionadas a jovens, homossexuais, mulheres, religião, raça/etnia, violência, deficiências, entre outras. Naquele encontro, várias propostas foram formuladas e apresentadas para a revisão do PNEDH, no sentido de combater a discriminação de gênero, pessoas com deficiência,

homossexuais, negros, quilombolas, ciganos, indígenas e, também, de combater a violência na escola e a violência policial, além de propostas voltadas para a capacitação e a formação dos profissionais da educação.

A participação dessas entidades (Anexo nº 01, lista de entidades) expressa o cenário da luta por direitos que vem acontecendo no estado de Goiás e que esbarra em um “conservadorismo medieval” de desrespeito aos direitos humanos. O desrespeito ultrapassa a barreira da convivência e implica em uma série de conflitos que expressam a fragilidade de uma sociedade que ainda não sabe lidar com o diferente no que corresponde o público e o privado. Exemplo disso é a intolerância religiosa que a cidade de Goiânia vive, conforme ressaltam Ulhoa e Scaramal:

A existência de uma forte intolerância religiosa das comunidades evangélicas quando relacionadas às comunidades de matriz africana. Frequentemente, os evangélicos lideram manifestações que expressam o desprezo pela Umbanda e pelo Candomblé, demonizando tais práticas e não aceitando a divisão do espaço público para diferentes expressões religiosas. Pode ser também observado, ainda no âmbito da configuração do espaço público, a predominância de Igrejas Católicas, tanto no que diz respeito à quantidade de instituições religiosas, quanto em face das localizações privilegiadas/centrais. Já as Igrejas de Matriz Africana, estão em menor número e localizadas em regiões periféricas da capital goiana (ULHOA; SCARAMAL, 2008, p. 02).

Outro fato é o preconceito contra homossexuais, muito forte em Goiânia, principalmente nas escolas, onde, muitas vezes, o corpo docente e os gestores calam-se por não saberem como agir ou por terem uma visão estereotipada e preestabelecida, com base no senso comum sobre a questão. Fleury e Torres resgatam uma pesquisa, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2004, em 14 capitais brasileiras¹, intitulada “Juventudes e Sexualidade”, que expõe o seguinte:

[...] 25% dos estudantes pesquisados não gostariam de ter um colega de classe homossexual (resposta majoritariamente emitida por estudantes do sexo masculino). As capitais que obtiveram maior índice de rejeição foram Fortaleza, Recife e Goiânia. Ainda referente a essa pesquisa, foi questionado se consideravam a homossexualidade uma doença. As respostas obtidas revelaram que 18% de goianienses e 11,9% de porto-alegrenses acreditam que a homossexualidade é uma doença, configurando esses percentuais como os maiores índices do país. Essa pesquisa também constatou que 33% dos pais de alunos goianos não gostariam que os filhos tivessem colegas de sala homossexuais (FLEURY; TORRES, 2007, p. 477).

¹ Belém, Cuiabá, Distrito Federal, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Vitória.

O Mapa da Violência, publicado em 2012, intitulado “Os novos padrões da violência homicida no Brasil”, apresenta dados sobre os homicídios no Estado de Goiás, que aponta índices de violência bem acima da média nacional. Enquanto a média nacional é de 10.1%, Goiás apresenta 74.7% de homicídios, sendo que a grande maioria das vítimas é composta de jovens, negros, homens e pobres. O Estado de Goiás, cujo índice de homicídio tem aumentado, consideravelmente, na última década, aparece em primeiro lugar no índice de homicídio entre os Estados da Região Centro-Oeste (WAISELFIZ, 2012). A Tabela 1, apresentada a seguir, reúne dados referentes aos homicídios ocorridos na região Centro-Oeste em uma década, ilustrando o crescente processo de assassinato no estado de Goiás, ao contrário dos outros estados, também mencionados, que apresentam um crescimento bem menor no índice de homicídios ocorridos, nesse mesmo período, ou que conseguiram, até mesmo, reduzir esse índice.

Tabela 1 - Mapa da violência (homicídios) - Região Centro-Oeste

UF/A	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	%
DF	770	774	744	856	815	745	769	815	873	1005	880	14.3
GO	1.011	1.102	1.275	1.259	1.427	1.398	1.410	1.426	1.754	1.792	1.766	74.7
MT	996	986	963	929	867	907	899	892	942	999	963	-3.3
MS	644	619	694	709	650	628	678	699	690	727	632	-1.9
C.O	3.421	3.481	3.676	3.753	3.759	3.678	3.756	3.832	4.259	4.523	4.241	24.0

Fonte: Adaptado de Waiselfiz, 2012

Este aumento nos índices de violência expõe o crescimento contínuo da violência no estado de Goiás e, de certa forma, os conflitos da sociedade goiana com o crime, as drogas, o tráfico de mulheres, a intolerância religiosa, a grilagem, o abuso de autoridade, a miséria, a corrupção política, o trabalho escravo, entre outros. O trabalho escravo é um dos que mais evidencia a negação total de direitos e o desrespeito com a dignidade humana. A sujeição ao trabalho escravo representa a sobrevivência daqueles que ainda estão excluídos de condições reais, de uma vida com dignidade, de cidadania e de direitos já conquistados.

Esses fatos estão presentes não só em Goiás, mas em todo o Brasil. Porém, o Estado de Goiás mostra um conservadorismo político e moral que não possibilita o andamento e a execução de políticas que buscam combater essas violações de direitos. Por exemplo, a Defensoria Pública, que tem a função de defender os direitos dos cidadãos e de prestar assessoria jurídica gratuita, prevista no artigo 134 da Constituição Federal de 1988, é uma instituição essencial à justiça do País. Porém, no estado de Goiás, mesmo com toda a

reivindicação por parte dos movimentos sociais e da sociedade civil, ela ainda não foi estruturada (ZAMPIER, 2012). O concurso público, que ocorreu em 2010, para formar o quadro de servidores, está paralisado, dificultando, assim, o avanço no processo de implementação de políticas públicas que combatam a violação dos direitos humanos.

É de responsabilidade do Estado promover a justiça e responder às demandas provenientes da sociedade a fim de sanar os conflitos existentes. Compete aos membros da sociedade acompanhar a efetivação das ações do Estado. Sacavino (2003) considera que o envolvimento dos membros da sociedade enriquece o processo de democratização que o país vive na luta por direitos, implicando em vários fatores que envolvem elementos sociais, econômicos e culturais que estruturam a sociedade e que influenciam as relações sociais sustentadas por regras. Dessa forma, lutar por direitos significa garantir a conquista de uma sociedade mais justa e democrática.

Essa luta, entretanto, precisa ultrapassar a barreira social do preconceito, que impede a real democracia e o respeito entre os membros e as nações. Bobbio compreende o preconceito como:

[...] uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que acolhida acriticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão: “acriticamente” e “passivamente”, na medida em que a aceitamos sem verificá-la, por inércia, respeito ou temor, e a aceitamos com tanta força que resiste a qualquer refutação racional, vale dizer a qualquer refutação feita com base em argumentos racionais. Por isso se diz corretamente que o preconceito pertence à esfera do não racional, ao conjunto das crenças que não nascem do raciocínio e escapam de qualquer refutação fundada num raciocínio (BOBBIO, 2002, p. 103).

O preconceito, presente no ambiente escolar e nas práticas educativas e que, às vezes, nem é percebido por professores, gestores e funcionários, mas sentido por suas vítimas, remete a relações conflituosas e a uma violência simbólica, que não pode ser compreendida dissociada da realidade da sociedade capitalista, do consumo e da aparência. A escola é um espaço onde as diferenças - de pensamento, de credo, de aparência, de gênero, de raça, de padrões e de classes - encontram-se e, sobretudo, convivem entre si. Os agrupamentos que nela se encontram representam a heterogeneidade das classes sociais que estão concentradas em territórios diferentes. Conforme salienta Gimeno Sacristán:

A sociedade não é uniforme e as representações sociais, que a educação desperta em cada sector, não coincidem quanto aos significados e expectativas que lhe atribuem. Pessoas e grupos muito diversos esperam ver cumpridas as suas esperanças sobre esta invenção histórica – a escolaridade – que parece conter as soluções para os diferentes problemas, necessidades, ideais, carências, etc. Daí que, em sociedades

plurais e democráticas, se torne tão complicado desenvolver um sistema educativo que satisfaça, suficientemente, pessoas e grupos que têm as suas particulares, interesses e modos de entender os valores essenciais pelos quais vale a pena ter um sistema educativo universalizado (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17-18).

Pode-se inferir, hoje, que um dos dilemas da educação formal passa pela função da escola em assumir os ideais de igualdade da modernidade em face de uma cultura que valoriza a visão de mundo do homem branco, europeu e cristão, mas que tem outras realidades expressas diferentes dos padrões estabelecidos. E essa dicotomia está presente na realidade das escolas.

Para Gimeno Sacristán (2000, 2005), tanto a escola como o aluno são invenções da modernidade. A escola surgiu como espaço disciplinador, moralizante, isolada do mundo dos adultos, onde o aprendiz vivia a condição de absorver regras e comportamentos em uma pedagogia que o foco não era o aluno, mas sim a preparação deles para o mundo dos adultos. Pode-se considerar, que a escola tornou-se porta de acesso dos aprendizes para a sociedade moderna, sociedade essa que exige cada vez mais, melhores graus de instruções. Portanto, a escola tem a função de ser integradora social.

No Brasil, a escola foi, durante muito tempo, privilégio de poucos. A expansão do ensino iniciou-se na década de 1940 (SPOSITO, 1984), período em que o país vivenciava um intenso processo de industrialização, necessitando, assim, de mão de obra qualificada. Já a democratização da educação ocorreu apenas a partir da década de 1970, fortalecendo-se nas décadas seguintes, o que possibilitou o acesso ao espaço escolar de grupos anteriormente excluídos do direito à educação (CARVALHO, 2004). Este fato provocou uma nova compreensão dos processos educativos, considerando um novo público com condições objetivas de existência diferentes, singulares; um público que tem direitos e é reconhecido por eles.

Gimeno Sacristán (2000, p. 9) considera que “a obrigatoriedade da escolarização é um direito que se tornou universal, mas que este é um direito cumprido parcialmente e de forma desigual”. Nesse sentido, a educação, que deveria garantir a igualdade social, acaba reforçando essa desigualdade, já que está à mercê do mercado, sendo objeto de valor que beneficia melhor aqueles que têm condições objetivas para isso. Ainda segundo o autor, a educação tem a função e um sentido emancipatório que “está desvanecido na sociedade e entre os próprios professores”.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) articula-se com dimensões que buscam a emancipação dos sujeitos por meio de uma prática reflexiva que envolve o reconhecimento do

outro. A EDH propõe uma discussão que perpassa os muros da escola, envolvendo o poder público, a sociedade civil e os movimentos sociais em torno de uma proposta de uma sociedade mais democrática, igualitária e justa em direito, em uma perspectiva de empoderar os sujeitos para os seus direitos. Para Bobbio (2004, p. 23), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Logo, o homem precisa conhecê-los e ser educado para assumi-los.

Neste sentido, como vem sendo desenvolvida a política de Educação em Direitos Humanos pelas instituições e movimentos sociais? Nesta pesquisa, busquei entender este processo dentro da SEDUC-GO, o que me possibilitou averiguar que a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), a partir de 2009, iniciou uma série de ações na perspectiva da Educação em Direitos Humanos; entre elas, assumir a coordenação do CEEDH-GO, que anteriormente estava sob a responsabilidade do poder legislativo do Estado, junto à Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa, desde a sua fundação, em 2005. Em 2010, outra ação, realizada sob a orientação do MEC, foi a de organizar um grupo de trabalho que elaborasse a criação de um Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos (PAEDH) com o intuito de “instaurar uma dinâmica de promoção dos direitos humanos na educação básica” e de “enraizar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” na SEDUC-GO (GOIÁS, Plano de ação, 2010, p. 2).

O referido PAEDH nasceu com a proposta de desenvolver ações que centram a inclusão da Educação em Direitos Humanos na agenda da SEDUC-GO voltadas para as áreas da formação de docência e discência, gestão e comunidade escolar:

- 1) Curso sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Gestão;
- 2) Curso: Fundamentos da Educação em Direitos Humanos – Docência;
- 3) Oficina Território Livre: Juventude e educação em direitos humanos – Discência;
- 4) Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos – Docência;
- 5) Curso Interseccionando as diferenças na educação básica – Docência;
- 6) Incluir como linha de ação a Educação em Direitos Humanos no Programa de projetos de atividade educacionais complementares - PRAEC. – Docência;
- 7) Incluir a temática educação em direitos humanos no Módulo Gestão Democrática – Curso de formação em Gestão: práxis pedagógicas (modalidade: EaD) – Gestores;
- 8) Criar o módulo de Educação em Direitos Humanos no Curso de Capacitação das Duplas Pedagógicas e Equipe Multiprofissional da Subsecretaria Metropolitana da SEDUC/GO – Docência/Discência e Escola/Comunidade (GOIÁS, Plano de ação, 2012, p. 7-10).

A partir dessa as ações, defini, em função do tempo que a pesquisa centraria, somente uma ação dentro da SEDUC-GO: a do curso “Interseccionando as diferenças: formação em

educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência”. A escolha justifica-se pelos seguintes motivos: por ser o curso que se efetivou dentro da SEDUC-GO, entre as ações propostas; por abordar temáticas presentes em sala de aula; por trabalhar com profissionais da educação que atuam, direta e indiretamente, na escola; por tratar das questões apresentadas nas demandas dos movimentos sociais quanto ao processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Estado de Goiás, em 2005; e por este caracterizar-se como uma ação programática do eixo da Educação Básica do PNEDH:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 33).

Portanto, a pesquisa, a partir deste ponto, buscou estudar e compreender as particularidades do curso, visto que uma experiência dessa dimensão, no âmbito de uma secretaria, abarca um universo muito complexo de implicações políticas e estruturais. Leva-se em consideração que “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/MEC/DIRETRIZES, Resolução nº 01, 2012, p. 15).

Diante do exposto, o problema desta pesquisa é: **Quais são os elementos da Política de Educação em Direitos Humanos, referentes à formação dos profissionais da educação, que compõem o curso de capacitação “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência”, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás?** Outras perguntas decorrem deste problema. Entre elas: O curso consegue trabalhar as dimensões da Educação em Direitos Humanos? Qual perspectiva da Educação em Direitos Humanos é abordada no curso?

O **objetivo geral** deste trabalho foi identificar os elementos fundamentais da Educação em Direitos Humanos presentes no curso de capacitação “Interseccionando as diferenças”, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás.

A partir do objetivo geral, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

1) contextualizar o curso “Interseccionando as diferenças” dentro do cenário político da Secretaria da Educação do Estado de Goiás;

2) verificar se o referido curso corresponde e contém elementos da Educação em Direitos Humanos; e

3) verificar as características, objetivos, perspectivas, estratégias, conteúdos e resultados do curso.

Nessa direção, a **hipótese** deste estudo é: “A educação em direitos humanos vem, a cada dia, ganhando e conquistando espaços de debate e de formação, desde que foi assumida como política pública educacional. Entretanto, as ações desenvolvidas dentro da educação formal na Secretaria da Educação do Estado de Goiás ainda são tímidas e não representam este compromisso”.

Procedimento de pesquisa

A dimensão do objeto de estudo desta pesquisa exigiu uma abordagem qualitativa que visasse à análise de documentos existentes – entre eles, aqueles que mostrassem os resultados do curso, como os memoriais dos cursistas. Para a configuração do curso “Interseccionando as diferenças”, foi necessário analisar inúmeros documentos que, direta ou indiretamente, levavam à sua constituição e ao seu reconhecimento pela SEDUC-GO enquanto ação realizada na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, uma vez que o curso já está em andamento dentro da Secretaria.

O uso de documentos foi fundamental para a estruturação da pesquisa, pois permitiu “acrescentar a dimensão do tempo para a compreensão do social” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2), o que me ajudou a compreender melhor o contexto do curso e os fatores fundamentais para a sua configuração.

O processo de investigação para levantamento dos documentos ocorreu, inicialmente, na internet, onde foi possível localizar:

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - tanto a versão preliminar, de 2003, quanto à versão final, de 2006 (citar o site e data do acesso de cada documento);
- Relatório do encontro da Educação em Direitos Humanos no Estado de Goiás, de 2005;
- Reportagens sobre a Educação em Direitos Humanos, no site do MEC;
- Material de vídeo-aula sobre a Educação em Direitos Humanos, no site do MEC;
- Reportagens sobre o curso “Interseccionando as diferenças”, no site da SEDUC;
- Teses e dissertações que tratam da temática, no banco de dados da CAPES;

- Artigos acadêmicos, nos sites da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós Graduação – ANDHEP, Scientific Electronic Library online - SciELO, no site do observatório de Educação em Direitos Humanos, da UNESP, na biblioteca on-line da Rede de Educação em Direitos Humanos e na Rede de Direitos Humanos – DHnet.

Já a pesquisa de campo para levantamento do material documental do curso foi feita na Coordenação de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Para tal, tive uma conversa por telefone com uma assessora da COEE para uma explicação sobre a proposta da pesquisa. Em seguida, enviei ofício para a Coordenadora da COEE, formalizando a solicitação para ter acesso ao material do curso. Com parecer favorável, a pesquisa de campo foi realizada entre os dias 16 e 20 de abril de 2012. Foi possível coletar os seguintes documentos:

- Projeto do curso;
- Ofícios e resoluções;
- Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos - PAEDH-GO;
- Memoriais e projetos de intervenção dos cursistas;
- Nota técnica nº 06/2007 CGAI/DDAI/SECAD/MEC;
- O documento de referência: orientações para a implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica;
- Apostila com textos utilizados pelos cursistas do curso investigado;
- kit dos 10 anos do Programa Estadual de Educação para a Diversidade, em uma perspectiva inclusiva, onde consta o Caderno nº 05, que foi substancial para esta pesquisa;
- Tarjeta utilizada pelos cursistas nas oficinas;

A organização dos materiais coletados na SEDUC ocorreu conforme o seguinte procedimento: em primeiro lugar, elaborei um plano documental para classificar o material coletado de acordo com o objetivo da pesquisa; em segundo, observei o material coletado e inferi graus de importância dos documentos; e, por fim, considerei-os da seguinte forma:

- Documento de base da EDH: material coletado que serve como orientador da Educação em Direitos Humanos;

- Documento de regulação do curso: material coletado que tem caráter oficial e contribui para a dinâmica e a realização do curso, tais como os ofícios, os pareceres, os memorandos e as resoluções;
- Documento estruturante do curso: materiais tais como o projeto, a apostila de texto, o conteúdo e o Caderno nº 05;
- Documento de resultado do curso: memoriais dos cursistas e projeto de intervenção para a escola dos cursistas.

Quadro 1 - Plano documental

Documentos Focais da Pesquisa	
Documento estruturante do curso	Documento de resultado do curso
-Plano de ação de Educação em Direitos Humanos. -Projeto do curso. -Caderno nº 05. -Caderno nº 09. -Tarjetas. -Apostila. -Modelo da ficha de inscrição. -Modelo de orientação para o projeto. -Modelo de auto-avaliação. -Modelo do roteiro intervenção pedagógica.	-143 memoriais dos cursistas. -Projeto de intervenção para a escola dos cursistas.
Documentos de Apoio à Pesquisa	
Documento de base da EDH	Documento de regulação do curso
-Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. -Nota técnica nº 06/2007. -Documento de referência: orientações para implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. -Resolução nº 01 de 30 de maio de 2012. -PORTÁRIA N. 98/JUL/2003.	-OFICINA N. 196/2009. -Parecer CEE/CLN N. 456/2010. -PARECER CEE/CLN N. 455/2010. -MEMORANDO/COESP/NAM/142/2009. -PARECER N. 166/2010. -PARECER CEE/CLN N. 275/2009. -RESOLUÇÃO CEE/CLN N. 17.

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 1, acima, apresenta o plano documental. Ele foi elaborado com base no material levantado durante a pesquisa, visando melhor esquematização dos documentos focais e dos documentos de apoio para esta pesquisa. Os documentos que denominei de “documentos de apoio à pesquisa”, assim como os outros que não foram citados no Quadro 1 (teses, dissertações e artigos), foram utilizados para situar o tema e o problema desta pesquisa no seu desenvolvimento. Por outro lado, em relação à análise centrada no curso, os documentos estruturantes foram fundamentais para a pesquisa. A partir dos documentos

estruturantes, busquei fazer a análise do conteúdo do material didático trabalhado no curso, o que me possibilitou averiguar como a Secretaria da Educação do Estado de Goiás trabalha a formação dos profissionais da educação.

Vale ressaltar que, no processo de sistematização dos dados, houve a necessidade de outras informações de ordem estruturante do curso “Interseccionando as diferenças”, o que me levou a procurar um dos idealizadores da proposta para uma entrevista semi estruturada, enviada por e-mail para ser respondida e devolvida para mim. A entrevista consistiu no seguinte roteiro:

1. Como surgiu a ideia do curso?
2. Como você vê a contribuição do MEC com a SEDUC-GO no processo da Educação em Direitos Humanos?
3. Como surgiu o Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos do Estado de Goiás? Quais ações do PAEDH-GO foram implementadas?
4. Por que o curso terminou?
5. Como você vê a responsabilidade da SEDUC-GO com a Educação em Direitos Humanos?
6. Há alguma informação adicional que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

O procedimento de análise dos memoriais foi feito da seguinte forma: inicialmente, como considera Bardin (2011), foi realizada uma “leitura flutuante” dos 143 memoriais com a intenção de visualizar a percepção dos participantes em relação ao curso. Em seguida, foi realizada a coleta de trechos dos memoriais que expressassem pontos positivos e negativos dos cursos e dos módulos, posteriormente agrupados em um único documento.

Com essa configuração e organização dos dados coletados, a dissertação foi estruturada em dois capítulos. O Capítulo 1 apresenta uma abordagem histórica dos princípios dos direitos humanos, fazendo uma relação com a Educação em Direitos Humanos e os elementos das desigualdades sociais. Para esse fim, dialoguei com Candau (2007, 2008), que contribuiu com a compreensão da Educação em Direitos Humanos, assim como com Gimeno Sacristán (2002, 2008), que me possibilitou entender a subjetividade que se forma no convívio social e a ligação dos direitos humanos com a educação. Outro autor fundamental foi Bobbio (2002, 2004), que me ajudou na compreensão histórica dos direitos humanos, além de outros autores que, também, deram suporte na discussão proposta.

O Capítulo 2 apresenta a proposta do curso, interligando-o com os elementos da Educação em Direitos Humanos a partir dos documentos coletados e dos memoriais dos cursistas.

Por fim, nas Considerações Finais, sintetizo e avalio os resultados desta pesquisa, além de levantar questionamentos a serem aprofundados em pesquisas futuras. Nas Referências Bibliográficas, indico os autores mencionados neste trabalho, enquanto que, nos Anexos, apresento os memoriais dos cursistas, que apresentam suas reflexões em relação ao curso pesquisado.

CAPÍTULO I

A INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Quem é aquele que passa por mim todos os dias?
Como entender quem é outro?
O que ele quer?
Que língua ele fala?
Que necessidade tem?
Como ele vê o mundo e projeta seu futuro?
Alias, como ele me vê: como objeto, como coisa,
como bicho, como ser humano?
Ricardo Barbosa

1- DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos está intrinsecamente ligada aos direitos dos homens e, conseqüentemente, a todo o processo de desenvolvimento da humanidade que ocorreu com conflitos e tensões expressos nas relações sociais, provocados pela correlação de forças entre os seres humanos que são, em essência, “iguais” e “diferentes” e que precisam de regras, contratos, acordos, normas e leis para conviver.

Os direitos humanos, como é concebido hoje, é uma prova disso. A sua origem ocorreu na constituição do Estado moderno, buscando responder, de certa forma, os ideais de “liberdade”, “igualdade” e “fraternidade” que afloravam no desejo da luta revolucionária do povo contra o poder absoluto do rei que se sustentava em um poder divino e abstrato.

A Declaração da Independência dos Estados Unidos da América (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), da França, expressam os anseios de justiça que o povo reivindicava naquela época, representando “uma verdadeira reviravolta tanto na teoria quanto na prática política” com a conquista dos direitos civis e políticos, que eram concedidos, inicialmente, aos homens, brancos, cristãos e de posses (BOBBIO, 2004, p. 105).

Hunt (2009) considera que o ato de declarar, na França, os direitos a uns e a outros não provocou conflitos de interesses, gerando debates intensos com posicionamentos contrários e favoráveis aos não contemplados com os direitos civis e políticos, como os “não católicos, judeus, carrascos, atores, negros libertos, sem propriedades, desempregados, escravos, trabalhadores e também as mulheres” (HUNT, 2009, p.47). Assim, a “desigualdade”, antes justificada na vontade divina, foi declarada e reconhecida pelo poder do Estado, e este reconhecimento legal implicou, diretamente, nas relações estabelecidas na sociedade, uma vez que:

Não se pode afirmar um novo direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir algum velho direito, do qual se beneficiavam outras categorias de pessoas: o reconhecimento do direito de não ser escravizado implica a eliminação do direito de possuir escravos; o reconhecimento do direito de não ser torturado implica a supressão do direito de torturar (BOBBIO, 2004, p. 20).

Nesse sentido, o autor aponta que a luta por direitos tem sua essência nas contradições das relações sociais desiguais, construídas historicamente. E isso implicou na evolução da conquista dos direitos humanos, que é um processo histórico. Os direitos humanos mudam a sociedade e são “nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de

novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 5).

O autor considera, ainda, que “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (p. 18). Isso implica em mudanças e transformações que nem sempre todos na sociedade acompanham, pois exige o exercício de compreender o outro e de aceitar mudanças. A conquista de direitos corresponde a transformações históricas que aconteceram em função da luta por esses, que hoje são classificados em gerações.

Os direitos de primeira geração são os civis e políticos conquistados nas lutas contra o poder absolutista; os de segunda geração, os direitos sociais que decorreram das lutas da classe operária; e os de terceira, os direitos dos povos, do coletivo, da cooperação e da fraternidade. Essas três gerações de direitos estão presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, que remete a uma carta de intenções de convivência pacífica entre as nações que acabavam de sair de duas Guerras Mundiais (a primeira, de 1914 a 1918; e a segunda, de 1939 a 1944).

Essa declaração retratou mais uma tentativa de garantir e reforçar os ideais de justiça que tinham tomado conta das lutas por direitos nos séculos XVIII e XIX. Uma das grandes particularidades dessa declaração foi ser a primeira carta de intenções, em uma perspectiva universal, que conseguiu influenciar a política do Estado moderno, pois as anteriores haviam partido de realidades locais (da França e dos Estados Unidos). A DUDH nasceu em um contexto muito conflituoso, no qual as ideologias acirravam-se em uma disputa de poder.

Numa época de endurecimento das linhas de conflito da Guerra Fria, a Declaração Universal expressava um conjunto de aspirações em vez de uma realidade prontamente alcançável. Delineava um conjunto de obrigações morais para a comunidade mundial, mas não tinha nenhum mecanismo de imposição. Se tivesse incluído um mecanismo para impor as obrigações morais, nunca teria sido aprovada. Entretanto, apesar de todas as suas deficiências, o documento teria efeitos não de todo diferentes daqueles causados pelos seus predecessores do século XVIII. Por mais de cinquenta anos ele tem estabelecido o padrão para a discussão e ação internacionais sobre os direitos humanos (HUNT, 2009, p. 206).

A DUDH foi pensada coletivamente com representantes de vários países e buscou contemplar os direitos essenciais para a vida social e coletiva, bem como os direitos individuais. A construção de um entendimento universal pelas nações que atingisse não só os governantes, mas, também, os cidadãos foi uma tentativa de reverter a não concretização dos direitos humanos e as atrocidades que marcam as fragilidades da sociedade moderna. Para

Bobbio (2004, p. 27), a Declaração Universal dos Direitos do Homem “pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores”. Ela foi assinada e consentida por 48 nações, contando, também, com 8 abstenções do bloco socialista “por entenderem que a declaração não tratou adequadamente os direitos sociais, econômicos e culturais” (DORNELLES, 2006, p. 41).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos se propagou, porém não o suficiente para atingir os objetivos almejados, logo, “formou-se, nas décadas seguintes, aos trancos e barrancos um consenso internacional sobre a importância de se defender os direitos humanos” (HUNT, 2009, p. 209). E esse “consensus” nunca chegou a ser realmente universal, pois ainda hoje existem países que não são signatários e outros que, mesmo sendo signatários, violam constantemente a DUDH (ONU, 2012).

Adensando a discussão, identifica-se a existência de uma série de outros complicadores que impedem a efetivação dos direitos humanos, como o conservadorismo de grupos dominantes, a compreensão cultural dos países, a apatia da população, os conflitos entre crenças religiosas e as convicções políticas.

A política trata da convivência entre diferentes em sociedades internamente diferenciadas. Os homens e as mulheres se organizam politicamente para atingir objetivos comuns e, assim, fugir do caos que se instalaria se cada um se entrincheirasse na defesa de seus interesses e objetivos particulares. Por ser uma relação entre diferentes ou desiguais que buscam consensos, mediados pelo Estado, a política surge no “entre-os-homens” e no “intra-espço” de convivência humana, estabelecendo-se ao mesmo tempo como relação “super-partes” (ARENDDT, 2006, p. 21-22).

O Brasil tem um histórico que demonstra bem essa situação. De acordo com Candau (2008), o período da colonização (1500-1822) foi marcado por uma ausência total de direitos, e muito menos de humanidade, já que, na visão dos homens europeus cristãos da época, indígenas e negros não eram considerados humanos. Na verdade, eram vistos como mercadoria nas mãos dos detentores de poder.

Os períodos seguintes - a Independência, a Monarquia e a Primeira República (1822-1930) - não mudaram essa realidade. As relações ainda eram baseadas na superioridade dos colonizadores, que não consideravam o outro como ser humano pelo simples fato de ser diferente. Esse outro era escravizado, servindo de mercadoria para o interesse do capital. A Constituição de 1824 reforçou os interesses dos que tinham condições e dos políticos da época que se valiam do voto dos homens livres, letrados ou não, com renda mínima e idade

acima de 25 anos. Naquele período, o reconhecimento do direito político estava atrelado ao poder da renda, e isso se fortaleceu com as outras leis e constituições.

Portanto, não era necessário saber ler e escrever para votar, mas atestar seus rendimentos e posses. Assim, o brasileiro livre podia exercer plenamente seus direitos políticos de acordo com os seus recursos e apesar de seu analfabetismo. Desta forma, em 1835 temos a cifra que expressa por si própria a realidade social brasileira: para a população livre havia 0,2% de eleitores no país e considerando o total da população somente 0,1%; quantia que aumentou para 1,21% em 1881 (STAMATTO, 1997, p. 704).

Sendo assim, a intenção não é a redução dos direitos e da cidadania apenas ao voto, mas enfatizar a relevância do fator econômico no favorecimento do acesso aos direitos. No contexto atual, este fator é preponderante no alcance da cidadania, pois a miséria na qual vários brasileiros vivem constantemente os impedem de ter acesso aos seus direitos, bens e serviços.

No processo de transição do Império para a Primeira República, o sistema eleitoral sofreu alterações, que passaram a vigorar a partir da nova Constituição (1891) ao garantir o direito ao voto somente aos alfabetizados. O critério não era mais a renda, e sim o que era restrito a um pequeno número de pessoas - a educação, que já era vista como um valor fundamental para a garantia da sociedade moderna.

A educação era obrigação do Estado desde a Constituição de 1824, mas foi revogada em 1891, na constituição da República, o que restringiu a educação aos que possuíam condições de financiar os estudos (CANDAU, 2008). Portanto, no momento em que a população estava livre para o trabalho, com possibilidade de adquirir sua renda mínima, o Estado não amparava mais esse contingente.

Nota-se que a exclusão aos direitos ocorria em uma lógica de poder que determinava quem podia ou não ter acesso a eles. Essas determinações advinham do interesse político oligárquico da época. Esse cenário começou a mudar no período Vargas (1930-1945), que promoveu mudanças no quadro do velho monopólio político e em função, também, do fortalecimento do processo de industrialização incorporado no país. Em detrimento ao avanço industrial, os trabalhadores não tinham garantia às condições mínimas necessárias de trabalho e de segurança, levando ao surgimento do movimento operário com ideais marxistas.

O movimento operário ganhou força e iniciou um período de lutas por direitos civis (direito de se organizar, de se manifestar, de escolher o trabalho e fazer greve). Lutavam também por direitos trabalhistas (horário de trabalho, descanso semanal e férias), e por direitos de assistência (seguro contra acidentes, aposentadoria e

assistência a viúvas e órfãos). A contradição do movimento operário se dará nos direitos políticos, pois as ideologias anarquistas e marxistas à época rejeitavam qualquer relação do movimento operário com o governo, visto simplesmente como mecanismo de controle da burguesia sobre os trabalhadores. Assim, o elemento que traz novidade ao cenário da luta pela cidadania enfatizará os direitos civis e sociais (CANDAUI, 2008, p. 17).

O processo de industrialização influenciou, consideravelmente, a educação, que se voltou para uma educação profissional, como pode ser conferido no artigo 129 da Constituição Federal de 1937. O crescente mercado capitalista precisava de mão-de-obra qualificada, que tinha não apenas conhecimento prático. Dessa forma, era preciso qualificar as classes menos favorecidas para o mercado de trabalho da época.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL. Constituição de 1937, Artigo 129).

Outro momento de fundamental importância para os direitos no país foi o período democrático (1945-1964) que, ainda segundo Candau (2008), avançou nos direitos civis com a liberdade de imprensa, a autonomia dos sindicatos, o campo do direito político e a regulamentação dos partidos políticos e das eleições regulares para todos os cargos eletivos. Observa-se que os dois períodos apresentados foram os que possibilitaram uma melhor inserção dos direitos a favor do povo, no sentido de garantir a cidadania, até então negada a muitos. Porém, ainda era preciso avançar.

Esse processo, entretanto, foi interrompido no período da ditadura militar, já que o povo, mais uma vez, foi impedido de reivindicar e lutar por seus sonhos e direitos. Houve estagnação na luta pelos direitos civis, políticos e sociais. Esse período construiu, no imaginário populacional, a negação dos direitos humanos que, ainda hoje, apresenta consequências na sociedade.

Os únicos avanços observados no período foram a maior oferta de emprego e a ampliação da previdência social para quase a totalidade dos trabalhadores. Pela primeira vez os trabalhadores rurais foram incluídos num plano de aposentadoria e assistência social. Excluídos desde o Brasil Colônia, os trabalhadores do campo,

enfim, tinham acesso aos mais elementares direitos trabalhistas (CANDAUI, 2008, p. 22).

A redemocratização do Estado brasileiro, ocorrida na década de 1980, reacendeu os movimentos sociais e as novas demandas de direitos no Brasil, o que culminou em várias reivindicações e na luta por uma educação que agregasse as demandas dos movimentos sociais, em um processo formativo que apontasse a importância do reconhecimento do outro e dos princípios dos direitos humanos para além da educação, incorporando à vida das pessoas uma sociedade democrática.

Para Cury, os fundamentos da República - cidadania, dignidade da pessoa humana, direitos individuais e sociais -, expressos na Constituição Federal de 1988, demonstram que:

O Brasil dá adesão à modernidade, que se marca pela ideia de direitos universais do homem, cuja essência igualitária na vida e na liberdade deve ser reconhecida pelo direito positivo. Mesmo que não efetivado em parte ou no seu todo, esse princípio exprime uma vontade e uma determinação cuja cultura deve ser cultivada em vista de sua realização. E a afirmação desse princípio não deixa de ser um instrumento de denúncia em casos nos quais seja violado (CURY, 2009, p. 23).

Nessa condição, a efetivação de direitos deve buscar garantir a igualdade em uma sociedade que é socialmente desigual. Este caminho de luta por direitos é marcado por contradições e armadilhas, expondo, de certa forma, a possibilidade de mudança na correlação de força que envolve a sociedade. Em meio a esse cenário, cheio de conflitos, surge o clamor por uma Educação em Direitos Humanos que busca garantir uma cultura de direitos humanos capaz de promover valores de solidariedade, tolerância, justiça social, sustentabilidade, inclusão e respeito à diversidade a fim de garantir uma sociedade mais democrática. Contudo, desenvolver uma cultura de direitos humanos em um país não é uma tarefa fácil, pois envolve elementos estruturais e culturais que já estão historicamente enraizados.

1.2 Perspectivas e Conceitos da Educação em Direitos Humanos

Direitos humanos é um termo polissêmico que envolve um contexto permeado de conflitos e contradições, perpassando a perspectiva da educação. A perspectiva da Educação em Direitos Humanos passa pela compreensão dos direitos humanos. Bobbio considera os direitos humanos fundamentais para garantir a democracia, isto é, não é possível um Estado democrático sem direitos humanos. Para o autor,

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos que surgem entre os indivíduos, entre grupos e entre as grandes coletividades tradicionalmente autocráticas que são os Estados, apesar de serem democráticos com os próprios cidadãos (BOBBIO, 2004, p. 201).

A Educação em Direitos Humanos é essencial para garantir a efetivação dos direitos; logo, para a democracia. Portanto, é uma das perspectivas orientadoras e fortalecedoras de uma sociedade democrática, dinâmica, contraditória e cercada por regras que se sustentam nos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade (BOBBIO, 2000).

Tratando-se da liberdade, pode-se considerar que essa é a condição necessária para a democracia, mas a compreensão que se tem hoje é puramente individual, intensificando-se, cada vez mais, com os avanços do sistema capitalista, que individualiza e faz o cidadão perder a noção do público, do coletivo e da participação, impedindo a concretização de uma sociedade fraterna e igual. Para Brito (2010), a liberdade é percebida historicamente a partir da relação que o indivíduo tem com o outro, com a sociedade e com o Estado. Essas relações sofrem modificações e, conseqüentemente, a ideia de liberdade, sendo a concepção de liberdade o reflexo de uma concepção de homem em determinado momento histórico.

Vale lembrar que a liberdade na modernidade está intrinsecamente ligada aos direitos humanos e deve ser garantida e assegurada a todos. Ela só tem sentido socialmente, pois liberdade implica ser livre de algo. Bobbio afirma que:

[...] a precondição necessária de todo governo democrático é a proteção às liberdades civis: a liberdade de imprensa, a liberdade de reunião e de associação, são vias através das quais o cidadão pode dirigir-se aos governantes para solicitar vantagens, benefícios, facilidades, uma mais justa distribuição dos recursos (BOBBIO, 2000, p. 48).

A igualdade, que margeia o ideário moderno, é um dos princípios que mais expressa contradições. Sua essência é superar as desigualdades. Entretanto, as desigualdades sociais e econômicas, construídas historicamente, separam pobres e ricos e se acentuam na sociedade globalizada, moderna e democrática. A questão da igualdade na sociedade moderna expõe uma dicotomia que passa pela questão da diferença, ou seja, pensar em igualdade é pensar nas diferenças que se expressam pelas questões econômicas e culturais.

O direito, definido por Bobbio (2010, p. 15) como “ordenador das relações sociais”, tem como princípio a igualdade e deve ser instrumento para superação das desigualdades econômicas, reconhecendo as diferenças que estão expressas na diversidade cultural e nas

particularidades das identidades. O universo da luta por direitos humanos hoje, que se expressa na questão da diversidade, busca a igualdade no direito de ser diferente. Martucceli problematiza essa questão ao considerar que:

As diversidades só podem tornar-se politicamente significativas no interior de uma concepção liberal. Esta exige que se pare de pensar na igualdade no interior de uma concepção global da injustiça, a qual remete uma situação estrutural de dominação e de exploração, e que se desloque na direção de uma concepção de justiça social, enquanto igualdade de oportunidades. Consequentemente, a sociedade deixa de ser concebida como lugar de conflito para tornar-se o lugar de uma corrida social. Daí para diante, trata-se de garantir uma participação igualitária no seio da competição social (MARTUCCELLI, 1996, p. 21).

Essa inversão, apontada por Martucceli (1996), expõe como o discurso da igualdade expressa-se em uma sociedade fundamentada na desigualdade, apropriando-se das diferenças e criando, assim, as “sociedades dos iguais e dos desiguais” (Bobbio, 2010, p. 15). Essa consideração está intrínseca ao poder de ser igual na sua diferença em uma sociedade democrática, tendo direitos iguais, sejam eles individuais ou coletivos.

E é em meio a todo este processo entre igualdade e diferença, direitos individuais e coletivos, que a educação revela-se como um campo estratégico para firmar o processo democrático na construção social, ferramenta política de fundamental importância na sociedade individualista e capitalista; campo este cheio de disputa ideológica e contradições, pois, ao mesmo tempo em que liberta, exige um controle disciplinar que moraliza, padroniza e normatiza os sujeitos, mesmo não sendo a única responsável por esse processo democrático.

1.2.1 A definição da Educação em Direitos Humanos

Ao relacionar a educação com os direitos humanos, Cury (2009, p. 25) considera que “o direito à educação é um caminho para que o método democrático vá se tornando um costume”. É nesse sentido que a Educação em Direitos Humanos é conceituada, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como uma “educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 24). E no Plano Nacional de Direitos Humanos III (PNDH-III), lançado em 2009, a Educação em Direitos Humanos é “compreendida como um canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária na articulação de mecanismos de formação” (p. 150).

Ao tratar da relação entre educação e direitos humanos, Gimeno Sacristán (2008) apresenta três abordagens que indicam um processo mais democrático, voltado para a inserção dos direitos humanos no ensino formal. A primeira abordagem que o autor aponta refere-se “ao direito a receber educação”, ou seja, a educação escolar enquanto direito social é dever do Estado e da família. A segunda “refere-se a como se abordar os temas relacionados aos direitos humanos nas escolas, na formação geral, à sua presença nos conteúdos dos *currícula* escolares”. E a terceira “refere-se a como se respeitam os direitos humanos nas práticas educativas” [...]. “Esta é a perspectiva da educação desenvolvida segundo os direitos humanos” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 130).

Esse elo da educação com os direitos humanos funda-se na Educação em Direitos Humanos que, de acordo com Sacavino e Candau (2008, p. 7) “não é fácil definir, já que existem diferentes formas de concebê-la em relação com a própria pluralidade de visões sobre os direitos humanos, assim como às diversas concepções pedagógicas que podem fundamentar os processos educativos”. Candau (2008) acrescenta, ainda, que:

A educação em direitos humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc., até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os mais diversos enfoques (CANDAU, 2008, p. 80).

A autora destacou uma questão importante, tratada pela Coordenação Geral de Articulação Institucional (CGAI) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), em 2007, ao sugerir, na Nota Técnica nº 06/2007, encaminhada à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a incorporação das temáticas: Educação para a Diversidade e Direitos Humanos nas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, argumentando que pensar a educação na perspectiva dos direitos humanos:

É fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade socioambiental, cultural, étnica, racial, sexual, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL/MEC/SECAD/CGAI, Nota técnica nº 06, 2007, p. 6).

Isso significa que fomentar a educação, na perspectiva dos direitos humanos é, também, fomentar a educação para a cidadania - o que indica, de certa forma, um caráter político-formativo que articula a compreensão dos processos históricos de desigualdade que sustentam a sociedade. Segundo Zenaide:

A educação para a cidadania se insere num movimento amplo de luta pelos direitos humanos no mundo inteiro; um movimento pluralista, polissêmico, vário, polêmico, divergente, mas um movimento histórico concreto, aliás, o único movimento que tenha uma linguagem, uma abrangência, uma articulação, uma organização que supera as fronteiras estaduais, tanto horizontalmente (as redes) como verticalmente (do bairro às Nações Unidas). (ZENAIDE, 2012, p. 4).

Pode-se ponderar que a Educação para a Diversidade, como está tratada na Nota técnica nº 06/2007, entrelaça-se com a Educação em Direitos Humanos ao considerar que “trabalhar a educação na perspectiva da diversidade é garantir que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades pela discriminação, sejam elas individual ou institucional” (BRASIL/MEC/SECAD/CGAI, Nota Técnica nº 06, 2007, p. 4). O respeito às diferenças só é possível em uma sociedade democrática que expresse e assegure os princípios de liberdade e igualdade (MARTUCCELI, 1996). E este é “um dos grandes desafios para efetivação dos direitos humanos e da EDH, é a garantia do direito à diferença e à diversidade” (BRASIL/MEC/SECAD/CGAI, Nota Técnica nº 06, 2007, p. 6).

A aproximação dessas educações amplia o campo de atuação da Educação em Direitos Humanos, já que, pelo que parece, EDH, teoricamente, abarca o universo das outras. Portanto, é compreensível entender o leque que essa educação acaba abrangendo, como mencionou Candau (2008). Nesse sentido, seria a Educação em Direitos Humanos reiteração das outras, com uma nova roupagem, para novas políticas educacionais?

É importante salientar que, de acordo com a Nota Técnica nº 06:

Os direitos humanos devem ser apreendidos tanto pela transmissão de conteúdos quanto por meio da experiência e deve (*sic*) ser praticados em todos os níveis do sistema escolar. Dessa forma, a educação em direitos humanos deve ser entendida como um processo que inclui: a) direitos humanos por meio da educação, assegurando que todos os componentes e processos da aprendizagem, incluindo o currículo, materiais, métodos e treinamentos, conduzam à aprendizagem dos direitos humanos; b) direitos humanos na educação, assegurando o respeito aos direitos humanos de todos os atores e a prática dos direitos dentro do sistema escolar (BRASIL/MEC/SECAD/CGAI, Nota Técnica nº 06, 2007, p. 6).

Essa amplitude, de certa forma, generaliza essa educação, mas pode provocar e despertar a reflexão crítica dos sujeitos em relação aos direitos, quando sensibilizados a perceber que os direitos humanos são direitos e não um favor ou caridade oferecida por grupos ou pelo Estado. O cunho político, crítico e reflexivo que essa educação exige implica em uma prática que o sujeito entenda os processos históricos de desigualdade e violação de direitos que constitui o frágil projeto de democracia construído, historicamente, na sociedade brasileira. Compreender esses processos é garantir os direitos humanos e possibilitar o respeito e o reconhecimento das diferenças na sociedade.

Sime (1994) considera que a educação em direitos humanos “nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares. Isto marcará discrepâncias com visões educativas neutras e com outras que não compartilhem as mesmas opções. [...] Aconteceram mudanças muito importantes no país e no mundo, assim como no terreno propriamente pedagógico, que exigem uma revisão do projeto histórico. A educação em direitos humanos tem dado e deve continuar dando contribuição importante para a revisão do projeto histórico. Na realidade, trata-se de contribuir para recriar um projeto de sociedade e pessoa que se defina não só pelo que nega mas também pelo que afirma (CANDAU, 2008, p. 76).

A introdução da Educação em Direitos Humanos na educação formal apresenta resistência significativa no que tange o reconhecimento da sua importância. Nesse sentido, Sacavino e Candau (2008, p. 81) consideram que “a cultura escolar muitas vezes encontra-se ‘engessada’, pensada de maneira tão rígida e monolítica” que a simples introdução de novas perspectivas esbarra em resistências que estão além da sala de aula, provenientes de visões estereotipadas que se sustentam não só no preconceito, mas também na desigualdade social.

Considerando tal fato, as estratégias dessa educação devem fundamentar-se em uma articulação política que envolva os movimentos e as esferas públicas de poderes, buscando, assim, sensibilizar e provocar os sujeitos para uma reflexão da vida em sociedade. Contudo, é preciso que as instituições formadoras do sujeito moral, nas mais diversas expectativas, reconheçam e compreendam a importância da Educação em Direitos Humanos.

Ao propor uma educação que considere a formação do sujeito crítico em uma dimensão do reconhecimento do outro e das relações socioafetivas, livres e conscientes da sua autonomia no mundo, a Educação em Direitos Humanos deve ser entendida como essencial para:

A formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da

solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, (*sic*) todos daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em prática (BENEVIDES, 2007, p. 346).

A transformação que a Educação em Direitos Humanos propõe encontra-se em um cenário de ordem estruturante da sociedade capitalista, fortemente marcado por políticas neoliberais e onde a “educação tem papel estratégico com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais” (SILVA, 2010, p. 12). Nessa configuração, as perspectivas contra-hegemônicas podem ser facilmente apropriadas por discursos da ordem vigente, que vende a ilusão do atendimento das demandas sociais, já que é “essencial para o neoliberalismo manter um Estado pouco presente nos gastos sociais e nas intervenções econômicas” (CANDAU, 2008, p. 78).

A Educação em Direitos Humanos tem uma forte polissemia em seu discurso: de um lado, é vista como estratégia ideológica neoliberal, com a intenção de mascarar e manter a ordem vigente sem questioná-la; do outro, “aplica-se ‘a possibilidade’ de uma visão dialética e contra hegemônica” (CANDAU, 2008, p. 89), reivindicada pelos grupos que acreditam na mudança a partir da Educação em Direitos Humanos, a qual pode propiciar uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo para a formação de sujeitos emancipados e críticos.

Em uma análise sobre tal contradição, Adams (2010) considera que, na esfera educacional, corre o risco da Educação em Direitos Humanos chegar à escola “como um modelo pronto, imposto pelo ‘governo das leis’ e acabar sendo uma política onde prevalece um protagonismo do Estado, em detrimento de um protagonismo dos sujeitos”. Contudo, essa educação tem sua origem no desenvolvimento das lutas dos movimentos sociais, bandeira das classes oprimidas que buscam sair desta condição, sendo possível identificar uma “apropriação do discurso dos Direitos Humanos por parte dos movimentos contra-hegemônicos” (ADAMS, 2010, p. 35).

É com esses dilemas e tensões que a Educação em Direitos Humanos vem ganhando espaço na sociedade brasileira, principalmente no campo da educação formal, que é entendida por muitos como responsável por incrementar mudanças sociais e culturais. Mas como essa discussão tem ocorrido nas produções científicas brasileiras?

Buscando conhecer tal discussão no cenário acadêmico, pesquisei as produções sobre o tema no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o descritor “Direitos Humanos”, sob a forma de todas as palavras, encontrei um número elevado (mais de seis mil) de produções - resumos de teses e dissertações.

A ideia era fazer, inicialmente, um panorama geral da temática no cenário acadêmico. Porém, foi preciso delimitar ainda mais a pesquisa, e na busca com o descritor “direitos humanos e educação” encontrei 956 trabalhos. Após analisar seus títulos, selecionei 88 trabalhos para a leitura do resumo. Considerando a aproximação dos 88 estudos com o meu tema, selecionei 15 dissertações e teses que abordam a temática da Educação em Direitos Humanos. Entre essas 15 produções: duas tratam do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; uma apresenta um estudo sobre o estado da arte da Educação em Direitos Humanos; quatro trabalham na perspectiva da formação com disciplinas específicas, tais como História, Letras e Direito; e três usam uma abordagem histórica e conceitual da Educação em Direitos Humanos na prática escolar. Para ilustrar melhor essa seleção, elaborei uma esquematização dessas 15 produções, encontradas no Banco de teses e dissertações da Capes, apresentada a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e teses que trabalham a Educação em Direitos humanos (continua)

	Teses e Dissertações	Objetivo
Autor	01- Cinthia Monteiro de Araújo	A pesquisa apresentada pretende reafirmar as relações entre direitos humanos, educação e democracia através da busca das possíveis alianças entre a Educação em Direitos Humanos e o ensino de História.
Título	<i>Formando sujeitos às alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos.</i>	
Univ.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	
Tipo	Dissertação	
Ano	2005	
Autor	02- Cláudia Maria de Paula Carneiro	Verifica se, na prática cotidiana da sala de aula do curso de Direito, que a educação é implementada sob a esfera dos direitos humanos - uma proposta de educação da ONU, que busca desenvolver uma cultura de direitos humanos.
Título	<i>Educação em direitos humanos na formação do profissional do direito.</i>	
Univ.	Universidade Católica de Brasília	
Tipo	Dissertação	
Ano	2003	
Autor	03- Cristiane Fontes de Oliveira	Analisa as ideias sobre a condição da mulher na contemporaneidade de educandos(as) de uma escola pública, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de refletir sobre como tal componente curricular pode contribuir para o debate do sexismo.
Título	<i>Educação em Direitos humanos para o combate ao sexismo: contribuições do letramento na disciplina de língua Portuguesa.</i>	
Univ.	Universidade Federal de São Carlos	
Tipo	Dissertação	
Ano	2009	
Autor	04- Aura Helena Ramos	Analisa o discurso ocidental dos direitos humanos na perspectiva da universalidade, assim como a influência dessas questões no universo da escola a partir do currículo.
Título	<i>Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos.</i>	
Univ.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	
Tipo	Tese	
Ano	2010	
Autor	05- Evanilson Alves de Sá	Investiga como se estabelece a relação entre a Educação em Direitos Humanos e a prática pedagógica na educação de jovens e adultos, e a concepção de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos que orienta a prática pedagógica.
Título	<i>A educação em direitos humanos e a prática pedagógica na educação de jovens e adultos.</i>	
Univ.	Universidade Federal de Pernambuco	
Tipo	Dissertação	
Ano	2009	

Teses e Dissertações		Objetivo
Autor	06- Fernando Vicente Vivaldo	Aprofunda o conhecimento através de levantamento e sistematização da produção feita na área, apresentando uma abordagem histórica da Educação em Direitos Humanos no Brasil e seus marcos normativos.
Título	<i>Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira.</i>	
Univ.	Universidade de São Paulo	
Tipo	Dissertação	
Ano	2009	
Autor	07- Humberto Pereira da Silva	Trabalha com as declarações a partir de uma concepção individualista da sociedade e a inversão da relação entre indivíduo e Estado. Apresenta um novo paradigma para a atualidade.
Título	<i>Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos.</i>	
Univ.	Universidade de São Paulo	
Tipo	Dissertação	
Ano	1995	
Autor	08 -José Rodrigo Barth Adams	Analisa a política nacional da Educação em Direitos Humanos a partir da ótica da águia e da ótica do pardal. O estudo focou na análise no PNEDH, verificando os princípios pedagógicos relativos ao ensino básico. A visão da águia refere-se à hegemonia capitalista; e a do pardal, aos movimentos sociais.
Título	<i>Educação em direitos humanos: “ótica do pardal” ou “visão de águia”? Um estudo sobre a política nacional de educação em direitos humanos.</i>	
Univ.	Universidade Federal Santa Catarina	
Tipo	Dissertação	
Ano	2010	
Autor	09 - Maria Letícia PuglisiMunhóz	Investiga os componentes presentes nas relações sociais entre os jovens brancos e negros que se caracterizam como componentes fornecidos pela cultura brasileira e que contribuem para a perpetuação do preconceito.
Título	<i>Diversidade, relações raciais e educação em direitos humanos.</i>	
Univ.	Universidade de São Paulo	
Tipo	Dissertação	
Ano	2009	
Autor	10 - Marta Virgínia Santos de Lima	Investiga o processo de elaboração e implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O campo de investigação é o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.
Título	<i>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Processo de elaboração e implementação.</i>	
Univ.	Universidade Federal de Pernambuco	
Tipo	Dissertação	
Ano	2007	
Autor	11- Nasser HasanMahmoud Mohamad	Pesquisa os pressupostos e finalidades de uma Educação em Direitos Humanos, ou seja, as razões pelas quais os professores brasileiros deveriam preocupar-se com esse assunto.
Título	<i>Entre o labor e o logos: educação em direitos humanos como reabilitação da ação</i>	
Univ.	Universidade de São Paulo	
Tipo	Dissertação	
Ano	2005	
Autor	12 - Patrícia Paula Lima Morgado	A educação assume importância central na divulgação e introjeção de uma cultura dos direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos encontra na escola a tentativa de incorporar os direitos humanos às práticas sociais.
Título	<i>Saberes docentes na educação em direitos humanos.</i>	
Univ.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	
Tipo	Dissertação	
Ano	2001	
Autor	13- Sônia Maria Albuquerque Bezerra	Aponta a Educação em Direitos Humanos como um caminho para a mediação de conflitos dentro da escola, através do diálogo, da escuta, do respeito ao outro, promovendo a participação e a cooperação das pessoas envolvidas.
Título	<i>Educação em direitos humanos e a Mediação Escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos.</i>	
Univ.	Universidade de Fortaleza	
Tipo	Dissertação	
Ano	2008	
Autor	14 - Suzana Beatriz Sacavino	Aborda a evolução da Educação em Direitos Humanos na América Latina e analisa as inter-relações entre o papel dos diferentes atores sociais, organizações não governamentais e outras instituições da
Título	<i>Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil.</i>	
Univ.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	

Teses e Dissertações		Objetivo
Tipo Ano	Tese 2008 ^a	sociedade civil, do governo etc.
Autor	15 - Tereza Cristina Albieri Baraldi	A inserção de condutas nas noções de direitos humanos no cotidiano policial e propostas metodológicas para seu ensino são os objetivos imediatos deste trabalho, levando em conta a inserção da disciplina Direitos Humanos e Cidadania, inserida no currículo dos cursos da polícia civil.
Título	<i>A educação em direitos humanos para policiais civis.</i>	
Univ.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	
Tipo	Dissertação	
Ano	2001	

Fonte: Adaptado do Banco de Teses da CAPES, 2011

O levantamento feito foi fundamental para ajudar no processo de compreensão da produção científica sobre a Educação em Direitos Humanos no Brasil. Porém, para o andamento da pesquisa, centrei-me nas produções que estavam mais próximas do meu objeto de pesquisa. Dentre elas, destacam-se sete, que contribuíram na definição e no suporte da pesquisa. As impressões apresentadas a seguir baseiam-se nessas sete produções, anteriormente mencionadas (ver Quadro 2, acima), dos seguintes autores: Araújo (2005), Oliveira (2009), Vivaldo (2009), Adams (2010), Lima (2007), Sacavino (2008a) e Ramos, (2010).

Sacavino (2008a) e Vivaldo (2009) contribuíram, inicialmente, com uma discussão referente ao sentido da terminologia da Educação e Direitos Humanos, enfatizando que é comum o uso de expressões como: educação para os direitos humanos; educação como direito humano; educação em direitos humanos; educação e direitos humanos; e educação em/para os direitos humanos – sendo este último termo utilizado por Sacavino (2008a). Os dois autores concordam que essas expressões são mais do que variações linguísticas e revelam diferentes visões. Sacavino justifica a escolha do termo “em/para” por considerar:

[...] que o ato de educar leva consigo um aspecto importante que é saber, informar-se, compreender o conteúdo dos direitos humanos e seu significado jurídico, histórico, social etc., mas, ao mesmo tempo, exige uma prática determinada, uma ação, uma coerência entre o conhecer e o fazer, que implica determinado enfoque metodológico/didático capaz de conter todas essas dimensões (SACAVINO, 2008a, p. 25).

Vivaldo (2009, p. 10), por outro lado, opta por usar a expressão Educação em Direitos Humanos, justificando sua escolha por considerar “que não se trata de ensinar um conteúdo que só será usado em algum futuro possível, mas sim fazer com que as atitudes cotidianas reflitam a prática do respeito aos Direitos Humanos”.

Diante do exposto, minha perspectiva será a de Educação em Direitos Humanos, entendida como um processo que possibilita a transformação por via da reflexão,

fundamentando-se nos princípios dos direitos humanos para ampliar a visão de uma sociedade democrática. Todavia, para que ocorra, precisa provocar no outro a compreensão dos resultados da negação dos direitos humanos ao longo da história da humanidade. E, para isso, é importante o uso de uma metodologia que consiga sensibilizar, individual e coletivamente, a troca de experiências (realidade) entre os mais diversos grupos.

Nesse sentido, o termo que uso neste trabalho é Educação em Direitos Humanos, pois considero-o oficialmente assumido pelo poder público e pelos movimentos sociais, apesar de considerar relevante ressaltar que a expressão “em/para”, usada por Sacavino (2008a), no meu entendimento englobe bem a junção das duas visões, uma vez que consegue passar a dimensão necessária para vivenciar a prática, fazendo inter-relação com o conteúdo.

O estudo de Ramos contribuiu para uma melhor compreensão dessa discussão sobre as definições:

O termo *educação como um direito humano* sublinha a idéia de educação como um bem universal e inalienável, o que aprofunda seu reconhecimento legal como direito social que deve ser garantido pelo Estado. *Educação para os direitos humanos* remete a uma finalidade da ação educativa. Implica a compreensão de que, ao implementar uma educação para os direitos humanos, está-se investindo em determinado horizonte social, uma visão prospectiva que parte da educação mas avança para além dela, trazendo para o centro uma dimensão filosófica. O polo *direitos humanos* do binômio é privilegiado e a educação é uma via para que se alcancem objetivos sociais mais amplos, relativos a igualdade, democracia etc. A expressão *Educação em Direitos Humanos* indica a assunção dos princípios dos direitos humanos como um pressuposto, um eixo norteador das práticas educativas. Ganha centralidade o polo *educação* do binômio, ressaltando-se para o termo uma dimensão propriamente pedagógica (RAMOS, 2010, p. 62).

Outra discussão presente nas produções levantadas refere-se à emancipação. Ao discorrer sobre a Educação em Direitos Humanos, Araújo (2005, p. 10) ressalta que, atualmente, essa educação “(...) é defendida, principalmente, como uma prática emancipatória, com o objetivo de formar sujeitos de direitos capazes de agir conscientemente sobre o coletivo de modo a contribuir para uma organização social mais justa e igualitária”, enquanto que Adams (2010, p. 110) considera que a Educação em Direitos Humanos tem um potencial emancipatório, pois “está ancorada em uma perspectiva crítica que valoriza a ‘ótica do pardal’ e a conecta com questões mais abrangentes”. Para Adams (2010, p. 22), é preciso que ela seja comprometida com a “mudança substantiva” que implica, necessariamente, uma leitura crítica dos processos que geram a exclusão e a desumanização; caso contrário, ela “acaba por obscurecer a essência do modo como se produzem e reproduzem as situações de desigualdade na sociedade capitalista, tornando-se mero instrumento de dominação” da ótica

da águia. Pode ser esse um dos grandes desafios que perpassa a Educação em Direitos Humanos; a luz de uma sociedade moderna fundada no individualismo e na desigualdade que, cada vez mais, anuncia falsas liberdades.

Além do banco de dados da CAPES, que foi muito importante para esta primeira investigação, busquei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), onde foi possível encontrar alguns trabalhos completos. No intuito de melhor qualificar a minha pesquisa, busquei artigos no portal do SciELO e em anais de revistas eletrônicas da Associação Nacional de Direitos Humanos e Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de buscá-los em livros organizados com coletânea de textos, de forma que se ampliou a gama de material relevante para esta pesquisa.

No decorrer do levantamento feito, observei que vários trabalhos produzidos mantinham uma relação mais estreita com algumas universidades que são referência na discussão em função dos pesquisadores que fazem parte do quadro docente, tais como: Vera Candau – Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Adelaide Dias e Lucia Guerra – respectivamente, Educação e Ciências Sociais, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Aida Monteiro – Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Solon Viola - Ciências Sociais, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); e Maria Benevides, Flávia Schilling e José Sergio – Educação, da Universidade de São Paulo (USP).

Nota-se, de modo geral, que na última década houve um aumento no número de produções com a temática, e isso expressa a demanda criada a partir da inserção política da Educação em Direitos Humanos na agenda pública do Brasil. Contudo, não se pode esquecer que a EDH expressa as lutas travadas que foram eclodindo, gradativamente, na sociedade brasileira, principalmente depois da ditadura militar, período em que o Estado democrático de direito assumiu em função das pressões da sociedade civil organizada, dos movimentos populares e dos organismos internacionais.

O levantamento de teses e dissertações proporcionou-me conhecer o que vem sendo produzido e discutido na abordagem histórica, conceitual e prática da Educação em Direitos Humanos. Porém, foi possível identificar a lacuna de uma discussão institucional no que diz respeito à capacitação/formação dos profissionais da educação, dentro das SEDUC's, o que torna relevante esta pesquisa.

Pode-se considerar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi o ponto de partida oficial para a execução da proposta de EDH. Ele conseguiu colocar, na agenda do poder público, ações a serem desenvolvidas pelos entes federados, como, por exemplo, a criação do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos e a elaboração e implementação de Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos. Vários estados já avançaram na proposta de criação do Comitê. Entre eles, o estado de Goiás que, desde o período de Elaboração do PNEDH, constituiu o seu CEEDH-GO (BRASIL/SEDH. Relatório, 2005).

Vale lembrar que a estruturação do comitê estadual depende muito do diálogo entre os membros e, também, da conjuntura política, o que acaba influenciando na escolha do local para ser instalado. Esse local pode ser nas universidades, nas SEDUC's, em uma entidade da sociedade civil, ou até como no estado de Goiás, que ficou sob o poder Legislativo durante cinco anos.

1.3A proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Pode-se considerar que, no Brasil, o diálogo entre a educação e os direitos humanos fortaleceu-se no seio dos movimentos populares, principalmente depois da ditadura Militar, com a educação popular, “com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos” (VIOLA, 2010, p. 15).

No intuito de responder às pressões de diversos países, de grupos da sociedade civil organizada pelos movimentos sociais que reconheceram na educação a possibilidade de uma transformação democrática de acesso e de garantia aos direitos, a ONU proclamou, no dia 1º de janeiro de 1995, a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (DEDH). Tal fato fez com que os países signatários da ONU se organizassem para dar conta dessa demanda e formular planos de Educação em Direitos Humanos.

Em decorrência disso, o Governo Federal do Brasil, por meio de políticas públicas, via Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ), e por demanda dos movimentos sociais, criou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com orientação para a Educação em Direitos Humanos prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

O PNEDH, segundo Candau (2007), é orientado por três dimensões da EDH (definidas no seminário promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, em novembro de 1999): a primeira diz respeito à **formação de sujeitos** de direitos, pois os cidadãos latino-americanos, em sua maioria, têm pouca consciência de que são sujeitos de direitos; a segunda é sobre o processo de **empoderamento** dos sujeitos que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade; e a terceira diz respeito aos **processos de mudanças, de transformações** necessárias para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas.

Este Plano propõe ser instrumento norteador das políticas públicas em Educação em Direitos Humanos nessas três dimensões e se consolida ao passo que é executado nos estados do Brasil com a criação de Comitês Estaduais. Para Viola (2010, p. 33), “uma política pública de educação em direitos humanos só tem sentido quando os princípios dos direitos humanos orientam a elaboração, a formação, a implementação e a avaliação de tal política”.

Segundo Secchi, as políticas públicas possuem dois elementos fundamentais:

Intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2010, p. 2).

Portanto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado democrático de Direito (BRASIL/CNEDH/PNEDH 2009, p. 14).

Nesse sentido, esse Plano, enquanto política pública, objetiva orientar ações a serem executadas pelo poder público no âmbito estadual e municipal, englobando uma articulação entre os órgãos públicos, a sociedade civil e os movimentos sociais.

O primeiro passo para a elaboração do PNEDH foi a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003. Composto por especialistas, instituições públicas e representantes da sociedade civil, procurou cumprir o PMEDH e a agenda da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2005), elaborando a primeira versão do Plano. E posteriormente, sob a coordenação da equipe do Centro de Filosofia e Ciências

Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, foram realizadas plenárias públicas estaduais, seminários e fóruns. As plenárias consultivas, juntamente com a sociedade civil e os movimentos sociais, apresentaram suas demandas para a elaboração final do PNEDH, lançado em 2006 pelo MEC, SEDH, e aprovado pelo CNEDH.

O CNEDH tem um papel de interlocutor das políticas educacionais em Educação em Direitos Humanos com o Governo Federal e se move orientado por duas perspectivas teóricas: “a de Bobbio (1992), de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia; e a de Adorno (2003), para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados” (VIOLA, 2010, p. 29).

O PNEDH objetiva ações e estratégias voltadas à propagação da cultura de direitos humanos, principalmente por meio da educação, considerada como a possibilidade de construção e consolidação de “valores democráticos, solidários, humanísticos e cooperativos” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 26).

Portanto, a Educação em Direitos Humanos, enquanto política pública, deve ser vista como uma nova possibilidade de trabalhar e fomentar ações e estratégias voltadas para uma prática educativa mais sócio-afetiva, com reconhecimento das diferenças. Pode-se considerar que a perspectiva da Educação em Direitos Humanos precisa fundar-se não só no plano das ideias, mas, também, na prática com ações que consigam transmitir as dimensões e os princípios desta, preocupada com a formação moral e humana do cidadão, e não apenas com o mundo do trabalho.

Assim, o PNEDH em execução prevê uma articulação nos Estados para implementar ações voltadas para a Educação em Direitos Humanos. Mas como essas ações vêm ocorrendo nos Estados? Secchi (2010, p. 44) lembra que a “implementação de políticas públicas não se traduz apenas em problemas técnicos ou problemas administrativos, mas sim em grande emaranhado de elementos políticos que frustram os mais bem-intencionados planejamentos”. Entretanto, essas ações precisam de incrementos que vão além da mobilização e da boa vontade de grupos, ou seja, é preciso que os realmente Estados assumam a responsabilidade da Educação em Direitos Humanos para operacionalizar, de forma contínua, a sua efetivação.

1.3.1 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e suas perspectivas

O PNEDH foi aprovado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006. Há duas versões dele na internet, no site do Ministério da Justiça: a versão de 2003 e a

versão de 2006. A de 2003 segue a mesma perspectiva da versão de 2006, que é distribuída pelos órgãos oficiais do Governo Federal; entretanto, a de 2006 tem metas mais específicas e exequíveis, com uma visão mais ampla das lutas sociais. Durante o levantamento de teses e dissertações, foi possível observar que as duas versões são utilizadas em trabalhos acadêmicos recentes.

Na apresentação da última versão do PNEDH, percebe-se, no discurso do Governo Federal, representado nas pessoas de Fernando Haddad (Ex-Ministro da Educação – jul./2005 a jan./2012), Paulo Vannuchi (Ex-Ministro de Estado Chefe da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – dez./2005 a dez./2010) e Márcio Thomaz Bastos (Ex-Ministro da Justiça - 2003 a 2007), a intencionalidade de ser um instrumento para o fortalecimento da democracia, da cidadania e da justiça social a partir de compromissos assumidos, internacionalmente, pelo Estado brasileiro, resultado de articulações e diálogo com órgãos internacionais, com os movimentos sociais e com a sociedade civil. Este ainda se reconhece como articulador institucional que busca envolver não só a esfera do poder federal, mas, também, do estadual e municipal, buscando configurar uma política de Estado que se sustente nos princípios dos direitos humanos.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 10).

Configura, portanto, um compromisso que vai além do PNEDH e que, para acontecer, precisa enfrentar questões hegemônicas que estruturam a sociedade brasileira fundada na desigualdade. Por outro lado, isso não acontece em curto prazo. Sendo assim, é preciso um compromisso que perpassa a política de governo e que se firme como política de Estado. A introdução, elaborada sob a responsabilidade da equipe do PNEDH/UFRJ, apresenta o diálogo com os movimentos sociais e a sociedade civil, consultados em plenárias realizadas nos estados da federação. Nela, é possível observar a existência de um discurso que trata da violação dos direitos humanos nas esferas dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, resultado de fatores ligados à concentração de renda que aprofunda a desigualdade e, também, a intolerância, gerando conflitos sociais e pessoais em uma lógica de superioridade.

Há, em contrapartida a esses fatores, conforme o PNEDH, a abertura de novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos por parte dos “Estados nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, nas organizações internacionais e nas agências transnacionais privadas”, que buscam (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 21):

(a) O incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns;

(b) A institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção;

(c) A adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros);

(d) A reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos.

Esse processo vem sendo fortalecido no Brasil e se destaca a partir da CF 88, que possibilitou colocar em pauta ações governamentais no campo do direito civil, político e, principalmente, social. No decorrer dos anos seguintes, foi possível uma maior participação popular e, conseqüentemente, mais cobranças no sentido de execução das políticas públicas e sociais, bem como a implantação de mecanismos de controle social, com a criação de mais conselhos e comitês representativos.

Oportunamente, o PNEDH, ainda como parte de sua introdução, apresenta os conceitos de democracia e cidadania, fundamentais para entender sua própria perspectiva voltada para a formação de sujeitos de direitos, em uma lógica de construir uma cidadania planetária:

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 23).

Com efeito, a perspectiva de formar sujeitos de direitos passa pela plenitude de agregar não só valores, mas de formar, dentro dos direitos sociais, econômicos, culturais, civis e políticos, sujeitos capazes de entender que a amplitude do poder do povo, em uma sociedade fundada na desigualdade e no jogo de interesses, está na participação, na organização, na resistência, na memória da história do país, na compreensão do outro e, acima de tudo, na educação - elemento contribuinte para o processo de emancipação em uma sociedade democrática.

A noção de democracia conceituada no PNEDH entende que é “regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, e é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 24). Assim, a Educação em Direitos Humanos busca fortalecer a democracia cidadã e participativa, com a formação de sujeitos conscientes de direitos.

No PNEDH, esta Educação deve ser caminho para a cultura de direitos humanos – logo, para a democracia -, compreendendo os contextos nacionais e internacionais no que tange os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão, pluralidade e formação humana. Para tanto, a educação formal e não formal têm um papel relevante para a mudança de valores e de atitudes.

Os objetivos gerais do PNEDH visam desenvolver uma cultura de direitos humanos por meio de políticas públicas. São treze os objetivos apresentados, que podem ser agrupados em dois grupos de intenção: um grupo de ações práticas e objetivas; e outro, de ações com caráter de posicionamento de políticas do Estado.

O detalhamento dos objetivos gerais está presente nas sete linhas gerais de ação:

1. desenvolvimento normativo e institucional;
2. produção de informação e conhecimento;
3. realização de parcerias e intercâmbios internacionais;
4. produção e divulgação de materiais;
5. formação e capacitação de profissionais;
6. gestão de programas e projetos;
7. avaliação e monitoramento.

Através dessas linhas gerais de ação é possível observar propostas específicas e exequíveis na política de Educação em Direitos Humanos. Essas ações totalizam-se em trinta

e três, a serem “incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 26).

Na primeira linha, constam ações voltadas para os campos normativo e institucional de execução do PNEDH. Nela, estão as ações mais desafiantes, haja vista que nela constam os parâmetros legais e oficiais para o reconhecimento do Plano, enquanto política pública voltada à Educação em Direitos Humanos, que dependem não só da aprovação de leis, mas, também, de ações concretas no seu fomento, além de prever a criação de comitês estaduais e municipais de Educação em Direitos Humanos.

A segunda linha sinaliza a divulgação da produção, conhecimento e disseminação de dados sobre a Educação em Direitos Humanos, o que é de fundamental importância para estimular a pesquisa de práticas que agreguem a perspectiva dessa educação. Nessa mesma direção está a quarta linha, que é de produção e divulgação de materiais, procurando promover a elaboração de recursos pedagógicos para todos os níveis e modalidades de ensino.

A terceira linha busca realizar parcerias e intercâmbios internacionais que apontem um fortalecimento da EDH e troca de experiências com cooperativa internacional, principalmente com o MERCOSUL.

A sexta linha também é considerada como de forte dependência da ação do Estado, pois é nela que consta a gestão de programas e projetos, com a previsão de parcerias com diferentes órgãos dos poderes executivo, legislativo e judiciário no que tange à dotação orçamentária para a execução dos cinco eixos, que serão posteriormente tratados.

A sétima linha está centrada no processo de avaliação e monitoramento do PNEDH, com estratégias e mecanismos de avaliação da execução física e financeira de programas, projetos e ações do PNEDH.

A formação e a capacitação dos profissionais da educação são tratadas na quinta linha, que coloca em questão a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos direitos humanos. As duas devem ser incentivadas no centro da formação, visto que o PNEDH não propõe a inserção dos direitos humanos na escola por meio de uma disciplina específica, mas por via de conteúdos que perpassem as disciplinas e as atitudes de gestores, professores e alunos - o que reforça o argumento de Gimeno Sacristán (2002), que ressalta que não basta ensinar conteúdos de direitos humanos, mas sim desenvolver o currículo escolar de acordo com os direitos humanos. Desta forma, a formação deverá ser ampla, sem ser centralizada, apenas, na área de humanas, ampliando-se para outras áreas do conhecimento, envolvendo outros atores do universo escolar.

Essas linhas demonstram os desafios do plano, ao passo que a desigualdade social é um elemento estruturante no processo de construção da nação, remetendo à questão de como torná-las efetivas. Portanto, não se pode isentar o Estado de tal responsabilidade, posto que deve assumir suas responsabilidades com a efetivação dos direitos humanos por meio de ações concretas.

1.3.2 Os eixos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Os eixos propostos buscam ampliar o campo de ação do plano, principalmente no que se refere ao envolvimento dos órgãos públicos para sua efetivação. São eles: (1) Educação Básica; (2) Educação Superior; (3) Educação não-formal; (4) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; (5) Educação e Mídia.

Esses eixos são centrais, pois buscam inserir a perspectiva da Educação em Direitos Humanos para além da Educação formal, incluindo-se em áreas diversificadas que apresentem graus de resistência relevantes para as questões dos direitos humanos. Cada eixo possui concepções, princípios e ações programáticas, que serão analisados como forma de identificar as propostas para a formação dos sujeitos de direitos.

- Educação Básica

A “Educação Básica” é apresentada como fonte de desenvolvimento social e emocional no processo de desenvolvimento dos sujeitos, sendo fundamental para disseminação de uma cultura em direitos humanos que alcance a comunidade escolar no processo de interação com a comunidade local. Tem a proposta de interagir com a prática pedagógica, buscando “possibilitar ações conscientizadoras e libertadoras, voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 31).

- Educação Superior

A “educação superior” está apresentada como fundamental no processo de formação, pesquisa e extensão do país e é reconhecida pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos como responsável para disseminar cultura de direitos humanos formando “cidadãos(ãs) hábeis para participarem de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de

orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras”(BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 38).

- Educação não formal

A “educação não formal” é vista como um processo mais amplo de possibilidade do conhecimento em todas as dimensões da vida. Orienta-se por dois conceitos cruciais emancipação e a autonomia, fundamentais na prática formativa. É vista como processo que envolve e trabalha a “sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento das reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 44). E ainda é compreendida como emancipatório ao consegue atingir espaços sociais contribuindo para a formação.

- Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança

A Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança” é vista como indispensável para uma sociedade democrática e, principalmente, para a promoção dos direitos humanos e para a ampliação da cidadania, rompendo com as injustiças historicamente construídas no país. Nesta o foco da formação são os profissionais, essas são reconhecidos como essenciais para a “consolidação da democracia na garantia dos direitos humanos” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 48).

- Educação e Mídia

Este eixo compreende um espaço de intensos embates políticos e ideológicos, que contribuem na formação da sociedade e na sua própria alienação, o que expressa a grande contradição dos meios de produção e que a Educação em Direitos Humanos se propõe a construir.

A mídia pode cumprir o papel de reprodução ideológica, que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não solidária e não democrática, bem como exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na produção de valores e na programação de ideias e saberes (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 51).

A exposição dos cinco eixos mostra a amplitude dessa educação, que não deve centrar-se apenas na Educação Básica, pois a mudança de mentalidade passa pela educação, mas não somente por ela, considerando-se a existência de fatores adicionais que também exercem a

sua influência sobre esse processo. Sendo assim, a concretude de uma cultura de direitos humanos precisa de uma política que consiga abarcar e trabalhar todas as áreas que envolvam a existência humana. Percebe-se a falta de outros eixos, como os da saúde, cultura, moradia, entre outros. Por outro lado, é importante ressaltar que já foi dado o primeiro passo para a ampliação dessa discussão e para a tomada de ações.

1.4 A Formação e a Educação em Direitos Humanos

A proposta de uma formação é questão central para qualquer política educacional que vise alcançar seus objetivos, mas nem sempre é fácil de ser executável, pois envolve recursos financeiros, disponibilidade para a formação do público “executor” na ponta e, até mesmo, empatia dos envolvidos com a proposta - o que nem sempre acontece, já que, na maioria das vezes, esses sujeitos não são ouvidos no processo de elaboração.

A proposta de formação da Educação em Direitos Humanos, apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, envolve a compreensão dos direitos humanos historicamente conquistados por meio de um conteúdo sistematizado que pressupõe “o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 31). Essa perspectiva da proposta requer um grau de conhecimento que passa pelas relações sociais construídas historicamente. Portanto, é preciso analisar, debater e refletir para que haja o reconhecimento do outro, que é diferente, mas teoricamente igual em direito.

O PNEDH prevê atingir, no processo formativo, “os agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal dos sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 25), buscando envolver os órgãos do poder público nas três esferas. Vale ressaltar que a linha que trata sobre formação no PNEDH é mais específica ao apontar a necessidade de “promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores sociais em direitos humanos” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 29).

A formação dos profissionais da educação é reconhecida no plano como necessária. Contudo, o PNEDH não traz uma proposta delimitada de como esse processo deve acontecer, mas indica que tal processo deve ser compreendido como sistemático e multidimensional, que busca articular:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmção de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como reparação das violações (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 25).

Essa articulação deve ocorrer em um processo que envolve três dimensões:

- a) **conhecimentos e habilidades:** compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) **valores, atitudes e comportamentos:** desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) **ações:** desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 25).

Essas dimensões norteiam os trabalhos a serem desenvolvidos no processo formativo; contudo, não oferecem um detalhamento específico e obrigatório, pois o PNEDH não é lei, mas um orientador de políticas públicas que indica a criação de diretrizes normativas para a Educação em Direitos Humanos, visando a formação inicial e continuada de profissionais de educação nos vários níveis e modalidades de ensino.

A normatização do procedimento para a formação foi regulamentada pela Resolução nº 01, de 30 maio de 2012, que estabelece, no seu Artigo 1º, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. A resolução reforça as dimensões que estão presentes no PNEDH e pontua, no Artigo 3º, que a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se nos seguintes princípios:

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

A Resolução nº 01 é instrumento fortalecedor dessa educação que vem sendo construída pelos movimentos sociais e entidades que lutam pelos direitos humanos, resultado de uma articulação política social que se fortaleceu por meio da relação entre educação e direitos humanos, com o reconhecimento das diferenças e de experiências realizadas por entidades e movimentos.

O Parecer nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) complementa a Resolução nº 01. Considera que a Educação em Direitos Humanos “é uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições”, sendo uma “educação não discriminatória e democrática” que deve se comprometer “com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas, promovendo, assim, a cultura da paz e posicionando contra toda e qualquer forma de violência” (BRASIL/MEC/CNE/DIRETRIZES, Parecer nº 08, 2012).

No que diz respeito à formação, o Parecer nº 08 considera que a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política, sendo que:

A ética refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado (BRASIL/MEC/CNE/DIRETRIZES, Parecer nº 08, 2012, p. 8).

Para desenvolver uma formação que prima pelos princípios e fundamentos da educação, o Parecer indica o seguinte:

Realizar na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo orientação e condução da vida (BRASIL/MEC/CNE/DIRETRIZES, Parecer nº 08, 2012, p. 11).

O conflito aparece como elemento essencial no que tange à problematização do cotidiano, considerando as diversidades presentes no ambiente educacional. Trabalhar com essas nuances, que carregam visões de mundo diferentes, preconceitos, valores, crenças, entre outras coisas, é enriquecer a prática do exercício democrático. Todavia, os profissionais da educação precisam estar preparados para não se sentirem acuados diante do desafio que interfere na subjetividade e nas convicções construídas dentro da sua realidade.

Considerando a subjetividade como fator que forma a “consciência” individual e coletiva do grupo, infere-se que o preconceito, que também surge coletivamente e é construído socialmente, deve ser combatido, ponderando-se os elementos que constituem o preconceito. É preciso, portanto, trabalhar e provocar a reflexão de grupos coletivamente, em uma forma de buscar, através dos conflitos, a expansão de novas experiências que consigam tirar o indivíduo da zona de conforto. Entretanto, surge a questão: Como trabalhar essas questões na prática? Nóvoa apresenta a seguinte explicação para as práticas de formação:

Práticas de formação contínuas organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 26).

O conteúdo é apontado como imprescindível para a formação. Entretanto, deve ser proposto, conseguindo unir o contexto social, cultural e econômico por meio da conquista dos direitos humanos, e deve ser trabalhado de maneira a provocar o senso ético, crítico e político dos envolvidos no processo de formação.

Os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano por ter essa incompletude tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade (BRASIL/MEC/CNE/DIRETRIZES, Parecer nº 08, 2012, p. 11).

Para tal, as metodologias propostas devem “privilegiar a participação ativa dos estudantes como construtores dos conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica” (BRASIL/MEC/CNE/DIRETRIZES, Parecer nº 08, 2012, p. 14). O Parecer nº 08 cita como possibilidade:

- Construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transportes, entre outros;
- Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- Tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- Trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativas, participativa e problematizadora (BRASIL/MEC/CNE/DIRETRIZES, Parecer nº 08, 2012, p. 14).

Tomando como base a metodologia utilizada por Candau (2008), que faz referência ao processo formativo da Educação em Direitos Humanos, observa-se que ela se associa com a mesma *compreensão* expressa pelo campo político do PNEDH e das diretrizes.

Para a autora, esse processo deve conter estratégia “política que consiga provocar o sujeito” na sensibilização e na reflexão dos direitos humanos a partir de metodologias ativas, participativas, que tenham diferentes linguagens e que consigam superar “estratégias puramente frontais e expositivas”, através da utilização de “materiais adequados que promovam a interação entre o saber sistematizado sobre os direitos humanos e o saber socialmente produzido”, tendo “como referência fundamental a realidade” e trabalhando “diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar” de forma que articule teoria e prática, assim como elementos cognitivos e afetivos (CANDAU, 2008, p. 82).

A autora considera que a formação tem que ser profunda, elaborada, de tal modo que consiga atingir a mentalidade, favorecendo a formação de sujeitos e atores sociais, com capacidade crítica de entender as relações em nível pessoal e coletivo; caso contrário, corre o risco desse processo formativo não conseguir atingir seus objetivos. Esses elementos, apontados por Candau (2008), são trabalhados nas experiências tanto dos movimentos sociais quanto das instituições em processo formativo que caracterizam a Educação em Direitos Humanos não-formal.

Na educação formal, Candau (2008) considera que o professor tem um papel fundamental no processo formativo por ser um ser mobilizador de pessoas e por trabalhar com grupos de natureza cultural e social diferentes. Sendo assim, não pode ser visto como mero técnico, responsável, unicamente, pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização da disciplina. Nesse sentido, a perspectiva de formação da Educação em Direitos Humanos deve ser diferenciada e conter elementos que consigam provocar e, ao

mesmo tempo, envolver os profissionais da educação para uma reflexão crítica, e não para uma atuação profissional que seja meramente reprodutiva e tecnicista.

Para esse fim, Candau considera que a abordagem da EDH e o processo formativo devem estar articulados e sintetizados com os princípios dos direitos humanos, argumentando, nesse sentido, da seguinte forma:

- A luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano;
- Os direitos humanos são conquistas históricas;
- Os direitos humanos são percebidos segundo o contexto social em que vivemos;
- Na luta pelos direitos humanos uns são sujeitos e outros parceiros;
- Educação para o nunca mais (memória);
- Os direitos humanos são uma maneira de viver que afeta a relação conosco mesmo, com os outros, com a natureza, com o transcendente.
(CANDAU, 2008, p. 84).

Ao ocorrer tal articulação, a compreensão dos professores volta-se para questões ligadas aos direitos humanos, presentes no cotidiano escolar, a partir de diferentes dimensões propostas pela EDH, tais como: “ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar” (CANDAU, 2008, p. 85). As oficinas pedagógicas possibilitam o uso dessas dimensões e são estratégias metodológicas privilegiadas por serem um “espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de criação de vínculos sócio-afetivos e de exercício concreto dos direitos humanos” (CANDAU, 2008, p. 85).

Este processo formativo, de acordo com Candau (1995), distingue-se em três fases: **sensibilização, percepção e reflexão** (destaque meu). A articulação entre as dimensões e essas fases possibilita uma formação que trabalha uma reflexão crítica e social a partir dos direitos humanos. A autora considera, porém, que “a maior dificuldade está no fato de nós mesmos, educadores, não termos sido educados para os Direitos Humanos” (CANDAU, 1995, p. 40). Nesse sentido, o processo formativo da Educação em Direitos Humanos deve romper essa barreira e formar, possibilitando a esses profissionais uma metodologia educativa que se funda na participação, no cotidiano, no conflito, na realidade e no trabalho conjunto, onde as tensões devem ser consideradas para desestabilizar e provocar a transformação e a mudança de mentes e corações.

Os princípios do Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás apontam como fundamentais: o respeito e a corresponsabilidade; a singularidade e a pluralidade das identidades; a participação; o protagonismo nos processos coletivos e nas tomadas de decisão e a ruptura da cultura do

silêncio, buscando garantir o empoderamento dos sujeitos de direitos por meio da educação para a memória, ou seja, a educação do nunca mais que Candau (2008) trabalha, considerando a memória como peça fundamental para não deixar que a mesma história seja repetida.

O sujeito de direitos é a pessoa que se vê e é vista como protagonista na construção individual e coletiva dos direitos humanos econômicos, sociais, culturais, políticos, ambientais e sexuais, a partir de uma educação sócio-historicamente situada e sustentada na diversidade de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política;

Empoderar é possibilitar que cada pessoa apareça individual e coletivamente na história e na sociedade com direito à palavra e à ação, em especial na educação, para que possa influenciar nos processos coletivos e nas tomadas de decisões na comunidade e na escola;

Educar para memória é quebrar a cultura do silêncio, é resgatar a memória corporal, cultural, histórica, social, política e religiosa, dos sujeitos da educação básica (GOIÁS/SEDUC. Plano de ação: EDH, 2010, p.10).

Esses elementos estão presentes na política nacional de Educação em Direitos Humanos e sistematizados na abordagem proposta por Candau (2008). Entretanto, mesmo assumidos pela SEDUC no PAEDH, não estão formulados, especificamente, no plano de ação para uma formação mais pontual. Por outro lado, são orientadores assumidos e agregados aos princípios da SEDUC nas ações enquanto política de Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, subentende-se que o processo formativo da Educação em Direitos Humanos em Goiás busque:

Pensar e construir uma educação básica que supere as fronteiras do ato cognitivo em torno do conhecimento acumulado pela humanidade, para ser uma educação centrada na formação humana e como espaço-tempo para construção e partilhas de saberes em diálogo com o conhecimento construído pela humanidade e agir nas situações de violação dos direitos humanos (GOIÁS/SEDUC. Plano de ação: EDH, 2010, p. 2).

Considerando as perspectivas da Educação em Direitos Humanos apresentadas no campo político, teórico e prático, observa-se a combinação de elementos que se interligam entre si e são necessários para o processo formativo da Educação em Direitos Humanos. Esses elementos são referenciais metodológicos, práticos e políticos na execução de ações e formações que promovam a EDH. O Quadro 3, a seguir, apresenta, a partir das leituras feitas para este estudo, uma esquematização de quais são esses elementos e como eles estão presentes nos três campos mencionados.

Quadro 3 - Elementos da Educação em Direitos Humanos

Elementos do processo formativo da Educação em Direitos Humanos			
PNEDH Político	DIRETRIZES Político	CANDAU Teórico	PLANO/SEDUC-GO Prático
<ul style="list-style-type: none"> -Afirmção de valores, atitudes e práticas sociais; -Construção coletiva; -Debate de ideias; -Diversidade; -Incentivo ao exercício de habilidade na vida cotidiana; -Materiais didáticos contextualizados; -Práticas individuais e sociais; -Processo histórico; -Processo metodológico e participativo; -Promoção da defesa dos direitos humanos; -Reconhecimento da Pluralidade; -Respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conflitos; -Conteúdo associado à questão de valores; -Cotidiano; -Crítica: juízos reflexivos; -Diálogo; -Dignidade humana; -Empoderamento de grupos e indivíduos; -Ética: formação de atitude e paz; -Experiência pessoal e coletiva; -Igualdade de direitos; -Participação e diálogo; -Participação ativa interativa; -Política emancipatória e transformadora; -Reconhecimento e valorização das diferenças; -Reelaboração da intersubjetividade nas vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> -Luta pelos direitos humanos ocorre no cotidiano; -Mentalidade atingida constituindo sujeitos; -Cotidiano escolar; -Estratégia política; -Fundamentação na realidade social; -Intercâmbio de experiências; -Interação entre os saberes sistematizados e socialmente produzidos; -Materiais adequados; -Metodologias ativas e participativas; -Luta pelos direitos humanos: sujeitos e parceiros; -Oficinas pedagógicas; -Direitos humanos são conquistas históricas; -Direitos humanos são percebidos segundo o contexto social em que vivemos; -Direitos humanos é uma maneira de viver que afeta a relação conosco mesmo, com os outros, com a natureza, com o transcendente; -Ter uma linguagem diferente; -Dimensões: ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecimento acumulado pela humanidade; -Corresponsabilidade; -Empoderamento; -Identidades; -Participação; -Partilhas de saberes; -Processo coletivo; -Processos coletivos de tomadas de decisões; -Protagonismos; -Respeito; -Ruptura da cultura do silenciamento; -Singularidade/pluralidade; -Superação das violações dos direitos humanos.

Fonte: Elaborado pela autora

Os elementos apresentados no processo formativo são os que compõem a perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Apesar de ilustrarem um norte político da educação, a sua execução envolve particularidades e conjunturas políticas locais que nem sempre permitem que ela aconteça nos setores públicos e na formação dos profissionais da educação. Portanto, a análise que se segue, no próximo capítulo, busca entender como esses elementos do processo formativo da Educação em Direitos Humanos estão presentes no curso “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e

peças com deficiência”, realizado pela Coordenação de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

CAPÍTULO II

O CURSO “INTERSECCIONANDO AS DIFERENÇAS: FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA/ETNIA, SEXUALIDADE E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”

No encontro contigo, encontro comigo,
encontro com o outro, encontro com as coisas
misturo-me, reviro-me, desfaço-me, refaço-me
percebo-me, separo-me, e assim...
para encontrar-me comigo, encontro contigo
encontro com o outro, encontro com as coisas
às vezes me revelo, às vezes me disfarço
(Participante da terceira edição)

2. A PROPOSTA DO CURSO “INTERSECCIONANDO AS DIFERENÇAS”

Para explicar o surgimento da proposta do curso “**Interseccionando as diferenças**”, apresento uma contextualização política e histórica da Superintendência de Ensino Especial (SEE), atualmente denominada de Coordenação de Ensino Especial (COEE). Com o intuito de verificar as implicações políticas que configuraram o curso, utilizei o período de 1998 a 2011, pois, foi a partir de 1998, que houve a entrada de novas forças políticas no poder do Estado, provocando mudanças consideráveis na educação pública da rede estadual.

Eleito pela 1º vez em 1998, o atual governador do Estado Goiás, Marconi Perillo, assumiu o cargo, em 1º de janeiro 1999, e nomeou Raquel Teixeira, professora da Universidade Federal de Goiás, para ser a Secretária da Educação e, como Superintendente do Ensino Especial, Dalson Borges, professor e membro da Associação de Surdos do Estado de Goiás que, junto com o consultor Romeu Kazumi Sassaki, fez a reformulação da “Política de Educação Especial do Estado de Goiás”, adotando o princípio da educação inclusiva - o que culminou com o lançamento, em 2000, do **Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva** (PEEDI), que objetivava:

Implantar em Goiás uma política educacional inclusiva que levasse em conta as potencialidades individuais inerentes aos ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo às necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade e qualidade para todos (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 09, 2010, p. 11).

O PEEDI rompeu com a perspectiva da educação especial desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) que se orientava na **política de integração**, tendo como filosofia atender os alunos com deficiência no ensino regular em classes especiais, ou seja, separados dos demais alunos. O PEEDI implantou uma nova conduta para o atendimento de pessoas com deficiência, buscando incluí-las nas classes regulares. Com tal procedimento, aos poucos foram desaparecendo as classes especiais.

O referido processo ocorreu, inicialmente, por adesão das escolas, como relata Sassaki, no relatório de avaliação do programa: “como optamos desde 1999 pela abordagem gradual de transformação das escolas estaduais em escolas inclusivas, o processo inclusivo, do ponto de vista quantitativo, atingiu apenas as escolas estaduais que decidiram tornar-se inclusivas” (SASSAKI, 2004, p. 09).

A reeleição do Governador, em 2003, não alterou o quadro na Superintendência de Ensino Especial, mesmo com a entrada de uma nova Secretária da Educação, Eliana França, que deu continuidade à política de inclusão das escolas de tal forma que, ao longo dos quatro anos seguintes, todas as escolas estaduais foram consideradas escolas inclusivas, independente da adesão escolar.

Durante as duas gestões do governador Marconi Perillo, foram desenvolvidos projetos na Superintendência de Ensino Especial que estavam previstos nos objetivos do Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. No, a seguir, é possível conferir a proposta desses projetos.

Quadro 4 - Projetos dentro do Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (continua)

Projeto		Proposta
01	Projeto Hoje	Apresenta uma proposta de atendimento educacional hospitalar destinado a crianças, jovens ou adultos que estejam em situação de internato ou albergado para tratamento de saúde, com assistência médica diária ou periódica, visando à oportunidade de iniciarem ou continuarem seus estudos ou simplesmente desenvolverem atividades educativas. Obs.: Consta que a expectativa do Projeto é atender às crianças internadas na pediatria do Hospital Araújo Jorge (conhecido como Hospital do Câncer) e no Albergue Filhinha Nogueira, o que restringe muito o seu público.
02	Projeto Caminhar Juntos	Busca estabelecer parceria entre a COEE/SEDUC e as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) para cooperação em capacitação de recursos humanos, definição de estratégias, orientações e diretrizes para disseminação da política de educação inclusiva, assegurando a todos a igualdade de condições para o acesso, a permanência e o sucesso na escola. Os principais objetivos são: implementar ações do PEED; compartilhar novos conceitos, princípios e metodologias da escola inclusiva; e criar uma Rede Educacional de Apoio à Inclusão (REAI) nos municípios.
03	Projeto Prevenir	Propõe viabilizar parcerias entre unidades escolares e organizações governamentais e não-governamentais, sobretudo com aquelas relacionadas à saúde, para a realização do trabalho de prevenção e detecção de deficiências.
04	Projeto Comunicação	Busca possibilitar aos alunos com necessidades comunicativas diferenciadas sua inclusão na rede regular de ensino do Estado de Goiás, conforme diretrizes do PEEDI, garantindo a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização, valorização e divulgação da Língua de Sinais e demais recursos comunicacionais necessários.
05	Projeto Depende de Nós	Busca a aproximação entre a família e a escola com um envolvimento sistematizado que possibilitará a corresponsabilidade entre estes dois importantes elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem formal. Tem como objetivo geral efetivar a parceria escola-família para a realização de um trabalho conjunto.
06	Projeto Despertar	Visa contribuir para uma mudança na prática pedagógica em relação ao atendimento do aluno superdotado, o que resulta em uma mobilização da escola como um todo, sensibilizando a comunidade escolar para o desenvolvimento dos alunos superdotados.
07	Projeto Espaço Criativo	Busca utilizar várias linguagens artísticas como ferramentas de aprendizagem, bem como caminhos para o desenvolvimento cognitivo dos educandos com deficiência, contribuindo para uma educação de qualidade.

Projeto		Proposta
08	Projeto Re-fazer	Tem como objetivo geral estruturar, implantar, acompanhar e avaliar o atendimento de pessoas com autismo e outros atrasos do desenvolvimento, visando a sua inclusão na rede regular de ensino ou no sistema educacional.
09	Unidades de Referência	Atende alunos que apresentem comprometimentos acentuados, em resposta aos quais as escolas regulares não dispõem de métodos e técnicas específicos e adequados. Trata-se de uma reorganização das escolas especiais.
10	Projeto Escola Inclusiva	Desenvolve um novo paradigma, fundamentado em princípios que atendam à diversidade humana, ressignificando os processos educacionais e ampliando todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, com e sem deficiência, objetivando a filosofia inclusiva.

Fonte: Adaptado do Caderno nº 09 da GOIÁS/SEDUC/COEE, 2010

O Quadro 4, acima, revela como ocorreu o desenvolvimento da política de **educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva** no âmbito SEDUC. Contudo, dos projetos apresentados: dois são ações pontuais - o *Projeto Caminhar Juntos*, que visa estabelecer com as secretarias municipais parcerias para desenvolver a política da inclusão, criando uma Rede Educacional de Apoio à Inclusão; e o *Projeto Depende de Nós*, que busca envolver a família com a escola em uma forma de aproximá-las do processo de ensino-aprendizagem dos alunos; e oito são ações voltadas para a perspectiva da educação inclusiva - dentre esses, o *Projeto Escola Inclusiva*, que é o único que faz menção a trabalhar com alunos sem deficiência.

Nesse sentido, observa-se que os projetos efetivados estão mais centrados na política de inclusão de pessoas com deficiências do que em uma política que realmente abranja outras diversidades, proporcionando garantias de direitos.

A política educacional de inclusão, desenvolvida no cenário institucional goiano, orienta-se pela Declaração de Salamanca de 1994, que propõe uma educação que inclua “crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 01). A intenção política da Declaração de Salamanca é ampla e o seu público não é composto somente por alunos com deficiência, mas sim por todas as crianças que têm necessidades especiais no processo escolar, seja pela vulnerabilidade, condição econômica ou estereótipos criados na sociedade, o que influencia o processo de aprendizagem.

Bueno (2008, p. 46) considera que “desde a Declaração de Salamanca a ênfase das políticas se voltaram para a adoção de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos”. Entretanto, como pode ser observado acima, no Estado de Goiás a política executada resumia-se na proposta de inclusão de alunos com deficiência.

De um lado, isso representa muito, principalmente um avanço na efetivação de políticas públicas educacionais para um público que foi historicamente marginalizado e esquecido em relação a seus direitos, mas, por outro, deixa de inserir discussões importantes no que tange à diversidade presente no cotidiano escolar, como questões ligadas à homossexualidade, étnico-raciais e de gênero, de xenofobia, entre outras.

No cenário goiano, novas perspectivas surgiram a partir de 31 de março de 2006, quando assumiu o novo governador do Estado, Alcides Rodrigues, vice-governador de Marconi Perillo, que saiu do governo para concorrer às eleições do Senado. Naquele ano, Alcides Rodrigues, então governador, fez várias alterações no quadro de gestores e alguns servidores tornaram-se candidatos a cargos políticos, como o Superintendente Dalson Borges. Nessa troca de gestores, assumiu como novo Superintendente do Ensino Especial Sebastião Donizete, professor, advogado e militante do movimento pela garantia dos direitos humanos.

Alcides Rodrigues concorreu à reeleição para governador e foi eleito para o mandato seguinte. Nomeou a nova Secretária da Educação, Milca Severina, ex-reitora da Universidade Federal de Goiás (UFG), que deu continuidade à política que estava sendo desenvolvida na Coordenação de Ensino Especial (COEE), além de ampliá-la ao possibilitar, juntamente com o trabalho do novo Coordenador Sebastião Donizete, uma abertura das discussões voltadas para a diversidade e para os direitos humanos, temas que ganharam força e se destacaram dentro da COEE.

Esse novo cenário garantiu a inserção, dentro da SEDUC, de pessoas dos movimentos sociais que contribuíram com discussões até então ausentes dentro da COEE e promoveram a criação de dois Grupos de Estudo Interdisciplinares:

O **ERER** – Educação para as Relações Étnico-Raciais e o **TEAR** – Educação, relações de Gêneros e Sexualidades. Estes grupos de estudo contam com participantes de instituições de ensino superior, e das demais Coordenações que compõem a SEE, tendo como colaboradores integrantes do Movimento Negro e Movimento LGTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Destes grupos surgiu o projeto de curso Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidades e pessoas com deficiências (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº09, 2010, p. 36).

Este perfil da COEE engendrou a discussão da Educação em Direitos Humanos dentro da SEDUC-GO, que se fortaleceu com parcerias da sociedade civil, realizando “ciclos de debates sobre juventude, direitos humanos e segurança pública em parceria com organizações não governamentais” (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 09, 2010, p. 36). Essa

aproximação permitiu uma maior participação da SEDUC no processo de reestruturação e fortalecimento do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de Goiás, assumindo a sua coordenação em 2009.

A introdução de outros elementos e sujeitos ligados a outras frentes de luta dos direitos humanos ampliou o campo de atuação da COEE, criando condições objetivas para a discussão de temáticas distintas, mas que interseccionam. E é nesse cenário que surgiu o curso “Interseccionando as diferenças” na COEE, no ano de 2009.

Essa proposta estruturou-se com o objetivo de promover uma discussão na perspectiva da diversidade e dos direitos humanos, respondendo às demandas que surgiam e para as quais a COEE não tinha um trabalho específico, como as questões da homossexualidade e de preconceitos que estão presentes no espaço escolar. Bobbio (2002) divide o preconceito em dois grupos: individual e coletivo. O primeiro está ligado a superstições, crenças, maldições, e não apresenta periculosidade social, enquanto que o segundo, o grupo coletivo, apresenta periculosidade social, sendo definido por Bobbio da seguinte forma:

Compartilhados por um grupo social inteiro e estão dirigidos a outro grupo social. A periculosidade dos preconceitos coletivos depende do fato de que muitos conflitos entre grupos, que podem até mesmo degenerar na violência, derivam do modo distorcido com que um grupo social julga o outro, gerando incompreensão, rivalidade, inimizade, desprezo ou escárnio (BOBBIO, 2002, p. 105).

Em relação às temáticas propostas no curso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no eixo da Educação Básica, considera necessário:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 33).

Nesse sentido, a criação de um curso de capacitação para os profissionais da educação na perspectiva da diversidade e dos direitos humanos. Essa capacitação buscou instrumentalizá-los para a percepção e a ação contra o preconceito de gênero, étnico-racial, de sexualidade e de pessoas com deficiência.

A coordenação de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação vem procurando, a partir de sua Equipe de Formação e Orientação em Educação Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade e Pessoas com Deficiências, provocar profissionais da educação a refletir e trabalhar as temáticas

concernentes ao debate sobre a diversidade e a diferença (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 5).

Esclarecido o contexto, buscarei verificar as características, objetivos, perspectivas e conteúdo do curso “Interseccionando as diferenças” no intuito de perceber como os elementos da Educação em Direitos Humanos estão presentes no curso.

2.2- O Projeto e a estrutura do curso

O projeto do curso foi elaborado entre fevereiro e março de 2009 e teve a intenção inicial de trabalhar com uma equipe multiprofissional, diretamente ligada às escolas e que acompanhava o processo de inclusão dos alunos com deficiência desde o início do PEEDI, em 1999.

A equipe multiprofissional era composta por fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, intérpretes de Libras e instrutores de Braille. A intervenção ocorreu através de orientações diretas e acompanhamento *in loco*. Essa equipe promovia a mediação entre a COEE e as escolas, apresentando demandas do processo de ensino-aprendizagem não apenas dos alunos com deficiência, mas também aquelas ligadas à diversidade presente no ambiente escolar (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 08, 2010).

Contudo, ao analisar os documentos do Curso “Interseccionando as diferenças”, percebi que, no decorrer do seu desenvolvimento, houve a necessidade de ampliá-lo a outros profissionais da educação, alterando, assim, a proposta inicial, atingindo não só os profissionais da equipe multiprofissional, mas também professores, técnicos pedagógicos e técnicos que trabalhavam com a elaboração e a implementação das grades curriculares.

O curso foi planejado para abordar, inicialmente, três temáticas - gênero, étnico-racial e sexualidade -, pois, na COEE, a questão da deficiência já era trabalhada desde 1978 e foi intensificada com o Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Essas três categorias, inicialmente assumidas pelo curso, expressam profundos conflitos sociais de interesse que perpassam pela negação de direitos já conquistados, mas não efetivados.

O contexto histórico e social do Brasil está permeado pela negação de direitos para grupos que foram vitimizados e silenciados pela moral imposta e por questões econômicas e de padrões socioculturais. O conhecimento desses processos de negação de direitos é essencial para a formação dos sujeitos na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. O

projeto do curso “Interseccionando as diferenças” considera que as “mudanças que o país vivenciou, a partir da redemocratização na década de 1980, fez ecoar as vozes desses atores sociais conscientes de seus direitos” (GOIÁS/SEDUC/COEE. Projeto Interseccionando, 2009, p.3).

A abertura para novas identidades e “posicionalidades” (termo utilizado pelo projeto do curso) provocou novas demandas na sociedade e, também, na educação. Essas demandas precisavam ser atendidas e entendidas a partir do processo sócio-histórico que resulta na formação subjetiva dos indivíduos. Essas vozes que adentraram na escola exigiam mudanças na educação, forçando-a a se adequar às demandas sociais, até então “inimagináveis” (DIAS, 2009).

O projeto do curso foi apresentado, em 20/03/2009, ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e à Câmara de Legislação e Normas (CLN) para avaliação e aprovação. O projeto propôs-se a discutir os padrões socioculturais de inteligibilidade que dificultam a permanência do aluno na escola:

[...] sobre as formas histórico-culturais que estruturam as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a sexualidade, desconstruir preconceitos e eliminar elementos que cotidianamente impedem as trocas e interações sociais no espaço escolar e que promulga relações de hierarquias e subalternidade entre aquelas e aqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos em relação à sexualidade, aos papéis de gênero e às identidades étnico-raciais (GOIÁS/SEDUC/COEE. Projeto Interseccionando, 2009. p. 05).

Os objetivos explícitos no projeto estão voltados para:

- Provocar a equipe multiprofissional (Assistentes Sociais, Fonoaudiólogas e Psicólogas) sobre a necessidade de se respeitar as diferenças no espaço escolar;
- Sensibilizar as/os profissionais da educação em relação a uma Educação Inclusiva;
- Garantir a formação das/dos profissionais para que atuem como multiplicadores na diminuição do preconceito de gênero, étnico-racial e em relação às sexualidades não hegemônicas;
- Proporcionar uma discussão que privilegie as vivências e trocas de experiências entre as/os cursistas;
- Contribuir para elaboração de projetos de intervenção pedagógica nas unidades escolares a partir das realidades locais (GOIÁS/SEDUC/COEE. Projeto Interseccionando, 2009, p. 06).

A proposta do curso tem como princípio o respeito às diferenças no espaço escolar e envolve o respeito ao direito do outro em um universo complexo e diverso. Por isso, é importante entender que as diferenças compõem a formação dos sujeitos que são estereotipados e sofrem preconceitos por não se encaixarem nos padrões estabelecidos da

sociedade. Nesse sentido, o PNEDH considera que o processo formativo “pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 10) – elementos perceptivos nos objetivos do curso.

O projeto do curso recebeu parecer favorável do Conselho Estadual de Educação de Goiás, no dia 15 de maio de 2009, com a proposta de trabalhar com quatro turmas, sendo que duas delas seriam realizadas no primeiro semestre, enquanto que as outras, no segundo semestre (GOIÁS/CEE/CLN. Parecer nº 275/2009). Para um melhor entendimento, identificarei essas quatro turmas por edição, sendo doravante denominadas de **primeira edição** e **segunda edição** as turmas de 2009, e de **terceira edição** as turmas de 2010.

A **primeira edição** aconteceu com duas turmas, uma no período matutino e outra no vespertino, durante as quintas-feiras, entre maio e julho de 2009, com 12 encontros de 4 horas cada, somando 48 horas presenciais (1º etapa) e 12 horas não presenciais (2º etapa), totalizando 60 horas aula. Como expressa o projeto:

A formação continuada ocorrerá em duas etapas: a primeira presencial, equivalendo a quarenta e oito horas e segunda à distância, de doze horas, perfazendo um total de sessenta horas. A primeira etapa será de fundamentação teórica e experiência de sensibilização a partir de oficinas, a ser realizada semanalmente. A segunda etapa será de elaboração de memorial reflexivo, onde o/a cursista registrará suas compreensões das discussões e elaborará um projeto de intervenção a ser desenvolvido em uma unidade escolar de Goiânia, sendo uma execução acompanhada pela equipe técnica do projeto (GOIÁS/SEDUC/COEE. Projeto Interseccionando, 2009, p. 06).

O curso foi estruturado a partir das temáticas propostas, sendo dividido por módulos, conforme pode ser observado na Tabela 2, a seguir, que apresenta, de forma esquematizada, o projeto do curso “Interseccionando as diferenças”.

Tabela 2 - Carga horária e conteúdo da primeira edição do curso

Conteúdos	Carga horária por conteúdo
Educação numa perspectiva inclusiva para diversidade humana	12 horas
Gênero e Sexualidades	12 horas
Educação para as relações étnico-raciais: refletir... ressignificar... reconstruir	12 horas
Importância de perceber as diferenças e as relações sociais de forma interseccionada	12 horas
Memorial reflexivo das discussões do curso	12 horas
Elaboração do projeto de intervenção na Unidade Escolar	12 horas
Carga horária total	60 horas

Fonte: Adaptado do projeto do curso “Interseccionando as diferenças”

No projeto, consta que a previsão era trabalhar com 50 cursistas, mas o curso, na primeira edição, teve 43 inscritos, sendo que desses 35 concluíram com êxito, havendo oito desistências. Na primeira edição, os cursistas foram selecionados dentro da própria COEE, sendo eles da equipe multiprofissional, técnicos pedagogos que trabalham na área do currículo, alfabetização de jovens e adultos, e técnicos da própria COEE que foram indicados para participar do projeto.

A equipe coordenadora do curso que atuou na primeira edição era formada por dois servidores efetivos e dois contratados pela SEDUC-GO para trabalho dentro da COEE, sendo todos eles militantes do movimento social goiano, das seguintes áreas: uma assistente social (Movimento Feminista), um cientista social (Movimento de Direitos Humanos), um sociólogo (Movimento LGBT) e uma psicóloga (Movimento Negro).

A **segunda edição** do curso contou com ampliação das turmas, passando de duas (previsão inicial) para cinco turmas – o que levou a um aumento da equipe de trabalho. Alguns servidores, que tinham participado da primeira edição, foram convidados a compor a equipe de trabalho. Dessa forma, foram adicionados à equipe inicial dois geógrafos (um do Teatro do Oprimido e outro do Movimento de Direitos Humanos), duas psicólogas e uma assistente social (Movimento Negro), totalizando oito pessoas na equipe que conduziu o curso, que ocorreu de agosto a dezembro de 2009. Uma alteração adicional foi a saída da assistente social (Movimento Feminista), que fazia parte da equipe de trabalho da primeira edição.

É importante observar como os atores dos movimentos sociais tiveram papel significativo na formação e configuração do curso. Sobre esta questão, o PNEDH considera que os movimentos e entidades sociais têm um compromisso com a construção da cultura de respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 42).

A forte ligação da Educação em Direitos Humanos com os movimentos sociais funda-se na constante luta por efetivação dos direitos em uma sociedade altamente excludente. Sobre essa questão, Neves (2010) considera que a Educação em Direitos Humanos não tem

sua constituição na centralidade de determinados intelectuais, mas, necessariamente, nos movimentos sociais.

As turmas da **segunda edição** funcionavam da seguinte forma: uma na segunda-feira de manhã, no município de Anápolis, a 45 km de Goiânia, na sub-regional da SEDUC-GO, e as outras nos outros dias da semana - terça-feira à tarde, quarta-feira à noite, quinta-feira à tarde e sexta-feira de manhã. Todas as aulas foram realizadas na sala de formação da COEE, com sede em Goiânia.

A previsão era que cada turma trabalhasse com 25 cursistas; contudo, a segunda edição começou com 107 inscritos, divididos em cinco turmas. Desses, 67 terminaram o curso com êxito. Considerando a desistência total de 40 cursistas e dividindo-os pelo número de turmas, a média de desistência na segunda edição também foi de oito alunos por turma. A turma da sexta-feira era formada por servidores da COEE que trabalhavam na formação de professores na perspectiva inclusiva. Eles foram indicados pelas gerências que compõem a estrutura da COEE. O processo de seleção das outras turmas foi aberto para a equipe multiprofissional e para servidores de outras coordenações dentro da SEDUC-GO.

Nessa segunda edição, houve um aumento da carga horária, pois a equipe acrescentou outro módulo ao curso, denominado “Pessoas com deficiência”. Assim, o curso passou a ter uma carga horária de 80 horas, sendo 68 horas presenciais (17 encontros, com 4 horas) e 12 horas não presenciais.

Ao longo do curso se percebeu a importância de ampliar as intersecções. Nesse sentido, foi decidido pela coordenação do referido curso que o projeto seria acrescentado o módulo: pessoas com deficiências, porque não há como pensar a inclusão delas sem contemplá-las no universo de intersecções que vemos acontecer cotidianamente na escola. Desse modo, a carga horária do curso passou de 60 horas para 80 horas (GOIÁS/SEDUC/COEE. Ofício nº 96, 2009).

O uso do termo intersecção ocorre em função da própria configuração do curso, que considera as categorias de gênero, etnia/raça, sexualidade e deficiência como elementos de intersecção social, já que essas se constituem por fatores sócio-históricos; portanto, não estão isoladas entre si na sociedade e, muito menos, dentro do universo escolar.

É nesse sentido que pensamos a possibilidade de interseccionar, juntar e misturar as posicionalidades e identidades sociais que se realizam no ambiente escolar com o intuito de desestabilizar o poder, minar o lugar das hegemonias de raça, gênero, orientação sexual e das projeções da “normalidade” (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 7).

Com o aumento da carga horária, a estrutura do curso foi alterada, conforme pode ser observado na esquematização apresentada a seguir, na Tabela 3.

**Tabela 3 - Carga horária e conteúdo da segunda edição do curso
“Interseccionando as diferenças”**

Conteúdo	Carga Horária por Conteúdo
1- Módulo “Introdução”	8 horas
2- Módulo “Relações de Gêneros”	12 horas
3- Módulo “Sexualidades”	12 horas
4- Módulo “Étnico-raciais”	12 horas
5- Módulo “Pessoas com deficiências”	12 horas
6- Módulo “Interseccionando as diferenças”	12 horas
Elaboração do memorial e do projeto de intervenção pedagógica na unidade escolar.	12 horas
Carga horária total.	80 horas

Fonte: Adaptado do GOIÁS/SEDUC/COEE. Ofício nº 96, 2009

A Tabela 3, acima, esquematiza a carga horária da segunda edição do curso de acordo com a aprovação do Conselho Estadual de Educação de Goiás; contudo, a estrutura foi alterada. Devido a essa alteração, a parte presencial tinha 64 horas presenciais, distribuídas da seguinte forma: dois encontros para o módulo “Introdução” (4 horas cada); três encontros para o módulo “Relações de Gêneros” (4 horas cada); três encontros para o módulo étnico-racial (4 horas cada); três encontros para o módulo “Sexualidades” (4 horas cada); três encontros para o módulo “Pessoas com Deficiências” (4 horas cada); e dois encontros para trabalhar as intersecções (4 horas cada). Quanto à parte não presencial do curso, ela foi distribuída em 16 horas, utilizadas para a elaboração do memorial e do projeto de intervenção pedagógica da unidade escolar.

Essa ampliação da carga horária do curso, devido à adição do módulo “Pessoas com deficiência”, possibilitou discutir a deficiência e o estigma preconceituoso que as pessoas com deficiência sofrem tanto na sociedade como na escola. Mesmo com a política de inclusão feita pela SEDUC-GO/PEEDI, trabalhando contra a resistência à inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, tal mudança provocou tensões que já existiam, levando a debates sobre questões que necessitavam ser discutidas com os profissionais da educação que atendem esses alunos, em uma perspectiva diferenciada na qual os professores envolvidos no processo são ouvidos sobre dificuldades encontradas e que precisam ser enfrentadas.

Os conteúdos do módulo possibilitarão ampliar o debate sobre a educação inclusiva, porque as pessoas com deficiências sentem nos seus corpos e em sua vida o peso do

preconceito em função de um estigma imposto. Trabalhar esse módulo é garantir uma maior reflexão na luta pela cidadania e igualdade (GOIÁS/SEDUC/COEE. Ofício nº 96, 2009).

A certificação do curso aumentou para 80 horas, o que, de certa forma, foi um atrativo para os cursistas, em função do incentivo do plano de carreira que a SEDUC-GO desenvolvia, conforme pode ser observado em um relato de um cursista: “O que me levou a fazer o curso Interseccionando às diferenças foi o certificado e a carga horária deste” (Participante da segunda edição).

Em 2010, o curso teve sua **terceira edição**. Em algumas cidades do interior do estado de Goiás, ela teve formato diferente, aprovado pelo CEE-Go e atingindo professores e técnicos das subsecretarias. Consistia em um curso mais compacto, com carga horária de 40 horas. Infelizmente, para esta pesquisa, não foi possível saber quantas pessoas concluíram com êxito a terceira edição, pois, durante a pesquisa, a listagem dos cursistas aprovados na terceira edição do curso ainda não constava no livro de registro de entrega de certificados da COEE.

As subsecretarias que receberam os cursos foram Ceres-GO, em maio, Jussura-GO, em setembro, Pires do Rio-GO, em novembro, e Rubiataba-Go, em novembro. As vagas para participar da terceira edição foram definidas pelas subsecretarias, que as distribuíam para as escolas das cidades de sua responsabilidade. Alguns relatos retratam essa situação, sendo que há relatos tanto de pessoas interessadas no curso quanto de pessoas que fizeram o curso porque foram convocadas, mas que não estavam interessadas nele, conforme pode ser visto nos relatos de alguns dos cursistas, como por exemplo:

Quando soube desse curso, procurei me informar se o meu nome tinha sido selecionado para participar do curso. Foi então que descobri que não iria participar porque foi oferecida a escola somente quatro vagas e todas já estavam preenchidas. Falei com a diretora, coordenadora, com subsecretaria de educação e todas prometeram que iriam tentar arrumar uma vaga (Participante da terceira edição).

Quando fui convocada para participar não fiquei satisfeita, pois tinha participado na semana anterior em Caldas Novas, 04 dias sobre formação de gestores (Participante da terceira edição).

No ano de 2010, houve a comemoração dos 10 anos do PEEDI, com o “1º Congresso Estadual de Educação para Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva”, que ocorreu nos dias 23/24/25 de fevereiro. Como parte da programação do evento, foi oferecido aos participantes uma oficina do curso “Interseccionando as diferenças” com uma carga horária reduzida. Logo

após o Congresso, várias subsecretarias solicitaram o curso, o que desmobilizou a realização do curso na capital.

É importante esclarecer que foi naquele ano, em 2010, que aconteceu a elaboração do Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos do Estado de Goiás, quando o curso já estava na sua 3º edição. De acordo com um ex-membro da equipe do curso, a criação do PAEDH:

Foi uma daquelas conspirações do universo dos excluídos. Ao mesmo tempo em que trabalhávamos em Goiás, a Coordenação de Direitos Humanos (CDH) da SECADI/MEC começou a formar um grupo de interlocutores das Secretarias Estaduais da Educação para trabalhar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. Esta solicitou que as secretarias elaborassem um Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos. Então, o Plano surgiu em razão da articulação da CDH/SECADI/MEC com as Secretarias Estaduais de Educação (Ex-membro da equipe do curso. Pesquisa de campo, 2010).

Esta articulação do Governo Federal, no campo da política da Educação em Direitos Humanos, foi fundamental dentro da SEDUC-GO para que as ações que já vinham sendo realizadas no âmbito da COEE fossem validadas enquanto política pública de Educação em Direitos Humanos. Vale lembrar que o PAEDH-GO foi elaborado em um ano de eleição governamental, o que gerou uma série de dúvidas e inseguranças nos servidores sobre o futuro da política no Estado e dentro da própria SEDUC-GO.

De acordo com um ex-membro que participou da criação do PAEDH, várias ações que eram trabalhadas com a perspectiva da EDH dentro da COEE foram alocadas ao PAEDH, em uma tentativa de salvá-las e de garanti-las na nova gestão. Entretanto, essa ação não se fortificou, o curso teve sua última edição no ano 2010, a equipe do curso dissolveu-se no ano seguinte e seus membros alocaram-se em outros setores da Secretaria da Educação do Estado de Goiás.

2.3 O CONTEÚDO E O PROCEDIMENTO DE ENSINO

O conteúdo proposto pelo curso “Interseccionando as diferenças” foi trabalhado a partir de oficinas pedagógicas com o objetivo de sensibilizar os cursistas para os preconceitos que estão presentes na escola. Ao trabalhar nesse sentido, o curso proporcionou uma capacitação que envolve a reflexão do conteúdo de modo prático e profundo com a realidade profissional. Segundo Candau (1995), a oficina pedagógica:

Concebe como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, em que a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico, orientado a uma comunicação constante com a realidade social e como um grupo de trabalho altamente participante, no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica (CANDAUI, 1995, p. 117).

O desenvolvimento das oficinas ocorreu com dinâmicas elaboradas pela equipe do curso a partir da inovação e reelaboração de material de apoio, advindo dos movimentos sociais e de ONGs. Chaves define as dinâmicas da seguinte forma:

Atividades de curta duração, usadas como artifício para envolver e motivar pessoas a serem parte ativa de seu processo educacional. De caráter quase lúdico, ou desafiador, capaz de recriar a realidade vivida externamente, as dinâmicas de grupo podem se tornar instrumentos poderosos de motivação para a mudança (CHAVES, 2012, p. 2).

Com base no Caderno nº 5 do curso, foram identificados três tipos de dinâmicas trabalhadas: a primeira, de caráter mais de convivência, que considero como de **apresentação/integração**, buscou integrar o grupo e fortalecer os vínculos de confiança entre os cursistas, centrando-se na prática da escuta; a segunda, de **relaxamento/despida**, usada para os momentos tensos das oficinas e, também, após os intervalos, como uma forma de preparar o cursista para novas discussões, e ao fim das oficinas, para resgatar o conteúdo trabalhado na dinâmica de despedida; e a terceira, de **capacitação/conteúdos**, com caráter mais provocativo e desafiante, envolvendo reflexões sobre os valores sociais.

O **Caderno nº 05**, intitulado “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência”, é o material produzido pela equipe do curso. É parte integrante do material (*kit*) produzido pela COEE em comemoração, em 2010, aos 10 anos do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. O *kit* é composto por dez cadernos: os **Cadernos nº 01 e 02**, “Atendimento Educacional Especializado – AEE”; o **Caderno nº 03**, “Diálogo sobre Avaliação e Currículo para a Diversidade”; o **Caderno nº 04**, “João Roberto”; o **Caderno nº 05**, previamente mencionado; o **Caderno nº 06**, “Sociedade Goiana de Inclusão”; o **Caderno nº 07**, “Educação Inclusiva e os Serviços Especializados CAP, CAS, NAAH/S e Projeto Hoje”; o **Caderno nº 08**, “Equipe Multiprofissional na Educação”; e o **Caderno nº 09**, “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: 10 anos”.

A aplicabilidade de dinâmicas planejadas para uma determinada situação, como é o caso do curso “Interseccionando as diferenças”, implica em várias questões. Entre elas,

ressalto a possibilidade de vivenciar em grupo a realidade escolar em relação à diversidade, criando relações em redes. Concordando com Gimeno Sacristán:

Essas relações em redes, em que se produz o contato face a face entre as pessoas, constituem a fonte fundamental de aquisições de significado. São elas que proporcionam as explicações e o sentido do mundo, que condicionam as expectativas que temos em relação aos demais (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 42).

Essas trocas de experiência entre os cursistas proporcionou opiniões divergentes que foram analisadas e trabalhadas em grupo, exigindo o exercício do respeito mútuo, em um processo que deve considerar, acima de tudo, a comunicação, a observação, a percepção do pensamento e o aprendizado com as diferenças. Conforme salienta Gimeno Sacristán:

Observar o que os outros fazem e ver como se comportam, mas sobretudo escutá-los, conversar, dialogar ou discutir com eles, são os canais mais elementares e básicos de comunicação através dos quais recebemos e transmitimos experiência, graças aos quais adquirimos um importante “capital cultural” que será decisivo para o desenvolvimento do indivíduo (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 42).

As experiências relatadas pelos cursistas nos memoriais demonstram o impacto de trabalhar nessa perspectiva, conforme pode ser visto nos exemplos abaixo:

As dinâmicas mencionadas fizeram que o processo se tornasse o mais real possível, o que também pode ser implantado na nossa vida diária, lógica que com pequenas adaptações, e na área profissional em como fazer que alunos, pais, comunidade, outros profissionais aprendam a perceber os outros de uma maneira mais ética (Participante da primeira edição).

Acredito que o curso foi uma teoria e prática trabalhada com nós mesmo, na medida em que fomos aprendendo com o curso e aplicando com o próprio grupo, e mais, sendo levado para nossas práticas diárias, na subsecretaria, em outros trabalhos que desempenhamos, assim como em nossos cotidianos pessoais. Lembro-me de relatos de colegas que verbalizavam sobre suas mudanças interiores, de valores e pensamentos, auto-regras sendo quebradas, e novas visões de homem sendo construídas (Participante da segunda edição).

Logicamente que o envolvimento com a proposta não acontece se o grupo não for motivado para tal, principalmente quando se trata de temas polêmicos. Diante do exposto, Chaves considera que:

[...] A oportunidade de se criar uma vivência lúdica e desafiadora com o grupo [...] introduz gradualmente mudanças que geram a compreensão do funcionamento de um paradigma diferente sobre os quais o próprio professor, através de sua

experiência, tem condições de generalizar para outros de sua didática, de modo a conseguir romper com os modelos tradicionais (CHAVES, 2002, p. 3).

Entretanto, a relação do conteúdo com a dinâmica tem que estar bem formulada, de tal forma que consiga atingir a proposta objetivada. No caso da Educação em Direitos Humanos, a de se considerar as fases que a distingue: sensibilização, percepção e reflexão. Por outro lado, no caso do curso “Interseccionando as diferenças”, essas três fases caminham juntas, provocando o cursista a refletir sobre o conteúdo, saindo da zona de conforto e de verdades estabelecidas. Cardoso (2010, p. 3) considera que este é o grande desafio e diferencial da Educação em Direitos Humanos, já que ela demanda “mudanças pessoais, em especial quando elas tocam naquilo que nos é mais caro: nossos valores e convicções”.

O primeiro módulo do curso, “Introdução”, busca, inicialmente, conhecer o perfil do grupo e dos seus componentes, com uma dinâmica em que cada participante constrói o seu crachá, escrevendo ou desenhando na tarjeta um símbolo ou uma palavra que expresse a sua expectativa em relação ao curso e, em seguida, expondo para o grupo o motivo da sua escolha. Essa simples dinâmica introduz os cursistas à prática de conhecer o outro, questão fundamental na Educação em Direitos Humanos.

Nesse momento inicial, os cursistas são convidados a exercitarem a convivência e a democracia em grupo, criando o **contrato da turma** (um compromisso assumido pelo grupo) no qual os cursistas expressam desejos, direitos e deveres que são analisados e avaliados por todos. O que foi criado fica exposto até o fim do curso proposto para estimular e, de certa forma, garantir, um ambiente que envolva respeito, compromisso de construir juntos e debate com discussões saudáveis, isto é, ouvir a fala do outro para, em seguida, refletir e debater sobre o que foi dito ou exposto (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010).

A atividade de elaboração de um contrato da turma, feita pelos cursistas nesse módulo inicial, assim como outras atividades integrantes do curso, como a de “censo de perfil” e a de “classificação de valores”, indicam a existência de várias tensões ligadas à diversidade que estão presentes no cotidiano social e escolar. Entretanto, a análise realizada a partir dos memoriais possibilitou-me notar que essas tensões são pouco percebidas pelos profissionais da educação como nocivas ao ambiente escolar, além de haver pouca reflexão sobre elas por parte desses profissionais.

Para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e de reflexão, várias dinâmicas foram realizadas no curso. Para melhor visualização dessas dinâmicas, apresento, a seguir, os

Quadros 5, 6, 7, 8 e 9, que sintetizam a estrutura do curso e seu conteúdo, em seus respectivos módulos, as dinâmicas trabalhadas em cada módulo e o material didático utilizado.

Quadro 5 – Segundo módulo – “Relações de Gênero”

Carga horária:	- 12 horas, sendo 3 encontros de 4 horas
Encontros	1-Contextualização e valores históricos 2-A sociedade e os estereótipos 3- Sensibilização e reflexão
Total de dinâmicas:	- 12 dinâmicas
Dinâmica de integração:	- Recordando o nome na roda - O Guia - Escuta ativa
Dinâmica de relaxamento:	Não consta neste módulo
Dinâmica de capacitação/conteúdo:	- Árvore do Gênero - Identificando estereótipos - Meninos e meninas, quem aguenta essa pressão
Dinâmica de despedida:	- 3 dinâmicas (não especificado títulos dessas dinâmicas no material)
Documentário/filme:	- Vida de Maria - Minha Vida de João
Texto trabalhado nas oficinas:	BRASIL. Ministério da Saúde. Relações de Gênero . In: Saúde e Prevenção nas Escolas: guia para formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006 (p 58-59).

Fonte: Adaptado do Caderno nº 05. Módulo “Relações de Gênero”, 2010

Quadro 6 - Terceiro módulo – “Educação para as Relações Etnicorraciais”

Carga horária:	- 12 horas, sendo 3 encontros de 4 horas
Encontros:	-1º Sensibilização - contextualização histórica -2º Fundamentação teórica -3º Possibilidades de intervenções pedagógicas
Total de dinâmicas:	- 7 dinâmicas
Dinâmica de integração:	Não consta
Dinâmica de relaxamento:	Não consta
Dinâmica de capacitação/conteúdo:	-Trabalhando com imagens (identificando imagens) -As palavras confirmam o racismo -Discutindo o racismo na escola -Desvendando os mitos sobre cotas raciais
Dinâmica de despedida:	-Recebendo & Passando -Aplausos -Aplauso sutil
Documentário/filme:	- Vista minha pele -Vídeo da boneca
Textos trabalhados nas oficinas:	-“10 mitos sobre as cotas” do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira/ Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (Fonte: http://www.policiasdacor.net ou www.Ipp-uerj.net). -SOUZA, Bárbara O. SOUZA, Edileuza P de. A escola como espaço de desenvolvimento do currículo e das relações étnico-raciais. In: História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola/ Cléia Medeiros. Àgere Cooperação em Advocacy, 2008, p. 133-136. -SOUZA, Bárbara O. SOUZA, Edileuza P de. Propostas para uma educação anti-racista. In: História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola/ Cléia Medeiros. Àgere Cooperação em Advocacy, 2008, p. 133-136.

Fonte: Adaptado do Caderno nº 05. Módulo “Educação para as Relações Etnicorraciais - ERER”, 2010

Quadro 7 - Quarto módulo – “Sexualidades e Orientação Sexual”

Carga horária:	-12 horas, sendo 3encontros de 4 horas
Total de dinâmicas:	-10 dinâmicas
Dinâmica de integração:	-Aquecimento
Dinâmica de relaxamento:	-Meu mestre mandou
Dinâmica de capacitação/conteúdo:	-Sexualidade: refletir para construir novas práticas -Corpos e prazeres – Prazeres que ousa e que não ousa dizer -História coletiva -Quem tem fobia sexual (leitura e reflexão) -Pensar os princípios da heteronormatividade -Escutar -E a sopa das letrinhas: LGBTTIHQ -(Homo)sexualidades e religião
Dinâmica de despedida:	-Fechar as sensações -Eu não quero mais
Documentário/filme:	-Assim me diz a Bíblia
Textos trabalhados nas oficinas:	-PICAZIO, Cláudio. No país de Blowmink . Sexo Secreto: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998, p. 36-37. -GONÇALVES, Eliane. Você e fóbico? Uma conversa sobre democracia sexual. Jornal da Rede Saúde, São Paulo. V. 24, p. 13-15.

Fonte: Adaptado do Caderno nº 05. Módulo “Sexualidades e Orientação Sexual”, 2010

Quadro 8 - Quinto módulo – “Pessoas com Deficiência”

Carga horária:	- 12 horas, sendo 3 encontros de 4 horas
Encontros	-1º Sensibilização e contextualização histórica -2º Conceituação -3º Mudanças e perspectivas
Total de dinâmicas:	-10 dinâmicas
Dinâmica de integração:	- Floresta de som - Jogo da Berlinda
Dinâmica de relaxamento:	- Corrida em câmara lenta
Dinâmica de capacitação/conteúdo:	- Exclusão, segregação, integração - Terminologia sobre deficiência na era da inclusão - Pirulito - Aquarela - Homenagem a Magritte - Dinâmica da exclusão - Proposta de intervenção
Dinâmica de despedida:	Não consta
Documentário/filme:	Não consta
Texto trabalhado nas oficinas:	WALTER, Vera. SILVA, Rosana. As práticas de cuidado e a questão da deficiência em cada fase considerando o período histórico. Estudo de Psicologia/Campinas/ 23 (1) 29-37, janeiro – março, 2006.

Fonte: Adaptado do Caderno nº 05. Módulo “Pessoas com Deficiência”, 2010

Quadro 9 - Sexto módulo – “Interseccionando as Diferenças”(continua)

Carga horária:	8 horas, sendo 2 de 4 horas
Encontros	-1º Intersecção -2º Intersecção
Total de Dinâmicas:	- 6
Dinâmica integração:	- Faça de você uma estrela - Aquecimento
Dinâmica de relaxamento:	Não consta

	(conclusão)
Dinâmica de capacitação/conteúdo:	- Pensando as intersecções - Análise e resolução de situações - A teia
Dinâmica de despendida:	- Atividades para o grupo
Documentário/filme:	Não consta
Textos trabalhados nas oficinas:	Não consta

Fonte: Adaptado do Caderno nº 05. Módulo “Interseccionando as Diferenças”, 2010

A forma de propor a reflexão do conteúdo do curso por meio de dinâmicas, como consta no Caderno nº 5, não permite uma visão do que realmente foi trabalhado nos módulos, mas da forma como foi executado o conteúdo. O que se evidencia é a tentativa de sensibilizar a percepção dos cursistas para a reflexão a partir das dinâmicas utilizadas.

O material que expõe com mais clareza o conteúdo trabalhado é a “apostila de textos” do curso, distribuída para os cursistas por meio de um CD. Composta por uma coletânea de 13 textos, selecionados pela equipe de cada módulo, sustentam o referencial teórico do curso. Vale lembrar que esse material é composto de artigos acadêmicos publicados que expressam o conhecimento e a visão dos responsáveis de cada módulo. O único material produzido pelos elaboradores do curso é o Caderno nº05, composto de atividades práticas.

A leitura prévia dos textos indicados na apostila (Anexo nº 2 – Lista dos textos teóricos) foi um requisito para os cursistas antes de cada encontro. Conforme consta no Caderno nº 5 do GOIAS/SEDUC/COEE (2010, p. 8), “é importante que o material de apoio seja disponibilizado e consultado previamente para o enriquecimento da discussão”.

Os textos propostos abordam temáticas que vão além das 4 categorias trabalhadas no curso. Alguns textos focalizam duas ou mais categorias - por exemplo: raça e gênero, gênero e sexualidade; sexualidade, gênero e raça -, fazendo, assim, a interseção das diferenças. Entretanto, uma das categorias que menos se articulou com as outras foi a de deficiência. Isso pode ser observado no Quadro 10, que traz uma sistematização dos 13 textos da apostila de textos do curso.

Quadro 10 - Conteúdos e Temáticas (continua)

Texto	Categoria do curso	Temáticas
1. Do bullying ao preconceito: Os desafios da Barbárie à educação. Antunes e Zuin (2008)		Barbárie Bullying Democracia Emancipação Preconceito Violência escolar

Texto	Categoria do curso	Temáticas	
2. Branqueamento e branquitude no Brasil. Bento (2002)	Relação étnico-racial Sexualidade Relação de Gênero	Branqueamento Democracia Desigualdade racial Eurocentrismo Identidade racial Medo Simbolismo Violência	Cotidiano Direitos violados Exclusão moral Intolerância Mito: democracia racial Pobreza Projeção do outro Silêncio
3. A Homofobia Borrilho (2009)	Sexualidade Gênero Relação étnico-racial	Comportamento Heterossexualidade Homem/ Mulher Homossexualidade Macho/ Fêmea Masculino/ Feminino Medo Sexismo	Cotidiano Direitos iguais Dominação masculina Gays/ Lésbicas Homofobia Padrão normativo Relações sociais
4. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. Cavalleiro (2001)	Relação étnico-racial Relação de Gênero	Constituição Federal Cotidiano escolar Democracia Desigualdade racial Direitos Direitos à cidadania Diversidade racial Discriminação no espaço escolar Formação Preconceito	Convívio social Desigualdades sociais Distribuição de renda Educação antirracista Identidade positiva Igualdade Modelo de beleza Pertencimento racial Políticas públicas Reprodução de padrão Racismo
5. O que é ser mulher? O que é ser homem? Faria e Nobre (1997)	Relação de Gênero Relação étnico-racial Sexualidade	Construção social Educação Família Feminino/ Masculino Heterossexualidade Identidade de gênero Macho/ Fêmea Meninos/ Meninas Modelo padrão Mulher/ Homem Trabalho (DST) ²	Desigualdade e pobreza Desigualdade de gênero Masculinidade Meios de comunicação Movimentos de mulheres Papéis definidos Público e privado Reprodução do machismo Subjetividade Violência
6. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Gonzalez (1983)	Relação étnico-racial Relação de Gênero Sexualidade	Racismo Sexismo Cultura brasileira Identidade Construção social Mulher negra Rejeição Democracia racial Cotidiano	Reprodução de modelos Relações raciais Desigualdade de classes Carnaval Formação cultural Consciência Memória Sexo da mulher negra Vergonha de ser preta
7. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. Junqueira (2009)	Sexualidade Relação de Gênero	Formação cidadã Conteúdo curricular Livro didático Direitos humanos Relação de poder PCNs Direitos sexuais Educação emancipatória Humanismo	Políticas educacionais Sujeitos e subjetividades Educação reprodutora de padrões sociais Escola campo de disputa Estratégias para trabalhar políticas educacionais Cultura de direitos humanos Diversidade/ Diferença

² Divisão Sexual do Trabalho - DST

Texto	Categoria do curso	Temáticas	
		Democratizar as relações Estereótipos Direito à diferença	Diversidade e democracia Teoria QUEER “estranho” Diversidade sexual
8. Inclusão escolar: Caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. Mantoan (2009)	Deficiência	Educação para todos Direito à educação Educação especial Homogeneidade escolar Direitos à igualdade Diferença Pedagogias excludentes Teoria da justiça	Atendimento educacional especializado Identidade das diferenças Desconstrução de identidade Escola comum/ Escola especial Inclusão escolar Preconceitos
9. Conceito de Gênero. BRASIL/MEC/SEPP/IR (2009)	Relação de Gênero Sexualidade	Mercado de trabalho Desigualdade Diferenças naturais Conquista de direitos Masculinidade Travestis Trabalho doméstico Família Identidade de gênero Homoafetividade	Relações sociais de poder Hierarquia de gênero Construção social do sexo Desigualdade de gênero Aprendizado sociocultural Movimento feminista Divisão sexual do trabalho Escolaridade Corpo e sexualidade Heteronormatividade
10. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Munanga (2004)	Relação étnico-racial	Conceito de raça Relações de dominações Classificação racial <i>Apartheid</i> Igualdade Conceito de etnia Negritude Aculturação	Nova forma de racismo Políticas de ação afirmativa Mito da democracia racial Educação cidadã Multiculturalismo
11. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. Silva (2001)	Relação étnico-racial	Africanidades Origem cultural africana Identidade étnico-histórico-cultural Afro-brasileiros	Processo de ensino das africanidades Formação de professores Reconstrução do discurso escolar Conteúdo curricular
12. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. Skliar (2006)	Deficiência	Mudanças educacionais Sentido da educação Educação especial Normalidade Alteridade/ O outro Alterações de termos Exclusão social versus inclusão escolar	Diferenças em educação Diferenças filosóficas Diferenças políticas Diversidade e diferenças na educação
13. O problema da inteligência e os objetivos individuais da educação. Vygotsky (2004)	Deficiência	Processo educativo Identidade familiar Procedimentos psicológicos Educação dos normais e dos anormais O indivíduo e a educação social	

Fonte: Adaptado da apostila de textos do curso “Interseccionando as diferenças”, 2010

O arcabouço de textos propostos mostra a dimensão do debate que o curso se propôs e o universo dos direitos humanos que este abrange, ao expressar as violações de direitos que estão historicamente presentes na sociedade brasileira, por preconceitos e visões pré-

estabelecidas, que impõem barreiras à concretização da geração de uma cultura de direitos. Isso levanta questões que passam pelo jogo de interesses de uma sociedade que se diz democrática, com conflitos que circulam entre o permitido e o não permitido, entre o privado e o particular, entre o individual e o coletivo. Borrilo expressa muito bem essa tensão ao abordar a questão da homossexualidade:

Como um atributo da personalidade, a homossexualidade deve permanecer fora do interesse interventor das instituições. Tal como a cor da pele, a opção religiosa ou a origem étnica, ela deve ser considerada um dado não pertinente na construção política do cidadão e na qualificação do sujeito de direitos. Contudo, embora o exercício de uma prerrogativa ou a fruição de um direito não sejam mais subordinados ao pertencimento a um ou outro sexo, religião, política ou classe social, a homossexualidade permanece como um obstáculo ao pleno gozo de direitos (BORRILLO, 2009, p.16).

O impedimento de acesso aos direitos em função de atributos culturais e de personalidades expõe a fragilidade do regime democrático do país. Logicamente, existem diferentes obstáculos para o acesso aos direitos, como a falta de conhecimento sobre o próprio direito, a ausência do Estado, a questão econômica, entre outros - marcas de uma sociedade na qual a democracia precisa superar as desigualdades que estigmatizam os indivíduos por lógica moral que se sustenta na superioridade do ter.

A discussão dessas condições deve estar articulada com os conteúdos do curso de tal modo que amplie a reflexão da sociedade, indicando como se nega o poder ao se negar e violar os direitos. O exercício de refletir sobre as violações dos direitos humanos, considerando o contexto social, político, cultural e econômico faz-se necessário, pois os direitos humanos constituem a base estruturante das relações sociais.

Os princípios fundadores de uma sociedade moderna, historicamente os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais (BRASIL/MEC/DIRETRIZES, Resolução nº 01, 2012, p. 3).

Dessa forma, a luta pelos direitos humanos é fundamental para construir um verdadeiro Estado Democrático de Direitos que reconheça o outro em sua diferença, não permitindo que seja impedido à cidadania e à tudo que dela flui, como a dignidade. Sobre essa questão, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos incide que:

Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos (as) (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 47).

Observando o Quadro 10, anteriormente mencionado, nota-se, em relação ao conteúdo apresentado, que a discussão da cidadania infere-se em todas as categorias, bem como a presença de questões ligadas à democracia, além de uma visão crítica a respeito da cultura europeia impregnada na formação do povo brasileiro. Sacavino (2008b, p. 100) indica que uma dimensão importante para direcionar o conteúdo da Educação em Direitos Humanos refere-se à assimetria entre as diferentes culturas, com predomínio da estruturação do conhecimento através da cultura ocidental, que tem marcado os currículos escolares. Considerando essa dimensão, o curso mostra estar em consonância com a proposta da Educação em Direitos Humanos.

Ainda sobre a questão do conteúdo, é possível identificar, em alguns dos memoriais analisados, críticas positivas e negativas quanto aos conteúdos dos módulos do curso. Em um deles, aspectos positivos e negativos são mencionados. Em relação aos negativos, há uma crítica quanto à forma como o conteúdo foi abordado em um dos módulos e, também, em relação à ausência de conteúdo específico sobre a questão indígena e nordestina.

Eu tenho muito que agradecer a tudo o que aprendi nesse curso, principalmente no que se refere à temática de gênero e sexualidade, abordados em detalhes, profundidade, com metodologia e estratégias práticas e claras, muito profissionalismo e respeito ao assunto e às pessoas participantes; que proporcionaram resultados muito positivos não só em mim, mas estou certa de que em todos os que deles participaram. Quanto aos demais módulos, principalmente raça e deficiências, relato ter sentido necessidade de mais conteúdo, mais informações, mais detalhes e profundidade; especialmente o módulo de racialidade, no qual imaginei que seria trabalhado não só “o negro”, mas também o índio, o nordestino, e outros, que também são de suma importância na formação do nosso país; mas ainda assim, em se tratando do “negro” senti muita vontade de ter havido mais exposições e informações práticas, reais, históricas e atuais da cultura. Na apresentação do curso, um “melzinho” me foi passado a cerca dessa temática, o que não correspondeu às minhas expectativas (Participante da segunda edição).

O relato acima evidencia não só a ausência de conteúdos fundamentais para uma amplitude e compreensão do universo de violações e dos preconceitos que perpassam a negação dos direitos humanos, mas, também, como foi definida a constituição do conteúdo do curso. Duas possibilidades podem ser levantadas; a primeira é em relação à demanda que foi apresentada pela equipe multiprofissional; e a segunda, pela ausência de pessoal do movimento indígena dentro da equipe do curso.

Penso que o curso, de modo particular, surgiu em razão da seguinte configuração: o professor Donizete criou possibilidades de ampliação do trabalho da coordenação de ensino especial. Associado a essa ampliação já estava muito presente na coordenação as demandas para trabalhar a educação das relações etnicorraciais (demanda sempre apresentada pela pessoa do movimento negro), a chegada de pessoas ligadas ao movimento gay na Coordenação, as demandas apresentadas pela equipe multiprofissional ligadas a preconceitos, e quando conhecemos o projeto Ressignificando Ensino Médio da SEDUC, surgiu um desejo de trabalhar com os profissionais a educação para enfrentamento e superar os preconceitos. Constitui-se assim um cenário que, para mim, possibilitou a proposição do curso (Relato de um ex-membro da equipe do curso).

A configuração do conteúdo do curso está extremamente ligada à proposta dos seus idealizadores, o que evidencia o jogo de interesse e de poder com disputas travadas e articuladas presentes no processo educacional, enfatizando, assim, disputas que nem sempre consideram a realidade escolar. Entretanto, acredito que isso não seja o caso do curso sobre o qual discuto neste trabalho, pois toda a sua filosofia propõe-se ao diálogo, à interseção de categorias e ao cotidiano escolar, mesmo quando limita o seu conteúdo.

É importante considerar, também, que as quatro categorias trabalhadas no curso são as que mais se aproximam da realidade escolar do estado de Goiás – não que em Goiás não tenha indígenas, mas a segregação a este grupo é tão forte que poucos deles chegam à escola comum, sendo a grande maioria educada na própria aldeia.

Na dinâmica **declassificação de valores**, realizada no primeiro encontro e tendo como objetivo conhecer os valores prévios dos cursistas, foi possível observar que a temática dos indígenas aparece, assim como a dos ciganos. Contudo, essas temáticas não foram aprofundadas. No Quadro 11, a seguir, pode ser observada a dinâmica proposta que provocou, inicialmente, essa discussão.

Quadro 11- Dinâmica: Classificação de valores (continua)

-Objetivo: despertar os conhecimentos e valores prévios do grupo sobre temas que serão tratados durante o curso.

-Importante (1): um/uma educador/a conduz a discussão e o/a outro/a anota, para ajudar a lembrar o perfil do grupo e fazer amarrações ao final da técnica.

-Importante (2): os/as educadores/as procuram evitar intervir nesse processo para que os integrantes de cada grupo tenham a possibilidade de apresentarem-se sem interferências, expressarem-se e trocarem experiências e opiniões.

-Passar um giz no chão da sala, marcando uma linha que vai de um lado a outro da sala – um lado representa “concordo 100%”; o outro, “discordo 100%”.

-O/A educador/a fica no meio da sala e convida o grupo a unir-se a ele/ela. Ele/Ela lê uma frase e os participantes devem posicionar-se na linha, escolhendo uma posição entre os dois extremos (“concordo 100%” - “discordo 100%”). Os participantes que se posicionaram podem justificar seu posicionamento.

-Frases lidas pelo/a educador/a (para que os participantes posicionem-se na linha):

- As desigualdades entre homens e mulheres vão sempre existir.
- Todos devem usar a “camisinha de Vênus” (preservativos) na relação sexual vaginal, anal ou oral.
- Mulheres e homens são naturalmente diferentes.
- Negros e negras não devem ser tratados de forma diferente em processos educacionais.
- **Ciganos são ladrões.**
- **Índios e índias são preguiçosos.**
- Pessoas surdas e cegas são mais sensíveis do que pessoas não surdas e não cegas.
- Pessoas com deficiência não têm capacidade de aprender.
- No Brasil, diferente dos Estados Unidos, não temos uma sociedade racista.
- Pessoas com deficiência têm dificuldade de interagir no ambiente escolar.
- A escola pode colaborar para promover a cidadania de gays, lésbicas e travestis.
- Os homens são prejudicados com a libertação das mulheres.
- A maioria das pessoas portadores do HIV têm muitos parceiros sexuais.
- Devemos evitar contato social com homossexuais.
- Sexualidade é assunto para aula de biologia e para especialistas.

Fonte: Caderno nº 05. Módulo “Interseccionando as Diferenças”, 2010

Ao analisar outros relatos, feitos tanto por participantes da primeira edição como da terceira edição do curso, é possível perceber que mesmo não sendo trabalhado em módulo específico, como consta no Caderno nº 05, ou mesmo aprofundado no módulo de relações etnicorraciais, a questão indígena é implicitamente considerada.

No módulo de relações raciais: percebi o preconceito contido em pessoas do grupo no modo de aceitar o tema, nas risadas, no modo de se expressar. Muitas vezes até sem perceber. Partindo da história, observamos que a valorização das raças não acontece desde os primórdios. Há um estigma, o que é falado sobre negro e/ou o índio precisa se descaracterizar, como raça (Participante da primeira edição).

Gostei muito do curso que vocês ministraram. Após tantos temas abordados sobre a inclusão das pessoas com deficiências, o racismo, os índios, as sexualidades passei a refletir mais em todas minhas ações dentro da escola (Participante da terceira edição).

Ao analisar outros relatos, pude perceber a presença de opiniões contrárias em relação ao módulo de relações etnicorraciais. Como por exemplo:

Quanto à temática das Relações Étnico Raciais, pude perceber pela postura das ministrantes em especial da Negra - na qual eu me reconheci talvez pelo fato de ser negra também, que essa é uma temática que requer muita responsabilidade e profissionalismo no seu trato. Não dá para falar de questões tão sérias de maneira simplória, pessoal e no senso comum como já tinha visto antes. Isso me leva a perceber que mesmo sendo vítimas do racismo e da discriminação poucas pessoas que se diz ser professor no assunto tem noção dos níveis de manifestação desse tipo de preconceito e de como combatê-lo (Participante da primeira edição).

Os depoimentos presentes nos memoriais evidenciam que, durante o processo formativo, os cursistas foram provocados a partir dos conteúdos, o que gerou vários conflitos

peçoais e de interesses sociais. De acordo com o relatório das Diretrizes da Educação em Direitos Humanos, o conflito no ambiente educacional é:

Pedagógico uma vez que por meio dele podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos. Além disso, a função pedagógica da mediação permite que os sujeitos em conflito possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade (BRASIL/MEC/DIRETRIZES, Resolução nº 01, 2012, p. 12).

Apresento, a seguir, alguns relatos que expõem esses conflitos:

A oportunidade de compreender inúmeros conflitos internos e mesmo externos. Inúmeras falas causaram, e ainda causam, grande impacto em minha vida, não só profissional, mas principalmente pessoal (Participante da primeira edição).

Foi muito interessante a provocação causada em todos quando discutimos a sexualidade. Não entendo como algumas pessoas tentam argumentar a não aceitação de duas pessoas do mesmo sexo se amarem e relacionarem pela religião. Mostra que quando uma ação diferente a da sua, causa um estranhamento, esse que condena a atitude do outro como se o outro fosse um pecador, como se fosse até mesmo um doente. Fico indignado, pois colegas, familiares e amigos tem muito preconceito, mais do que isso, causam violência no sentido de condenar, de ser indiferente e de achar que a sexualidade dos homossexuais, travestis e lésbicas é algo amaldiçoado (Participante da segunda edição).

Claro que muitas foram às polêmicas, pois várias são as mudanças que teremos que fazer em nosso local de trabalho e até mesmo no nosso cotidiano. Nada vai ser como antes. Durante o curso pessoas perderam o sono, outras ficaram nervosas, outras acharam que era um absurdo alguns pontos, principalmente, em relação à religião, várias foram as dúvidas (Participante da terceira edição).

Para refletir sobre esses conflitos na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, cabe retornar a Candau (2008), que considera o confronto inerente à essa proposta metodológica, na qual se encontram diferentes vozes, pois é um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de intercâmbio de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos direitos humanos.

2.3.1 Material didático complementar

O Caderno nº 05 traz referência a outros materiais didáticos, utilizados como durante as oficinas são textos usados para a discussão e o debate em grupo. Esses materiais são uma coletânea de textos curtos (Anexo nº 3 - Lista dos utilizados durante os módulos), trabalhados

diretamente nas oficinas, que contribuíram para a compreensão do conteúdo. Um deles expõe como são construídas e determinadas as relações de gênero na sociedade:

Até pouco tempo atrás acreditava-se que o modo de vida dos homens e das mulheres fosse totalmente determinado por suas características biológicas havendo, portanto, um modo típico e diferenciado de pensar, sentir e agir para cada um dos sexos. Quando falamos em sexo feminino ou masculino estamos nos referindo aos aspectos físicos, biológicos de macho e fêmea, aquelas diferenças biológicas que estão nos nossos corpos: as mulheres têm vagina e os homens têm pênis; depois de certa idade as mulheres começam a menstruar e os homens a ter ejaculação; os pelos se distribuem de modo diferente nos corpos de homens e mulheres. Sabemos ainda que a gravidez só acontece no corpo da mulher e que todas essas coisas são determinadas pelo sexo biológico. Mas, o estudo das diferenças marcantes dos papéis sexuais nas diversas culturas e época histórica mostrou que o papel desempenhado pela biologia tem seu limite e que os comportamentos e as relações entre as pessoas estão associados, principalmente, as diferentes culturas humanas (*sic*) (BRASIL. Ministério da Saúde, 2006, p. 41).

Buscando problematizar este texto, o Caderno nº 5 apresenta, como atividade reflexiva, as seguintes questões:

1) A escola reforça as diferenças entre os sexos de forma preconceituosa? De que maneira? 2) Em quais aspectos a nossa atuação, no que diz respeito às relações de gênero, influencia a formação para a cidadania de adolescentes e jovens? 3) Como é possível, no dia-a-dia de nosso trabalho, contribuir para a igualdade de gênero? (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 25).

Essa reflexão parte do cotidiano da escola e da vida do professor. Neste sentido, Candau (2008) considera que a Educação em Direitos Humanos deve ter como metodologia a referência do cotidiano escolar, trabalhada no processo educativo. Desse modo, é possível detectar como os cursistas foram provocados a refletir sobre a prática educativa a partir de suas respectivas realidades. E isso pode ser percebido em alguns dos relatos, como por exemplo:

Só pode haver mudança se nos educadoras, mulheres, mãe tornar-se consciente, e fazer todas as pessoas que nos convivemos se tornem também consciente sobre este fato que tanto nos exclui, pois é, um dever de cada um de nos lutar pelas nossas igualdades de gênero corrompida pelo poder machista (Participante da primeira edição).

Com a oficina de tema “Relações de Gênero”, foi possível compreender que nossa sociedade atribui valores inferiores à mulher, comparando-a ao homem. Por essa perspectiva é possível trabalhar esses valores, ressaltando que mulheres e homens apresentam diferenças, mas possuem direitos iguais (Participante da terceira edição).

No módulo 3, “Educação para as Relações Etnicorraciais”, é abordado o texto “10 mitos sobre as cotas” (Anexo nº 4 - Texto) do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que levanta as seguintes questões:

- 1- as cotas ferem o princípio da igualdade, tal como definido no artigo 5º da Constituição, pelo qual “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”. São, portanto, inconstitucionais.
- 2- as cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico, único requisito que deve ser contemplado para o acesso à universidade.
- 3- as cotas constituem uma medida inócua, porque o verdadeiro problema é a péssima qualidade do ensino público no país.
- 4- as cotas baixam o nível acadêmico das nossas universidades.
- 5- a sociedade brasileira é contra as cotas.
- 6- as cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos devido ao alto grau de miscigenação da sociedade brasileira, que impossibilita distinguir quem é negro ou branco no país.
- 7- as cotas vão favorecer aos negros e discriminar ainda mais aos brancos pobres.
- 8- as cotas vão fazer da nossa, uma sociedade racista.
- 9- as cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, senão a permanência.
- 10- as cotas são prejudiciais para os próprios negros, já que os estigmatizam como sendo incompetentes e não merecedores do lugar que ocupam nas universidades.

Ainda em relação ao módulo 3, a fim de aprofundar a discussão foram propostos dois textos adicionais: “Escola como espaço de desenvolvimento do currículo e das relações étnico-raciais” e “Propostas para uma educação anti-racista” que buscam discutir a importância do ensino afro para existência de uma educação anti-racista. A partir das leituras o grupo foi provocado a refletir a partir das seguintes questões:

- A escola onde você atua desenvolve ações que promovem a inclusão de alunos negros e negras?
- Dialogue com o grupo como seria iniciar a discussão da diversidade étnico-racial na escola com perspectiva de valorização.
- Como garantir a valorização e o respeito à diversidade no ambiente escolar?
- De que forma devemos apresentar a África aos estudantes?
- Como essa apresentação poderá favorecer a mudança de olhar sobre a contribuição do continente africano para a humanidade? (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 34).

Mais uma vez, é possível observar a questão do conteúdo ligado ao cotidiano escolar. Entretanto, os aspectos apontados nos dois textos trazem outros elementos que levantam questões que passam pelos princípios da Educação em Direitos Humanos, como a dignidade humana e a igualdade de direitos. Alguns relatos mostram como a oficina e o debate sensibilizaram alguns cursistas. A seguir, alguns exemplos desses relatos.

Também mudei a forma de pensar em relação ao sistema de cotas destinado aos negros, que eu era totalmente contra. Mas ainda sinto dificuldades em defender, de estar do lado dos negros, pois a sociedade é muito racista. Vejo dentro da minha casa, com os meus familiares, no meio de amigos. As pessoas agem com falta de respeito, com piadas, brincadeiras e gracinhas. E creio que terei dificuldades em trabalhar estes assuntos nas escolas, pelo preconceito das pessoas, que acham que não precisa discutir estes temas (Participante da segunda edição).

O módulo de relações étnico-raciais, mudou radicalmente algumas idéias que eu tinha, como por exemplo, em relação às cotas para os negros. Pois era contra antes de fazer o curso, pois pensava que dando cotas a eles seria muito perigoso aumentar o racismo e também diminuiria a capacidade dos negros. Mas aprendi o porquê das cotas e atualmente concordo e até reconheço sua importância. Pois as cotas não é um benefício, mas sim uma reparação por todo o preconceito, violência e discriminação que o negro sempre sofreu e, infelizmente, ainda sofre até hoje. Outra idéia que mudei foi em relação à diferença entre as palavras preto e negro. Hoje em dia não me refiro a uma pessoa negra utilizando a palavra preta, jamais (Participante da segunda edição).

No módulo 4, “Sexualidades e Orientação Sexual”, é trabalhado o texto “Você é fóbico”, que conceitua fobia como um sentimento ou reação extrema de rejeição a algo que não gostamos, sobre o qual não concordamos e/ou não aprovamos, ou mesmo do qual temos medo. Aliás, é o medo levado ao extremo: à aversão e/ou ao pânico que, por sua vez, pode produzir atitudes igualmente extremas. A partir da leitura dos textos, os cursistas são provocados a pensar sobre quais as formas e controles que a sociedade utiliza para segregar, excluir e discriminar as pessoas em função de suas práticas afetivo-sexuais.

Outro texto trabalhado, no módulo 4, foi “No país de Blowminsk” (Anexo nº 5 - Texto), que conta a história de um país onde é proibido o relacionamento afetivo-sexual entre pessoas do sexo oposto. A partir do texto, os cursistas debatem e respondem as seguintes questões:

- 1- O que Marina e Ivan poderiam fazer para viver melhor no país onde moram?
- 2- O que Marina e Ivan poderiam fazer para viver melhor com seus pais e amigos/as?
- 3- O que vocês poderiam fazer para que Ivan e Marina vivessem melhor?(GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 45).

A reflexão que o debate instigou passa pela questão da heteronormatividade presente na sociedade e na vida cotidiana de adolescentes e jovens. A inversão imaginária, proposta pelo texto no que se refere à sexualidade, expõe como é difícil romper com as regras historicamente estabelecidas na sociedade. Em uma forma de aprofundar a reflexão da discussão, é abordado o texto “Escutar”. O texto ressalta a importância de se saber ouvir e respeitar o sentimento do outro.

No módulo “Pessoas com Deficiência”, é utilizado o texto “As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?”, que problematiza a constituição de diferentes práticas de cuidado com as pessoas com deficiência, considerando as perspectivas assistencialistas, integrativas e inclusivas. Para a leitura desse texto, os cursistas foram divididos em quatro grupos: Paradigma-Exclusão; Paradigma-Segregação; Paradigma-Integração; e Paradigma-Inclusão. Cada grupo deveria, a partir da leitura do texto mencionado, fazer uma atividade composta por quatro tópicos:

- O grupo deve analisar como eram tratadas as pessoas com deficiência em casa, considerando o período histórico.
- Pedir que cada grupo reflita, discuta e escreva no papel sobre como viviam ou eram tratadas as pessoas com deficiência em cada fase ou paradigma social.
- Os mediadores deverão pontuar se hoje o tratamento dispensado às pessoas com deficiência pela família, escola, sociedade é realmente inclusivo ou se ainda há resquícios de todas as fases anteriores.
- Se todas as deficiências são tratadas da mesma forma pelas pessoas ou se há diferenciação por deficiência e quais são esses fatores (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 50).

Assim como a atividade acima, outro instrumento utilizado, que foi de grande auxílio em relação à compreensão do conteúdo trabalhado no módulo “Relações de Gênero”, foram os vídeos. Mayrink (2007) considera que os filmes inseridos no contexto de formação de professores auxiliem a desencadear uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois põe a percepção do espectador em contato com uma situação que, aparentemente, é distante, mas que infere na consciência e na forma de como se compreende a realidade, implicando, assim, em uma reflexão, que pode ser crítica e que influencia na prática pedagógica.

Sendo assim, um dos filmes trabalhados na oficina de gênero refere-se a duas animações: “Vida de Maria” e “Minha Vida de João”. Antes de assistir os vídeos, os cursistas receberam as seguintes orientações:

- Pedir-se que os cursistas anotem o que acharam interessante no vídeo dentro da temática do módulo “Relações de Gênero”.

- Reflexão coletiva, mediada pelos/as formadores/as, provocando os/as cursistas a pensarem nas relações do vídeo com as dinâmicas anteriormente mencionadas (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 50).

Ainda em relação ao módulo “Relações de Gênero”, foi realizada uma dinâmica que sistematizou a discussão “Quem aguenta essa pressão?”, a respeito dos vídeos, para debater com os professores os padrões que são estabelecidos sobre o que é certo ou errado para meninos e meninas.

Quadro 12 -Dinâmica meninos ou meninas – quem aguenta essa pressão?

-Objetivo: fazer com que o grupo reflita sobre a carga de controle e pressão que nossa sociedade imputa em garotos e em garotas em relação às identidades de gênero.
 -Forma-se quatro grupos de até 5 pessoas.
 -Indica-se que o grupo dialogue e escreva em tarjetas palavras e/ou frases que a família, a escola, a religião e a mídia dizem para garotos e garotas.
 - Cada grupo elege um/uma participante para representar um menino/garoto ou uma menina/garota.
 -Na sequência, colam-se as tarjetas nos/nas representantes. Ao final, coloca-se todos os/as quatro representantes e, com a ajuda de todos/as, um dos educadores lê cada frase/palavra colocada em cada representante, e pergunta: “Quem disse esta frase?”
 -No final, faz-se uma rodada de reflexão coletiva sobre a temática das relações de gênero e suas articulações com a ideia de controle-pressão para crianças e adolescentes.

Encaminhamento

- Faz-se uma rodada de leituras das respostas às questões do momento passado, dando ênfase no que pode ser feito para diminuir e eliminar as desigualdades de gênero no ambiente escolar.

Fonte: Caderno nº 05. Módulo “Interseccionando as Diferenças”, 2010

No módulo “Educação para as Relações Etnicorraciais”, um dos vídeos utilizados foi “Vista minha pele”, que conta uma história fictícia de uma sociedade invertida, onde os negros fazem parte da classe dominante e os brancos são subalternos, ex-escravos. No vídeo tudo é diferente – por exemplo, os países ricos são do continente africano e os países pobres são do continente europeu. A história se passa em uma escola particular para ricos, onde estuda uma menina branca e pobre, devido a uma bolsa de estudos adquirida porque a sua mãe é uma faxineira daquela escola. O vídeo mostra, muito detalhadamente, o preconceito empregado à menina branca. A intenção da equipe do módulo era possibilitar a percepção do cursista para o outro. Para esse fim, os cursistas foram orientados a assistir ao vídeo, considerando os seguintes aspectos:

- Um olhar sensível quanto à violência do racismo no ambiente escolar;
- Colocar-se no lugar do/da outro/outra discriminado/discriminada pelo seu pertencimento racial;

- Identificar possibilidades de intervenção pedagógica por meio da proposta de uma educação antirracista (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 36).

Para ver o vídeo, foi feita a divisão da turma em dois grupos, sendo que um grupo deveria assistir ao filme com olhar de branco, enquanto que o outro grupo deveria assisti-lo com o olhar de negro. Ainda neste módulo, foi visto o vídeo intitulado “Racismo desde criança – comparando as bonecas”. No vídeo, as crianças passam por uma experiência de comparar duas bonecas, uma branca e outra negra, para, em seguida, posicionarem-se em relação a: qual é a boneca boa; qual é a boneca bonita; e com qual boneca elas se parecem. A partir do vídeo, nota-se a influência da questão racial na vida das crianças. A discussão, proposta pela oficina, busca reconhecer a educação como meio favorável para a desconstrução de relações racistas e para a construção de novas possibilidades de relações humanas, identificando o papel das pressões e da influência da educação.

Em um dos relatos, foi possível perceber a leitura que uma cursista fez do filme ao considerar que os preconceitos das crianças negras em relação às bonecas negras são em função do preconceito que herdaram dos pais.

Vimos o vídeo das crianças negras que herdaram o preconceito dos pais e atribuem a avaliação de bom ou mau conforme as cores das bonecas, ficando claro que nós adultos devemos ter responsabilidade sobre o que repassamos para as crianças com as quais nos relacionamos (Participante da segunda edição).

No módulo “Sexualidades e Orientação Sexual”, a questão da religião aparece ao ser trabalhada no filme “Assim me diz a Bíblia”. O objetivo foi chamar os cursistas para uma reflexão a respeito da relação entre o controle religioso e a sexualidade, principalmente a questão da homossexualidade como é posta na bíblia e como isso foi historicamente construído (GOIÁS/SEDUC/COEE. Caderno nº 05, 2010, p. 47).

Observa-se que os vídeos e os textos utilizados contribuíram bastante no processo de reflexão dos grupos em relação ao conteúdo trabalhado. É importante ressaltar que as questões apresentadas foram bem provocativas e reflexivas, assim como que a compreensão dos direitos humanos perpassou todos os módulos do curso, mesmo quando não estava explícito no conteúdo oficial. É de extrema importância que tanto o elemento reflexivo quanto a questão dos direitos humanos façam parte de um curso que vise trabalhar a intersecção das diferenças existentes em nossa sociedade. Concordando com Marinho:

[...] a perspectiva adotada segundo a qual os temas gênero, identidade de gênero e diversidade sexual devem ser considerados pela política educacional como uma

questão de direitos humanos, repercute nas estratégias escolhidas e no desenho das ações. Nesse sentido há reconhecimento da legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica branca, masculina, heteronormativa e de classe média (MARINHO, 2012, p. 38).

Vale lembrar que as conquistas dos direitos humanos ocorreram por meio de embates e lutas nas sociedades modernas. Portanto, na atualidade, é necessário fazer memória dessas conquistas e mostrar como são constantemente violadas, de maneira sutil, no cotidiano da vida. E esse processo de formação implica no empoderamento de sujeitos para que continuem lutando e resistindo a fim de que possam garantir direitos já conquistados e lutar por novos direitos.

2.4 Avaliação

A proposta de avaliação do curso sustentou-se em dois instrumentos avaliativos, o Memorial Reflexivo e o Projeto de Intervenção, sendo que o segundo deveria ser desenvolvido em uma unidade escolar de Goiânia e acompanhado pela equipe técnica do curso. A média final foi atribuída a partir da avaliação desses dois instrumentos e da participação dos cursistas ao longo do curso. Além disso, foi proposta uma auto-avaliação dos cursistas (Anexo nº 6 - Modelo da Auto-avaliação) para averiguar como cada um avaliava a sua participação. Os indicadores da auto-avaliação foram:

- Participou de todos os módulos do curso, promovendo debates a partir de experiências de vida e profissional, bem como trouxe contribuições de pesquisas a partir de várias fontes: internet, literatura, movimentos sociais, etc.
- Interagiu e fez intervenções críticas e éticas, com respeito e compreensão à pluralidade dos discursos que emergiam dos debates.
- Fez registros/anotações devidas do que considerou pertinente.

O Conselho Estadual de Educação, na Resolução nº 17 de 28 de maio de 2009, determinou que a emissão dos certificados ficasse condicionada à aprovação do relatório final do curso para os cursistas que obtivessem média de aproveitamento igual ou superior a 7,0, e o mínimo de 75% de frequência, considerando uma avaliação processual, ponderando o aproveitamento e o envolvimento pessoal e coletivo dos cursistas nas atividades propostas.

O memorial reflexivo avaliou como ocorreu a intervenção e a interação do cursista com o conteúdo do curso na formação pessoal e profissional. Isso pode ser observado nos

quatro itens a seguir, dados aos cursistas para que pudessem utilizá-los ao elaborarem o memorial reflexivo.

1. Reveja, reflita e avalie a sua trajetória no curso. Identifique se as discussões com os/as colegas e professor/a influenciaram e se chegaram ou não a alterar o seu modo de ver e perceber determinados fatos, atitudes e comportamentos.
2. Caso tenha percebido, em algum momento de sua participação, que o curso trouxe alguma inspiração ou contribuição que você deverá incorporar na prática de sua atividade profissional, relate o que o e como foi.
3. Se for o caso, relate algum fato significativo que tenha acontecido com você, em sua escola, família, grupo de amigos ou comunidade, e que tenha emergido por causa do que estudou durante o curso.
4. Escreva a sua percepção geral sobre o curso, o que foi positivo e negativo, o que gostou e o que não gostou, suas críticas e sugestões para melhorá-lo. Tenha a liberdade para, se quiser, falar das questões, dúvidas e dificuldades que experimentou ou que ficaram (Roteiro de elaboração para Memorial – anexo nº 7).

Nesse sentido, o memorial expressou o entendimento dos cursistas em relação ao curso. Na avaliação feita, está implícita a visão dos cursistas, suas experiências e influências decorrentes da trajetória de vida no que remete à cultura, seu campo de atuação, sua realidade local, entre outras coisas, que podem inferir, positiva ou negativamente, na direção da avaliação. O Quadro 13, a seguir, mostra, na coluna esquerda, “Assunto”, os elementos que foram abordados na avaliação; e na coluna direita, “Avaliação”, extratos dos memoriais dos cursistas em relação aos respectivos itens avaliados.

Quadro 13–Avaliação (continua)

Assunto	Avaliação
Material	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <p>-Não consta nos memoriais analisados.</p> <p style="text-align: center;">Aspectos negativos</p> <p>-Na minha opinião ficou a desejar, não termos acesso ao material impresso no tempo hábil que iria nos auxiliar muito no decorrer do curso e na nossa atuação nas escolas (Participante da primeira edição).</p> <p>-Ainda pra ficar melhor, a disponibilidade dos textos para leitura prévia as discussões. Porque tem muitas coisas que lendo sozinha em casa agente não percebe por falta de conhecimento sobre o assunto. Algumas nuances são perceptíveis após o debate, e ai eu gosto normalmente de reler o texto para formatar minha conclusão, o que ficou para além do movimento e do momento (Participante da primeira edição).</p> <p>-Atraso na confecção das apostilas para que pudessemos dar continuidade às reflexões em casa com as leituras complementares dos textos (Participante da primeira edição).</p>
Estrutura	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <p>-O curso todo foi bom (Participante da segunda edição -turma de Anápolis).</p> <p style="text-align: center;">Aspectos negativos</p> <p>-A correria com o curso que foi muito rápido (Participante da segunda edição).</p> <p>-A falta de local adequado/salas para realização das aulas (Participante da primeira edição).</p> <p>-Penso que a sala deveria ser um pouco maior e mais arejada, porque passo muito mal em salas muito fechadas com poeira e cheiro de mofo, tenho rinite alérgica e sinusite (Participante da primeira edição).</p> <p>-Como crítica gostaria apenas de pontuar, a falta de compromisso do setor de agendamento do</p>

	<p>transporte. Visto que, o cronograma estabelecido pelos coordenadores do Curso Interseccionando não foi prontamente atendido, deixando margem, para que eu pensasse que o carro foi redirecionado para outra atividade. Com isto o curso ficou fragmentado em alguns momentos e em outros foi acelerado, o que nos prejudicou quanto ao conteúdo e provocou a desmotivação do grupo (Participante da segunda edição - turma de Anápolis).</p> <p>-O que teve de negativo foram os dias em que chegávamos lá e recebíamos a notícia que não haveria curso (Participante da segunda edição – turma de Anápolis).</p> <p>-O atraso do primeiro dia e ter sido três turnos nesse mesmo dia foram muito cansativos (Participante da terceira edição).</p>
Equipe	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <p>-A equipe do curso demonstrou-se muito segurança nas questões levantadas, questões estas que nunca me imaginei, discutindo sobre tal (Participante da primeira edição).</p> <p>-O curso foi ministrado por pessoas encantadoras que com sua simpatia e autenticidade conquistaram toda a turma (Participante da terceira edição).</p> <p>-Para mim este curso foi muito relevante, tive a oportunidade de experimentar várias simulações, com intervenções de duas professoras bem preparadas (Participante da terceira edição).</p> <p>-O nível de conhecimento e criticidade das ministrantes do curso que proporcionou riqueza aos debates não deixando cair no senso comum (Participante da segunda edição).</p> <p style="text-align: center;">Aspectos negativos</p> <p>-Não consta nos memoriais analisados.</p>
Conteúdo	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <p>-As aulas foram positivas para perceber que o importante antes de qualquer pré-julgamento sobre educação, relações de sexualidade, gênero, etnia racial e deficiência é necessário antes de tudo investigar a história de cada assunto a ser discutido ou trabalhado na unidade escolar (Participante da terceira edição).</p> <p>-Esse curso mexeu internamente comigo... Em determinados momentos pensei em desistir por tudo que eu estava sentindo diante dos meus próprios defeitos, preconceitos, inseguranças e medos (Participante da primeira edição).</p> <p>-A riqueza dos conteúdos tanto em relação às discussões sobre a temática Gênero e Sexualidade, quanto as Ralações Étnicos Raciais (Participante da segunda edição).</p> <p style="text-align: center;">Aspectos negativos</p> <p>-O modulo Relações Raciais, foi bem maçante (Participante da segunda edição).</p>
Grupo Participação	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <p>-Os colegas de curso foram muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem realizado, pois ao mesmo tempo em que aprendíamos com os conhecimentos apresentados, todos os participantes do curso trocavam experiências e ideias, contribuindo para a construção do aprendizado em relação ao curso (Participante da segunda edição).</p> <p>-Essa troca de conhecimentos, desde o conhecimento do grupo até o final do curso, foi fundamental para que fosse tido um olhar além de nossa realidade, pois muitas vezes a realidade nossa não é a mesma dos outros, e é difícil aceitar a dos outros por não conhecê-la (Participante da primeira edição).</p> <p style="text-align: center;">Aspectos negativos</p> <p>-O ponto negativo para mim foi às brincadeiras e conversas paralelas que prejudicaram o bom andamento do curso, mostrando com isso que muitos profissionais não valorizam as oportunidades de aprimoramento profissional e pessoal principalmente na área da inclusão (Participante da terceira edição).</p>
Didática	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <p>-Achei muito importante as dinâmicas desenvolvidas, os vídeos, os trabalhos que apresentamos durante o curso porque tenho certeza que ambas as estratégias vão me ajudar no cotidiano escolar (Participante da primeira edição).</p> <p>-O curso em si na verdade não nos trouxe uma fórmula pronta e acabada, mas um roteiro para mudar nossas práticas, pois são mudanças de atitudes, porque ninguém é igual e trabalhamos com a diversidade e a inclusão todo momento (Participante da segunda edição).</p> <p style="text-align: center;">Aspectos negativos</p> <p>-As aulas eram boas em alguns dias, em outros era terrível. Ler aqueles textos enormes era necessário, mas era muito chato e cansativo. Por mais que o tema fosse bom ainda faltava algo pra chamar a atenção. Sei lá, poderia até ser o dia, mas ficar tantas horas sentadas cansa muito (Participante da segunda edição).</p>

Fonte: Memoraís dos cursistas das três edições do curso “Interseccionando as diferenças”, 2010

Considerando os relatos apresentados acima, infere-se, de modo geral, que o curso obteve bons resultados nos aspectos que não se trata da dinâmica de estruturação e operacional, e isso indica, de certa forma, a “importância” do curso dentro da SEDUC-GO e, também, as dificuldades enfrentadas para a sua realização. A começar pelo material didático, recebido pelos integrantes da turma da primeira edição quase no fim do curso, o que prejudicou uma interação maior dos cursistas com o conteúdo durante as oficinas (por exemplo, a leitura da apostila de textos era requisito para o desenvolvimento das oficinas, como consta no Caderno nº 5). A demora na distribuição do material didático para os cursistas mostra que o curso começou sem a estrutura básica inicial necessária. O problema quanto à distribuição tardia das apostilas foi sanado nas outras edições do curso, nas quais o material didático foi digitalizado e entregue aos cursistas em tempo hábil.

Outro ponto negativo refere-se à estrutura física onde o curso foi realizado. Pelas críticas constantes nos memoriais, nota-se que o local da primeira e da segunda edição do curso não era apropriado em função da sala ser pouco arejada e com mofo. Segundo o coordenador da equipe, o local da primeira edição do curso era um espaço cedido pela paróquia do bairro, onde fica localizada a SEDUC-GO, enquanto que o local da segunda edição era uma sala dentro da COEE, já desativada quando realizei a pesquisa por estar com infiltrações e sem condições de uso.

A turma de Anápolis-GO, da segunda edição do curso, não citou a estrutura física da sala de aula como um ponto negativo, mas sim a logística do transporte que fazia o deslocamento da equipe de Goiânia para Anápolis, pois, às vezes, a equipe não tinha carro disponível para o curso, mesmo que o transporte tenha sido previamente agendado, para a segunda edição do curso, no setor de transporte da SEDUC-GO.

A partir dos pontos abordados, observa-se que o curso “Interseccionando as diferenças”, dentro da SEDUC-GO, mesmo tendo um cenário favorável para a sua realização, enfrentou uma série de dificuldades, o que pode ter afetado o seu desenvolvimento e o rendimento dos cursistas. Vários pontos positivos evidenciam que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, o curso conseguiu alcançar os objetivos propostos, provocando os cursistas a refletirem sobre questões até então distantes da própria realidade da COEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo averiguou os elementos da política de Educação em Direitos Humanos presentes no curso “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência”, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Para isso, desenvolvi uma pesquisa, correlacionando os elementos da política nacional de Educação em Direitos Humanos com o referido curso, buscando confirmar ou não a hipótese desta pesquisa: “A educação em direitos humanos vem, a cada dia, ganhando e conquistando espaços de debate e de formação, desde que foi assumida como política pública educacional. Entretanto, as ações desenvolvidas dentro da educação formal na Secretaria da Educação do Estado de Goiás ainda são tímidas e não representam este compromisso.”

Uma proposta tão complexa quanto a do referido curso envolve várias categorias a serem analisadas para aprofundar o estudo; porém, não seria possível analisar todas elas no período de um mestrado. Sendo assim, trago aqui algumas considerações que foram constatadas durante o trabalho e que precisam ser aprofundadas em outro momento.

A Educação em Direitos Humanos constitui-se, fundamentalmente, na discussão dos direitos humanos, que é essencial para a sociedade moderna e para as relações que nela se estabelecem. Nesta sociedade, há uma ligação extrema entre os direitos humanos e a democracia que se sustenta na perspectiva da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Contudo, a concretização dessas relações esbarram nas desigualdades estruturadas historicamente, e somente com a superação destas seria possível garantir uma real sociedade democrática. O caminho apontado por ela está fundamentado em uma perspectiva política de compreensão dos direitos humanos, o que significa empoderar os sujeitos em seus direitos para que consigam superar as desigualdades presentes e estabelecidas na sociedade.

Este processo de superação, entretanto, não é uma tarefa fácil. Superar as desigualdades é mexer com valores cristalizados que induzem a crenças, submissões, ideologias e verdades impostas. Essa discussão não pode esquecer que as desigualdades são fenômenos estruturais estabelecidos nas relações socialmente constituídas e agravadas na sociedade capitalista, sustentada na desigualdade, o que é claramente indicado na citação abaixo:

O contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os

direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos (BRASIL/CNEDH/PNEDH, 2009, p. 23).

Esse indicativo elucidada o enfrentamento que a Educação em Direitos Humanos deve ter ao considerar as desigualdades em uma sociedade fundada na lógica da competição, do individualismo e da concentração renda. Para Dias (2007, p. 104), “o crescimento econômico gerado pelo desenvolvimento precisa ser direcionado para a realização progressiva de todos os direitos humanos de todas as pessoas” como uma forma de romper com as desigualdades.

As diferenças culturais não são motivo para aceitar as desigualdades criadas, naturalizadas e reforçadas ao longo da história da humanidade, e que foram acentuadas na sociedade moderna por um sistema econômico de poder que tem o seu potencial na própria sociedade, na inferiorização do outro. Compreender o outro, considerando, historicamente, esse processo de desigualdade socioeconômica, é estimular mudanças no entendimento dos direitos.

A perspectiva da Educação em Direitos Humanos é contribuir para essa mudança, formando sujeitos emancipados, cientes dos seus direitos e dos mecanismos que geram as desigualdades e, conseqüentemente, os preconceitos. Nesse sentido, “a chamada Cultura de Direitos incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade” (BRASIL/MEC/DIRETRIZES, Resolução nº 01, 2012, p.3).

O curso “Interseccionando as diferenças” buscou fazer essa discussão em uma direção que tenta superar os preconceitos que são inerentes às desigualdades. Contudo, não focalizou discussões estruturantes da desigualdade, o que poderia provocar uma compreensão ampla desse processo. Por outro lado, considerando a proposta do curso, o conteúdo abordado, a forma como foi trabalhado e as interações feitas, nota-se que ele mantém uma intrínseca relação com a Educação em Direitos Humanos.

Os elementos levantados na pesquisa expõem essa relação ao iniciar pelas categorias que o curso abordou: gênero, raça, sexualidade e deficiência. Essas categorias expressam a luta por direitos na sociedade brasileira, que já vem acontecendo ao longo da história. Em relação a Goiás, pode-se considerar que, entre todas as categorias analisadas, a que menos expressou resistência, dentro da educação em Goiás, foi a de deficiência (Anexo nº 8 – Segundo Memorial e Anexo nº 11 – Quarto Memorial).

Existiu, logicamente, resistência à introdução da categoria deficiência na educação, mas a compaixão, a solidariedade e a fraternidade foram elementos que minimizaram a sua

rejeição enquanto política pública. As críticas que existem a ela são em função do governo não proporcionar uma educação especial de qualidade que atenda e comporte as reais necessidades dos alunos com deficiência. Sendo assim, é comum ouvir dizer que a escola não está preparada e não tem profissionais qualificados para atender a esse público específico. Dessa forma, entende-se que o discurso crítico que se tem em relação à essa categoria é estrutural e não apenas moral, como ocorre com as outras três categorias abordadas pelo curso.

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva foi bem aceito, como pode ser constatado nos memoriais do curso “Interseccionando as diferenças”, já que tanto os professores quanto os outros profissionais da educação fizeram referência positiva a ele.

O referido curso possibilitou a reflexão de temáticas que estão presentes na sala de aula, mas que não são prioridades na gestão do Estado de Goiás. Como exemplo disso, volto ao que foi relatado anteriormente neste estudo, na fala de um ex-membro da equipe: “a inserção dessas temáticas na formação dos professores ocorreu por uma “conspiração do universo” que permitiu agregar pessoas dos movimentos sociais que provocaram o curso”.

Considerando que a origem formativa da Educação em Direitos Humanos ocorreu no cerne dos movimentos sociais, essa capacitação possibilitou a aproximação das lutas dos movimentos no processo formal de ensino. Sendo assim, o curso tentou provocar os cursistas a pensarem essas categorias como criações socioculturais enraizadas como verdades e que acabam mantendo o controle sobre a vida das pessoas – ou, como Foucault (2004) considera, dos corpos e das mentes. E isso é perceptível nos memoriais em anexo (Anexos 8 a 13).

O procedimento de ensino utilizado pelo curso é outro ponto que possibilitou trabalhar as categorias na perspectiva da Educação em Direitos Humanos ao provocar a reflexão, a percepção e a sensibilização dos cursistas para as problemáticas das questões abordadas, trabalhando, de forma dinâmica, conteúdos densos e complexos, diferenciando-se das propostas tradicionais de formação nas quais os profissionais da educação recebem muita teoria e pouca reflexão sobre a prática cotidiana. Neste sentido, vale retomar Sacavino (2008a), que considera que a Educação em Direitos Humanos exige a compreensão dos direitos humanos, histórica, social e jurídica.

É importante ressaltar, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012), que um conteúdo específico, voltado para a historicidade dos direitos humanos, faz parte dessa educação, trabalhando “a apreensão dos conteúdos que dão

corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos” (BRASIL/MEC/CNE/DIRETRIZES, Parecer nº 08, 2012, p. 5).

Essa discussão não foi apreendida nos materiais coletados. Os módulos propostos não abordam, especificamente, conteúdo relacionado aos direitos humanos - o que seria necessário para identificar como esses preconceitos estão extremantes ligados aos direitos humanos, como uma forma de fortalecer e quebrar o próprio preconceito que a sociedade tem com os direitos humanos. Caberia ao curso um módulo específico, trabalhando os fundamentos dos direitos humanos, adentrando a noção de Educação em Direitos Humanos a partir da aplicação da mesma metodologia usada nos outros módulos. Isso permitiria um avanço no que tange à educação proposta.

Os memoriais expressam, parcialmente, os resultados do curso de forma pessoal e subjetiva; porém, não há como afirmar que a prática docente foi modificada em função do curso. Para isso, seria necessário uma pesquisa adicional que conseguisse acompanhar os cursistas e os eventuais projetos que foram elaborados e executados nas escolas. Por outro lado, mesmo que a prática docente não tenha sofrido alteração após o curso, pode ter levado os – ou mesmo alguns dos – participantes do curso a uma reflexão posterior sobre a prática docente, ou mesmo a dar maior ênfase e valor à reflexão e à formação continuada para melhor prática docente. Concordando com Marquesim:

Formação não necessariamente pressupõe resultado, buscar um ponto final, como um processo que chega a um fim predeterminado. Repensar o processo de formação docente significa romper o limite da técnica profissional e avançar para dimensões pessoais e culturais. Trata-se de admitir a própria experiência cultural do professor como determinante (MARQUESIM, 2003, p. 43).

Outro ponto importante, constatado na pesquisa, passa pelo reconhecimento da Educação em Direitos Humanos enquanto política pública por parte da educação formal oficial. O exemplo da Secretaria Estadual de Goiás ilustra bem esse processo: o curso analisado faz parte do Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos como uma ação da EDH. No entanto, só aconteceu em função do contexto do COEE.

Mesmo configurando-se como uma ação do PAEDH-Go, exigido pelo MEC, o curso não teve continuidade dentro da SEDUC-Go, pois houve mudanças de Governo. Este é um aspecto muito negativo e, infelizmente, recorrente na realidade brasileira. Candau (2008, p.75) aponta, claramente, tal problema, considerando que a falta de continuidade das ações é um dos grandes desafios que a Educação em Direitos Humanos vem enfrentando: “quando

são realizadas em parceria com o Estado, as mudanças na gestão pública provocam, em geral, interrupção dos trabalhos”.

Na intenção de mostrar a percepção dos cursistas em relação ao curso desenvolvido, foram selecionados seis memoriais que representam, de forma positiva, a experiência vivenciada pelos profissionais da educação. É lamentável que esta experiência tenha terminado, pois foi possível perceber a importância do curso no que tange à discussão das diferenças.

A pesquisa realizada sobre o curso “Interseccionando as diferenças” expõe como as diferenças estão presentes nas salas de aula, mas cotidianamente ignoradas pelos profissionais da educação por não conseguirem imprimir direção social ao seu trabalho, sendo, muitas vezes, incorporados pela burocracia gerencial que está mais preocupada com os números do que com o que realmente acontece dentro da sala de aula, tanto com os professores como com os alunos.

Em suma, a hipótese apresentada neste trabalho foi comprovada, visto que a Educação em Direitos Humanos, enquanto política pública, sustentada na igualdade de direitos, reconhecendo as diversidades para uma sociedade mais democrática e justa, precisa fortalecer-se nos espaços de formação da educação básica, sendo, realmente, assumidos pelos governantes dentro das SEDUC’s, seja por meio de articulação política, como já vem acontecendo, ou por meio de parcerias com os movimentos sociais e com os intelectuais que trabalham na área. Para que essas ações sejam concretizadas, é necessário uma presença mais efetiva do MEC no acompanhamento das políticas públicas. Somente assim experiências como esta não se findariam na ausência de interesse de quem governa o Estado.

Por fim, espero que este trabalho tenha contribuído para um maior entendimento sobre essa educação, que é uma possibilidade para um ensino mais humano e voltado para as relações socioafetivas que ocorrem nas complexas e diversas relações escolares, de maneira que futuras pesquisas na área da Educação em Direitos Humanos no Brasil possam utilizar as questões apresentadas neste estudo como um ponto de partida para investigações futuras sobre a política de Educação em Direitos Humanos, essencial para fomentar ações na educação formal, juntamente com os movimentos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, José. R. B. **Educação em direitos humanos: “ótica do pardal” ou “visão de águia”?** Um estudo sobre a política nacional de educação em direitos humanos. 2010.124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis.

ARAUJO, Cinthia M. A. **Formando sujeitos as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos.** 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ARENDT, H. **O que é política?** Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 2006.

BARALDI, Tereza C. A. **Educação em direitos humanos para policiais civis – perspectivas e propostas metodológicas.** 2001. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. Edição 70, 2011.

BENEVIDES, Maria V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa, M. G et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 335 – 350.

BEZERRA, Sônia M. A. **Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos.** 2008. 95f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Universidade Fortaleza, Fortaleza, Ceará.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

_____, Norberto. **Elogio da serenidade: E outros escritos morais.** São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2004.

_____, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade para uma teoria geral da política.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2010.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: Lionço, Tatiana e Diniz, Débora (Orgs.). **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: Ed. UnB, 2009, p.15-46.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; MEC, MJ. UNESCO, 2009.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 23 março 2012.

_____. MEC/CNE. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer nº 08/2012. Brasília-DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional Ministério da Educação, 2012.

_____. MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Resolução nº. 01** – CNE/CP/2012. Brasília-DF, 2012.

_____. MEC/SEDAC/CGAI. **Nota técnica nº06/2007**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Saúde. No País de Blowmink. In: **Saúde e Prevenção nas Escolas: guia para formação de profissionais de saúde e de educação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, p. 41- 42.

_____. SEDH. **Relatório do encontro de educação em direitos humanos no Estado de Goiás**. Presidência da República. 2005. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/encontros_edh/a_pdf/go_encontro_edh.pdf>. Acesso em 03 mar. 2012.

BRITO, Laura, S. L. **Liberdade e direitos humanos**: Um estudo sobre a fundamentação filosófica de sua universidade. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BUENO, José, G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José, G. S. Mendes. Geovana. M. L. SANTOS. Roseli, A. (Org.) **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Ed. Junqueira&Marin, 2008.

CANDAU, Vera M. **Oficinas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

_____, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa, M. G et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 399 - 412.

_____, Vera M. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: SACAVINO, Susana. CANDAU, Vera (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: Ed.DP ET Alii, 2008, p. 73 – 92.

CARDOSO, Clodoaldo M. **O que é isto** – a educação em direitos humanos? UNESP. 2010. Disponível em:<unesp.br/observatório_ses//mostra_arq_multi.php?arquivo=6486>. Acesso em: 17 jun. 2012.

CARNEIRO, Cláudia M. de P. **Educação em direitos humanos na formação do profissional do direito**. 2003.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.

CARVALHO, José Sérgio F. **Democratização do ensino**. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 ago. 2012.

CHAVES, Ana P. P. **Dinâmicas de Grupo**: uma contribuição teórica para uma prática banalizada. Publicado na 25ª Reunião da ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced251.htm#gt18>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

CURY, Carlos R. J. Da educação para os direitos humanos. **Revista Direitos Humanos**, v. 3, setembro 2009, p. 23-25.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1638>>. Acesso em: 12/08/2012.

DIAS, Adelaide A., NADER, Alexandre A. G. e SILVEIRA, Rosa M. G. (Orgs.). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

_____, Adelaide A. MACHADO, Charliton J. dos S. NUNES, Maria L. da S. Currículo, Formação Docente e Diversidades Socioculturais. In: DIAS, Adelaide A. (Org.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. Paraíba: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

DORNELLES, João R. **O que são direitos humanos?**São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

FLEURY, Alessandra R. TORRES, Ana R. Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. **Revista Estudo de Psicologia**. Campinas/24 (4) 475-486/ outubro-dezembro, 2007.

FOUCAULT, M. “Os corpos dóceis”. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 125-52.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____, J. **Educar e conviver na cultura global**: As exigências da cidadania. Tradutor Ernani. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

_____, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

_____, J. **A educação que ainda é possível**: Ensaio sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre:Ed. Artmed, 2008.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação/CLN. **Parecer nº 275/2009**. Goiânia-Go: Secretaria da Educação do Estado de Goiás.

_____. Secretaria da Educação do Estado. Coordenação do Ensino Especial. **Projeto do curso Interseccionando as Diferenças: Educação Gênero, Raça/Etnia, Sexualidade e Pessoas com Deficiência, 2009**.

_____. Secretaria da Educação do Estado. Coordenação do Ensino Especial. Ofício nº 96. 2009. Goiânia-Go: Secretaria da Educação do Estado de Goiás.

_____. Secretaria da Educação do Estado. Coordenação do Ensino Especial. **Interseccionando as Diferenças: Formação em Educação, Gênero, Raça/Etnia, Sexualidade e Pessoas com Deficiência.** Caderno nº 05. 2010.

_____. Secretaria da Educação do Estado. Coordenação do Ensino Especial. **Equipe Multiprofissional na Educação: Um olhar da Fonoaudióloga da Psicologia e do Serviço Social.** Caderno nº 08. 2010.

_____. Secretaria da Educação do Estado. Coordenação do Ensino Especial. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: 10 anos de história.** Caderno nº 09, 2010.

_____. Secretaria da Educação do Estado. Plano de ação de educação em direitos humanos. PAEDH-GO, 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/estaduais/seduc_go_plano_acao_edh.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, Marta Virginia Santos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: processo de elaboração e implantação.** 2007. 354f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental.** Coleção Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

MARQUESIM, Dejanira, F. M. **A construção do ser professor e a capacitação docente.** 2003. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MARTUCCELI, Danillo. **As contradições políticas do multiculturalismo.** 1996. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/.../rbde02_04_danilo_martuccelli>. Acesso em: 18 ago. 2012.

MAYRINK, Mônica F. **Luzes... Câmara... Reflexão: formação inicial de professores mediado por filmes.** 2007. 300f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOHAMAD, Nasser H. M. **Entre o labor e o logos: educação em direitos humanos como reabilitação da ação.** 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORGADO, Patrícia P. L. **Saberes docentes na educação em direitos humanos.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MUNHÓZ, Maria L. P. **Diversidade, relações raciais e educação em direitos humanos.** 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEVES, Jorge, C. T. **Educação em Direitos Humanos: Cidadania ou emancipação humana.** 2010. 45f. Monografia (Departamento de Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru, São Paulo.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Cristiane F. **Educação em Direitos Humanos para o combate ao sexismo:** Contribuições do letramento da disciplina de Língua Portuguesa. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RAMOS, Aura H. **Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos.** 2010. 146f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SÁ, Evanilson A. **A educação em direitos humanos e a prática pedagógica na educação de jovens e adultos.** 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003, 36-48.

_____, Susana. CANDAU, Vera. (Org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas.** Petrópolis: Ed. DP ET Alii, 2008.

_____, Susana B. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil.** 2008a. 289f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____, Susana B. Movimento de educadores/as em direitos humanos na educação básica. In: _____, Susana B. CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas.** Petrópolis: Ed. DP ET Alii, 2008b.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, José F. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I, Número I, Julho de 2009. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2012.

SASSAKI, Romeu K. **Relato preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.** 2004. Disponível em: <<http://www.pdi.cnotinfor.pt/.../Goias%20Educacion%20inclusiva%20Port.doc>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas, conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2010.

SILVA, Humberto P. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos.** 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Tomaz T. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola**. São Paulo:Ed. Loyola, 1984.

STAMATTO, Maria I. S. Entre a escrita e a oralidade: O voto e a escola. **Anais do IV Seminário Nacional HISTEDBR**. Grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 1997. Disponível em:<www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../trab064.rtf*Similar*>. Acesso em: 12 jul. 2012.

ULHOA, Clarissa. A. SCARAMAL, Eliesse. Religiões de matriz africana em Goiânia: entre práticas e preconceitos. **Projeto ABEREM**, 2008. Disponível em: <<http://www.prp.ueg.br/06v1/conteudo/pesquisa/inicci/en/ eventos/sic2007/flahsic2007/aquivos/resumos/resumo57.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

VIOLA, Solon. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida. TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 15-40.

VIVALDO, Fernando V. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZAMPIER, Débora. STF obriga Santa Catarina a implantar Defensoria Pública em um ano. Agência Brasil. **Jornal Agência Brasil**, 14 mar. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-03-14/stf-obriga-santa-catarina-implantar-defensoria-publica-em-ate-um-ano>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ZENAIDE, Maria, N. T. TOSI, Giuseppe. O que é educação para a cidadania? Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br>>. 2012. Acesso em: 12 set. 2012.

WASELFIZ, Júlio, J. **Mapa da violência: Os novos padrões da violência homicida do Brasil**. Brasília: SEPPIR/PR, 2012. Disponível em: <<http://www.sangari.com/mapadaviolencia/mapa2011.html>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

ANEXO 1 LISTA DE ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL DE GOIÁS

Associação Kairós	02
Astral – Goiás	02
Casa da Juventude Pe. Bumeer	02
CEFET	02
Central Única dos Trabalhadores	01
Centro Cultural Eldorado dos Karajás	01
Centro de Apoio às Vítimas de Violência	02
Centro de Direitos Humanos da Cidade de Goiás	01
Centro de Direitos Humanos do Município de Ceres	01
Centro de Valorização da Mulher - CEVAM	01
Centro Popular da Mulher	01
Cerrado Assessoria Jurídica Popular	02
Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa de Goiás	04
Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal de Goiânia	02
Comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia	02
Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Goiânia	01
Comissão Dominicana de Justiça e Paz do Brasil	01
Comissão Pastoral da Terra – Regional Goiás	01
Comitê de Ação Pela Cidadania do Município de Caldas Novas	01
Comunidade Visual Ylê	01
Conselho Estadual de Assistência Social	02
Conselho Estadual de Direitos Humanos	02
Conselho Estadual de Educação	02
Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente	02
Defensoria Pública da União	01
Faculdade Araguaia	01
Faculdade Alfa	01
Faculdade Padrão	01
FASAM	01
Fórum de Combate à Exploração Sexual	01
Fórum de Entidades Negras de Goiás	01
Grupo de Mulheres Negras Malunga	02
Grupo Oxumaré Negritude e Homossexualidade	02
Grupo Transas do Corpo	01
IBRACE	04
Instituto de Formação e Assessoria Sindical – Sebastião Rosa da Paz	01
Mídia (Sindicato dos Jornalistas, Associação Goiana de Imprensa, e outras)	06
Ministério Público Estadual	07
Ministério Público Federal	01
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST	01
Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua – Regional Goiás	01
Movimento Terra Trabalho e Liberdade	01
Ordem dos Advogados do Brasil – Goiás	02
Pastoral Carcerária	01
Polícia Federal	01

Procuradoria de Assistência Judiciária	01
Projeto Invertendo a Rota	01
Rede de Informação e Ação pelo Direito de se Alimentar	01
Secretaria Estadual de Educação	40 <i>vagas</i>
Secretaria Municipal de Educação	10
Secretaria Estadual de Segurança Pública e Justiça	30
Sindicatos da Educação (SINEP/ SINTEGO/SINPRO/ADUFG))	06
Tribunal de Justiça	01
União dos Vereadores de Goiás	01
UNIFAM	01
UNIGOIÁS	02
UNIP	02
Universidade Católica de Goiás	05
Universidade Estadual de Goiás	05
Universidade Federal de Goiás	05
Universidade Federal de Goiás – Goiânia	05
Universidade Salgado de Oliveira	01
TOTAL	200

Em nome da Comissão Organizadora, a Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás encaminhou ofício a cada uma das instituições/entidades listadas acima, explicando o objetivo do encontro e convidando-as a participar do mesmo. O período para as inscrições foi estabelecido entre os dias 04 de 17 de agosto.

Além da divulgação via ofício, os órgãos relacionados às cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos receberam folders, cartazes e cópias do mesmo. Através dos sites da Assembleia Legislativa de Goiás, do presidente da Comissão de Direitos Humanos, deputado estadual Mauro Rubem, e da Universidade Católica de Goiás, foi feita a divulgação digital. A Universidade Católica de Goiás também divulgou o encontro em sua página semanal, veiculada por um dos maiores jornais do estado.

Até o dia 19 de agosto, a Secretaria Executiva do encontro recebeu 139 (cento e trinta e nove inscrições) e no dia do evento outras 25 (vinte e cinco) inscrições foram efetuadas, totalizando assim, 164 (cento e sessenta e quatro) inscrições, 46 (quarenta e seis) a menos do que a expectativa inicial.

ANEXO 2 – LISTA DOS TEXTOS COMPLEMENTARES DE CADA MÓDULO

ANEXO I - Bibliografia dos textos teóricos para complementar os conteúdos discutidos em cada Módulo.

ANTUNES, Deborah Christina e ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*. vol. 20, n.1, 2008, p. 33-41.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. In: Carone, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.). (2002). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, p. 25-57.

BORRILLO, Daniel. *A homofobia*. In: Lionço, Tatiana e Diniz, Débora (Orgs.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009, p. 15 – 46.

CAVALLEIRO, Eliane. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 02. ed. São Paulo: Summus, 2001, p. 141-160.

FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de Gênero. In: *Gênero e Desigualdade*. São Paulo: SOF – Sempreviva Organização Feminista, 1997, p. 9-23.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: Silva, Luiz Antonio Marchado et alii. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS 1983. p.224

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos*. In: Lionço, Tatiana e Diniz, Débora (Orgs). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009, p. 161 - 194.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas*. In: Mantoan, Maria Teresa E. (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Pedropolís, RJ: Vozes, 2009, p. 29-41.

MEC/SEPPPIR/SEPROMI/BRASIL. *Conceito de Gênero; O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola; O corpo e a sexualidade; Identidade de gênero e orientação sexual*. In: *Gênero e Diversidade na Escola*. Livro Texto, Uerj, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)*, Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicada da Faculdade de Educação, n° 5, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras*. IN. MUNANGA. Kabengele (org). *Superando o Racismo na Escola*, Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SKLIAR, Carlos. *A inclusão que é nossa "e a diferença que é do outro"*. In: _Rodrigues, David (org). *Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-33.

VYGOTSKY, L.S. *O problema da inteligência e os objetivos individuais da educação*. In: *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 427-432.

ANEXO 3 – LISTA DOS TEXTOS UTILIZADOS DURANTE OS MÓDULOS

ANEXO II - Referências dos textos que são utilizados durante os Módulos

BRASIL. Ministério da Saúde. Relações de Gênero. In: Saúde e Prevenção nas Escolas: guia para formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, (p 41-42).

BRASIL. Ministério da Saúde. No País de Blowmink. In: Saúde e Prevenção nas Escolas: guia para formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, (p 58-59).

GONÇALVES, Eliane. Você é fóbico? Uma conversa sobre democracia sexual. *Jornal da RedeSaúde*, São Paulo, v. 24, p. 13-15.

Informações sobre o filme "Assim me diz a Bíblia" pode ser encontrada em:
<http://www.cineplayers.com/filme.php?id=4925>

"10 mitos sobre as cotas" do Programa Políticas da cor na Educação Brasileira/
Laboratório de Políticas Públicas da UERJ

SOUZA, Bárbara Oliveira & SOUZA, Edileuza Penha de. Propostas para uma educação anti-racista in *História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola* /Cléia Medeiros. Iradj Roberto Eghari, coord.-Brasília:Ágere Cooperação em Advocacy,2008 . 97 -101 pg.


SOUZA, Bárbara Oliveira & SOUZA, Edileuza Penha de. A Escola como espaço de desenvolvimento do currículo e das relações étnico-raciais in *História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola* /Cléia Medeiros. Iradj Roberto Eghari, coord.-Brasília:Ágere Cooperação em Advocacy,2008 . 133-136 pg.

ANEXO 4 – TEXTO “10 MITOS SOBRE AS COTAS”

Programa Políticas da COR na educação brasileira

PROGRAMA POLÍTICAS DA COR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Série Dados & Debates



10 mitos sobre as cotas

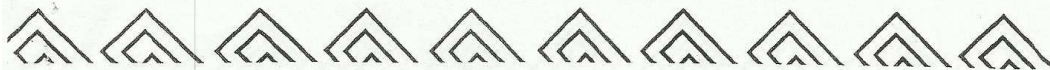
1 As cotas ferem o princípio da igualdade, tal como definido no art. 5º da Constituição, pelo qual “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”. São, portanto, inconstitucionais.

Na visão, entre outros juristas, dos Ministros do STF, Marco Aurélio de Mello e Joaquim Barbosa Gomes, o princípio constitucional da igualdade, contido no art. 5º, refere-se à igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei. A igualdade de fato é tão-somente um alvo a ser atingido, devendo ser promovida, garantindo a igualdade de oportunidades como manda o art. 3º da mesma Constituição Federal. As políticas públicas de afirmação de direitos são, portanto, constitucionais e absolutamente necessárias.

2 As cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico, único requisito que deve ser contemplado para o acesso à universidade.

Vivemos numa das sociedades mais injustas do planeta, onde o “mérito acadêmico” é apresentado como o resultado de avaliações objetivas e não contaminadas pela profunda desigualdade social existente. O vestibular está longe de ser uma prova equânime que classifica os alunos segundo sua inteligência. As oportunidades sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educacionais. Os pobres não passam no vestibular porque, sendo pobres, sempre tiveram poucas oportunidades, não porque não o “merecem”. Políticas públicas de reparação dessas injustiças são um imperativo ético numa democracia efetiva.

→ (17) (22) | |



3 As cotas constituem uma medida inócua, porque o verdadeiro problema é a péssima qualidade do ensino público no país.

É um grande erro pensar que, no campo das políticas públicas democráticas, os avanços se produzem por etapas seqüenciais: primeiro melhora a qualidade da educação básica e depois se democratiza a universidade. Este é um argumento que só pode contentar aos que já tiveram oportunidade de acesso ao ensino superior. Ambos os desafios são urgentes e precisam ser assumidos enfaticamente de forma simultânea. A educação deve melhorar sua qualidade (em todos os níveis) e ser mais democrática (também em todos os níveis).

4 As cotas baixam o nível acadêmico das nossas universidades.

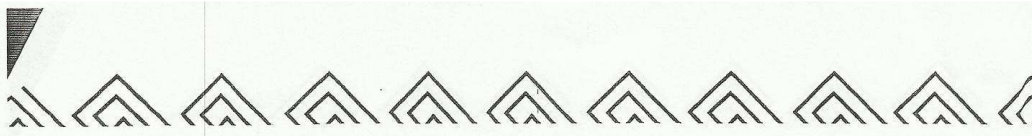
Diversos estudos mostram que, nas universidades onde as cotas foram implementadas, não houve perda da qualidade do ensino. Os cotistas, como todos os alunos, especialmente os mais pobres, enfrentam problemas quando as universidades não dispõem de bibliotecas bem equipadas, de laboratórios de informática, de bandeirão ou de uma política de assistência que permita atender às demandas de apoio que toda boa universidade deve oferecer à comunidade estudantil. Mas isto diz respeito à crise das nossas universidades públicas e ao abandono a que foram submetidas historicamente pelos governos, não à impossibilidade de que os alunos e alunas cotistas possam atingir um desempenho acadêmico igual ao de qualquer outro aluno ou aluna. Universidades que adotaram cotas (como a UNEB, UNB, UFBA e UERJ) demonstraram que o desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas é muito semelhante, não havendo diferenças consideráveis. Por outro lado, como também evidenciam numerosas pesquisas, o estímulo e a motivação são fundamentais para o bom desempenho acadêmico. É esta extraordinária força de vontade que faz com que jovens de origem muito pobre, sendo os primeiros de toda sua história familiar em entrar numa universidade, consigam ter um desempenho acadêmico de excelência nos seus estudos universitários. As cotas melhoram a qualidade social das nossas universidades.

5 A sociedade brasileira é contra as cotas.

Diversas pesquisas de opinião mostram que houve um progressivo e contundente reconhecimento da importância das cotas na sociedade brasileira. Mais da metade dos reitores e reitoras das universidades federais, segundo ANDIFES, já é favorável às cotas. Pesquisas realizadas pelo Programa Políticas da Cor, na ANPED e na ANPOCS, duas das mais importantes associações científicas do Brasil, bem como em diversas universidades públicas, mostram o apoio da comunidade acadêmica às cotas, inclusive entre os professores dos cursos denominados "mais competitivos" (medicina, direito, engenharia, etc.). Alguns meios de comunicação e alguns jornalistas têm fustigado as políticas afirmativas e, particularmente, as cotas. Mas isso não significa, obviamente, que a sociedade brasileira as rejeita.

6 As cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos devido ao alto grau de miscigenação da sociedade brasileira, que impossibilita distinguir quem é negro ou branco no país.

Somos, sem dúvida nenhuma, uma sociedade mestiça, mas o valor dessa mestiçagem é meramente retórico no Brasil. Na cotidianidade, as pessoas são discriminadas pela sua cor, sua etnia, sua origem, seu sotaque, seu sexo e sua opção sexual. Quando se trata de fazer uma política pública de afirmação de direitos, nossa cor magicamente se desmancha. Mas, quando pretendemos obter um emprego, uma vaga na universidade ou, simplesmente, não ser constrangidos por arbitrariedades de todo tipo, nossa cor torna-se um fator crucial para a vantagem de alguns e desvantagem de outros. A população negra é discriminada porque grande parte dela é pobre, mas também pela cor da sua pele. No Brasil, quase a metade da população é negra. E grande parte dela é pobre, discriminada e excluída. Isto não é uma mera coincidência.



7 As cotas vão favorecer aos negros e discriminar ainda mais aos brancos pobres.

Esta é, quiçá, uma das mais perversas falácias contra as cotas. O projeto atualmente tramitado na Câmara dos Deputados, PL 73/99, já aprovado na Comissão de Constituição e Justiça, favorece os alunos e alunas oriundos das escolas públicas, colocando como requisito uma representatividade racial e étnica equivalente à existente na região onde está situada cada universidade. Trata-se de uma criativa proposta onde se combinam os critérios sociais, raciais e étnicos. É curioso que setores que nunca defenderam o interesse dos setores populares ataquem as cotas porque agora, segundo dizem, os pobres perderão oportunidades que nunca lhes foram oferecidas. O Projeto de Lei 73/99 é um avanço fundamental na construção da justiça social no País e na luta contra a discriminação social, racial e étnica.

8 As cotas vão fazer da nossa, uma sociedade racista.

O Brasil está longe de ser uma democracia racial. No mercado de trabalho, na política, na educação, em todos os âmbitos, os negros e negras têm menos oportunidades e possibilidades que a população branca. O racismo no Brasil está imbricado nas instituições públicas e privadas. E age de forma silenciosa. As cotas não criam o racismo. Ele já existe. As cotas ajudam a colocar em debate sua perversa presença, funcionando como uma efetiva medida anti-racista.

9 As cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, senão a permanência.

Mais uma vez, o pensamento dicotômico obscurece mais do que ajuda à formulação de uma política pública democrática. Cotas e estratégias efetivas de permanência fazem parte de uma mesma política pública. Não se trata de fazer uma ou outra, senão ambas. Não se trata de fazer uma escolha entre elas, senão de pensá-las juntas. As cotas não solucionam todos os problemas da universidade, são apenas uma ferramenta eficaz na democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior para um amplo setor da sociedade excluído historicamente do mesmo. É evidente que as cotas, sem uma política de permanência, correm sérios riscos de não atingir sua meta democrática. Porém, isto não faz senão reafirmar a importância de uma reforma mais ampla do ensino superior brasileiro, onde qualidade e quantidade não sejam colocadas como dinâmicas contraditórias ou contrapostas; onde excelência e privilégio sejam termos contrapostos e não, como sempre foram, componentes de uma mesma prática discriminatória. Mais e melhores universidades públicas para todos e todas. Esse deveria ser o nosso lema. Nosso compromisso ético e político.

10 As cotas são prejudiciais para os próprios negros, já que os estigmatizam como sendo incompetentes e não merecedores do lugar que ocupam nas universidades.

Argumentações deste tipo não são freqüentes entre a população negra e, menos ainda, entre os alunos e alunas cotistas. As cotas são consideradas por eles, como uma vitória democrática, não como uma derrota na sua auto-estima. Ser cotista é hoje um orgulho para estes alunos e alunas. Porque, nessa condição, há um passado de lutas, de sofrimento, de derrotas e, também, de conquistas. Há um compromisso assumido. Há um direito realizado. Hoje, como no passado, os grupos excluídos e discriminados se sentem mais e não menos reconhecidos socialmente quando seus direitos são afirmados, quando a lei cria condições efetivas para lutar contra as diversas formas de segregação. A multiplicação, nas nossas universidades, de alunos e alunas pobres, de jovens negros e negras, de filhos e filhas das mais diversas comunidades indígenas é um orgulho para todos eles. E deveria sê-lo para todos os brasileiros e brasileiras de boa vontade.

ANEXO 5 – “NO PAÍS DE BLOWMINSK”

NO PAÍS DE BLOWMINSK

Blowminsk é um país onde se proíbe o relacionamento afetivo e sexual entre pessoas do sexo oposto. O homem não pode sentir desejo, atração ou tesão nem amar romanticamente uma mulher. E a mulher também não pode sentir desejos afetivo-sexuais por um homem. Os bebês são gerados em provetas e inseminados artificialmente, dando opções maiores aos pais sobre as características que poderão desenvolver. Existem pessoas que tentam quebrar as regras de Blowminsk, relacionando-se com pessoas do sexo oposto ao seu, mas são excluídas da sociedade e vivem em guetos.

Ivan e Mariana moravam em Blowminsk e freqüentavam a mesma escola. Um dia perceberam que algo estava acontecendo entre eles. Tentaram disfarçar, mas foi inevitável que acabassem conversando sobre o desejo que estavam sentindo um pelo outro. Sentiram-se muito angustiados, porque perceberam que eram diferentes das outras pessoas, seus pais não aprovariam e talvez fossem até expulsos da escola. Mariana e Ivan tentaram não deixar que a atração se transformasse em atitude. Mas uma tarde, voltando para casa, não resistiram e, depois de se esconderem atrás de algumas árvores em um parque, beijaram-se apaixonadamente. Eles estavam próximos ao colégio onde estudavam. Os amigos de Ivan, que estavam ali perto, viram a cena e ficaram horrorizados. Xingaram Ivan de “hetero” sujo e deram-lhe alguns pontapés. A direção da escola ficou sabendo e imediatamente os expulsou da instituição, para que não contaminassem os outros alunos.

Os dois pais de Ivan mandaram-no embora de casa, indignados. Mariana teve mais sorte. Foi encaminhada para um psicoterapeuta, que explicou a família que os sentimentos de Mariana e Ivan não eram doença, nem opção. Esclareceu que ela era normal, igual às outras mulheres, e que a diferença estava em quem ela desejava para amar. (...) Mesmo assim, as duas mães de Mariana pediram que ela não se relacionasse mais com alguém do sexo oposto ao seu. Mariana, mesmo sabendo que era normal e igual às outras pessoas, sentiu-se indignada por haver sido rejeitada só porque amava diferente enquanto os amigos que o havia agredido não tinham sofrido qualquer repressão.

Ivan tentou se relacionar com outros meninos cumprindo o que era esperado pela sua família e pelas normas e valores de Blowminsk. Resolveu não viver mais seu desejo até que pudesse ser independente.

Marina continuou a procurar alguém que sentisse o mesmo que ela e amigos que respeitassem o seu desejo.

“No país de Blowminsk”. In: PICAZIO, Cláudio. Sexo Secreto: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998, p. 36-37

ANEXO 6 - MODELO DA AUTO-AVALIAÇÃO

Secretaria de Educação – Coordenação de Ensino Especial

Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e pessoas com deficiência

Auto-avaliação da/o cursista

Indicadores da auto-avaliação	Atribua a cada indicador os conceitos insatisfatório, regular, bom e muito bom (marque com um X)			
	Insatisfatório	Regular	Bom	Muito Bom
Participou de todos os módulos do curso, promovendo debates a partir de experiências de vida e profissional, bem como trouxe contribuições de pesquisas a partir de várias fontes: internet, literatura, movimentos sociais etc.				
Interagiu e fez intervenções críticas e éticas, com respeito e compreensão à pluralidade dos discursos que emergiam dos debates.				
Fez registros/anotações devidas do que considerou pertinente.				

ANEXO 7 - ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DO MEMORIAL

Secretaria de Educação – Coordenação de Ensino Especial

Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e pessoas com deficiência

Memorial

Prezado/a cursista,

Neste Memorial você deve elaborar uma narrativa de sua própria experiência no curso, **baseada nos registros feitos em seus Diários**.

Faça uma **narrativa livre, espontânea** e de **cuinho pessoal**.

A seguir apresentamos algumas sugestões de como elaborar a narrativa, porém você pode escrever o que desejar, no máximo em três páginas.

Dicas para você se inspirar:

1. Reveja, reflita e avalie a sua trajetória no curso. Identifique se as discussões com os/as colegas e professor/a influenciaram e se chegaram ou não a alterar o seu modo de ver e perceber determinados fatos, atitudes e comportamentos.
2. Caso tenha percebido, em algum momento de sua participação, que o curso trouxe alguma inspiração ou contribuição que você deverá incorporar na prática de sua atividade profissional, relate o que e como foi.
3. Se for o caso, relate algum fato significativo que tenha acontecido com você, em sua escola, família, grupo de amigos ou comunidade, e que tenha emergido por causa do que estudou durante o curso.
4. Escreva a sua percepção geral sobre o curso, o que foi positivo e negativo, o que gostou e o que não gostou, suas críticas e sugestões para melhorá-lo. Tenha a liberdade para, se quiser, falar das questões, dúvidas e dificuldades que experimentou ou que ficaram.

ANEXO 8 – PRIMEIRO MEMORIAL

Antes de começar este curso pensei que seria mais um, onde os participantes na maioria das vezes só ouvem. Quando recebi o cronograma do curso ao ler os temas que seriam abordados fiquei muito curiosa, pois falar de gênero, relações raciais, sexualidade e de pessoas com deficiência realmente nos deixam cheios de expectativas, pois são assuntos que precisam ser trabalhado na nossa prática pedagógica e que muitas vezes não nos sentimos preparadas para tal. Mas durante todo esse encontro de uma forma muito dinâmica fomos levados a refletir sobre a nossa prática tendo a oportunidade de nos colocar diante de cada atividade proposta.

De forma bem dinâmica as mediadoras nos conduziram a perceber a nossa atuação como mulher, mãe, esposa, professora, dona de casa... Percebemos que nós nos desdobramos muito para ocuparmos vários espaços ao mesmo tempo e que na maioria das vezes nosso trabalho não é reconhecido. A partir dessa reflexão é que percebemos que podemos mudar essa dura realidade que nós mesmas criamos e esta enraizada em nós, pois crescemos ouvindo e assistindo que devemos ser submissas... Chegamos à conclusão que através do diálogo podemos mudar essa realidade é só começar.

Achei muito interessante quando através de uma simples brincadeira sentimos na pele a sensação de querermos falar e não sermos ouvido e de ignorar alguém que quer nos falar algo. A partir dessa reflexão é que vimos a necessidades de nos colocarmos no lugar do outro para que possamos respeitar as pessoas como elas são e não como queremos que elas sejam.

Quando as mediadoras propuseram a atividade para identificarmos imagens de pessoas interessantes, pessoas importantes e pessoas que gostaríamos de ser cada grupo fez um cartaz um componente de cada grupo apresentou para a turma. Com esse trabalho percebemos que há um padrão um modelo de pessoas que aparecem nas grandes revistas e que nós nem nos damos conta disso por estarmos tão acostumados com o modelo eurocêntrico que esquecemos que nosso povo é multirracial. Isso nos faz refletir sobre a nossa prática no dia-a-dia da escola quando trabalhamos com cartazes, murais que envolvem imagens de pessoas. Com certeza iremos ter mais cuidado de pensar na miscigenação de nosso povo.

Ao falarmos sobre sexualidade pude perceber o quanto nós professores temos dificuldades de falarmos desse assunto, pois através da atividade proposta percebemos o que “nós” (sociedade) pensamos sobre o assunto, podemos perceber ainda o quanto certos mito estão enraizados em nosso meio e que não nos damos conta de que discriminamos as diferentes formas de sexualidade. Com certeza através dessa reflexão vamos intervir de maneira correta para que a sociedade possa respeitar as pessoas que pensam de forma diferente sobre a sexualidade.

Através da dinâmica “Jogo da Berlinda” podemos refletir sobre algumas atitudes de exclusão que acontece em nosso cotidiano escolar, religioso e até em

nosso grupo familiar. Para complementar essa reflexão participamos da dinâmica com a música "Aquarela do Brasil" onde percebemos que cada pessoa é única, tem seu próprio tempo e que devemos respeitar o tempo de cada um dentro de suas limitações.

Com uma atividade onde cada grupo recebeu um pequeno texto que falava de situações diversas sobre sexualidade que acontece no cotidiano escolar, refletimos também sobre a nossa prática. Como devemos agir corretamente diante de fatos que estão acontecendo diariamente em nosso meio? Através da apresentação de cada grupo chegamos à conclusão que o problema existe e que precisa ser solucionado porque nossos estudantes estão sofrendo muito por falta de informações corretas. E que estas devem ser trabalhadas através de um diálogo aberto e franco para que através do conhecimento as pessoas possam se respeitar, respeitar o outro de verdade, para que todos possam ter o direito de ser feliz, de se aceitar como ser, como pessoa, e sendo assim tem sua importância no meio onde vive.

Foi muito importante participar desse curso, cresci bastante como pessoa. Percebi que não existe certo ou errado, existem apenas pessoas que pensam diferente e que devem ser respeitadas. Fazer estas reflexões realmente contribuiu muito para minha prática. Acredito eu, que todas as pessoas que participou desse curso hoje consegue olhar o mundo de outra maneira com menos preconceito, pois vão se colocar no lugar do outro antes de julgar alguém.

Vocês estão de parabéns pela forma que conduziu todas as atividades realmente vocês conseguiram mexer com nossos sentimentos... Muito obrigada. Espero poder participar de mais cursos com vocês.

(Participante da terceira edição).

ANEXO 9 – SEGUNDO MEMORIAL

Estava eu e uma amiga, tranquilamente em minha residência, quando o telefone tocou era a minha colega, professora do Colégio Estadual Baltazar Parreira perguntando quem iria participar do Curso de Inclusão por que ela queria uma carona. Pois nossa cidade é pequena e fica situada na região Centro Oeste Goiano, este município do Estado de Goiás possui aproximadamente 2051 habitantes. Esse município Goiano fica na região Centro Oeste brasileira e contamos com apenas 2 unidades escolares. A Escola Municipal Dom Pedro I, que atende os alunos de 04 a 14 anos (1ª fase do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e Educação Infantil) e o Colégio Estadual Baltazar Parreira atende alunos do 6º ano ao Ensino Médio.

Sempre que vamos há algum curso o Município disponibiliza o transporte para os cursos e geralmente costumamos irmos juntos. E então foi quando disse a ela que eu não estava sabendo desse curso até então eu não sabia qual era o tema ou assunto do curso e disse o tema não entende muito bem, mas como gosto muito de fazer cursos na área da Inclusão e acompanhamento desde o lançamento há 10 anos com o professor Delson Borges, quis participar, procurei a Secretaria Municipal de Educação e ela mim deu total apoio, pois ela também acredita que temos que acompanhar as mudanças. Então organizamos tudo na Escola e seguimos para Ceres, local do Encontro de três dias com carga horária de 40 horas, parte presencial e parte a distância.

Quando concederam a vaga para o Município de São Patrício, foi devido a meu interesse em procurar e subsecretaria que já conhece o meu trabalho em nossa Unidade Escolar. Enfim cheguei na Subsecretaria Regional de Ceres,

imaginando; esse curso com esse tema, pensei logo que não seria interessante e nem teria assunto para tanto tempo. Foi quando as mediadoras se apresentaram e iniciaram a dinâmica de apresentação e para os demais dizendo os objetivos do curso. Nesta apresentação levantou-se o perfil de cada um, nome, cidade, símbolo que se identifique e a expectativa de cada um.

Quando iniciou a orientação sobre o curso, memorial reflexivo foi quando, reflete sobre os meus conceitos e valores. E a cada atividade, mim envolve cada vez mais, porem muito pensativa que a noite ao dormir refletia sobre cada comentário ouvido. Houve uma troca muito grande, depoimentos e atitudes de arrepiar. Foram momentos bons onde revir meus conceitos, familiares, profissionais e religiosos. Apesar do cronograma puxado todos os cursistas se envolveram muito nem vendo o tempo passar.

Houve muito debate, dialogo, aprendizado, reflexão, reavaliação dos valores, conceitos e atitudes. Foi quando percebe a plenitude do tema de negativo foi que descobre que eu sou muito preconceituosa. Positivo muito conhecimento e esperança. Com relação as monitoras excelentes, postura e firmeza diante do grupo, gostaria de ter mais momentos como esse, pois é nestas reflexões que mudamos nossas atitudes.

(Participante da terceira edição).

ANEXO 10 – TERCEIRO MEMORIAL

Como falar de diferenças que estão presentes de forma tão camuflada dentro de nós mesmos? É difícil achar a resposta, ou seja, escrever sobre algo que mesmo não querendo, negamos para nós mesmos, o preconceito está presente em nosso íntimo. Ao participar desse encontro percebo que faço parte desse grupo que ainda censura o outro por ser diferente. A proposta de debater sexualidade, de perceber que há diferença entre homem branco e negro e que existem pessoas com deficiência me leva a repensar os valores que estão arraigados no mais íntimo do meu ser. Não tenho culpa de pertencer à cultura na qual fui criada, mas sei que posso através de reflexões, como nesse encontro “Interseccionando as Diferenças” reavaliar meu modo de ser, de viver e de me relacionar com o outro. É interessante perceber como estamos acostumados em nosso dia a dia a ver as situações se repetindo vendo apenas o nosso lado como professor, preocupados em repassar o conteúdo e não percebemos nossos alunos, que muitas vezes estão sendo violentados psicologicamente, pois a sociedade o tempo todo condena e julga sem levar em conta seus sentimentos e nós, para não perdermos tempo não damos atenção a eles. O professor deve aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, e o respeito ao outro. Em suma, trata-se de oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, interesse e valorização.

Através das reflexões feitas, pensamos até mesmo coisa que não foram ditas. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar com os colegas seus sentimentos. Juntamente com os alunos, a reflexão do professor permite perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho de superação do preconceito e da discriminação. Temos um referencial que nos é passado de acordo com nossa cultura e ao participar desse encontro pude perceber o quanto é difícil nos desfazermos de toda essa bagagem que ao longo de nossa vida nos foi introjetado. O encontro me levou a refletir sobre minha atuação enquanto educadora e ser humano. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas não me impede como educadora de estar aberta para mudanças porque as diferenças de raça, deficiências e sexualidade estão inseridas no nosso meio, estão na sociedade.

(participante da segunda edição).

ANEXO 11 – QUARTO MEMORIAL

Cheguei ao curso pensando que seria igual aos outros que já fiz e que tiveram muita contribuição na minha vida profissional, mas esse confesso que no início deu vontade de desistir; senti-me violada nos meus valores e pensei: Será que tudo que tenho preciso jogar fora? Como fazer a prática do que estou vivendo no momento? Estava totalmente confusa. Continuei em muitos momentos do curso calada, tentando digerir o que ouvia. Conforme as mediadoras iam expondo os assuntos e também alguns colegas, foi clareando a minha mente, percebi que no meu “ponto de vista” o que vem em primeiro lugar dessas relações de diferenças é o respeito a essas mesmas diferenças, ele tem que ser verdadeiro, de dentro pra fora. Quem de nós não é diferente? Quando me confrontei fazendo uma reflexão em casa mais profunda, percebi que mesmo respeitando as diferenças, carrego muitos preconceitos que ao longo da minha vida fui adquirindo. Não será e não é fácil praticar na integra com a sala de aula cheia e diversificada o não preconceito, sei também que o meu modificar nessa pratica pedagógica irá demorar um pouco, porque as minhas raízes (valores) estão muito profundas, mas não desistirei de rever meus valores.

No decorrer do curso lembrei-me de quando pela primeira vez tive que trabalhar diretamente com deficiente múltiplo; chegava perto dele para me comunicar (o mesmo não falava) sentia dó, pena desse educando e, apesar dele ser muito alegre ele percebia meus sentimentos e dava-me a resposta de reprovação pelo olhar; fiquei incomodada com meu sentimento, pois algo me dizia, lá no fundo do meu ser que estava errada. Chegava em casa dia após dia e tentava refletir na minha prática pedagógica com esse educando. Foram muitos dias me condenando e pedindo a Deus orientação e sabedoria para conviver com ele; até que um dia na escola na hora do recreio, precisei auxiliá-lo em uma tarefa, quando percebi que nos comunicávamos plenamente sem aqueles sentimentos ruins que sentia e ele não mais me condenava com seu olhar. Daí em diante foi maravilhoso, aprendi “acho” mais que ensinei; somos verdadeiros amigos até hoje, mesmo ele não estudando mais na escola. Esse processo, confesso, foi muito dolorido para mim, muitas vezes me senti incapaz de fazer o meu trabalho.

Voltando ao curso, percebi também ao relembrar esse fato que essa experiência aconteceu com um deficiente físico e quando as mediadoras tocaram em outros assuntos que estavam na pauta, em especial rezar o “Pai Nosso” em sala de aula me deu uma imensa tristeza, pois, pensei, sendo essa oração ensinada por Cristo porque não rezá-la? Fiquei perplexa; novamente respirei fundo, tentei ficar aberta ao que ouvia, compreendi que o “meu” conhecimento e vivência de religiosidade que possuía era só e totalmente o “meu”, caiu a minha ficha! Como posso nestes dias de hoje levar a palavra de “Deus” sem fazer essa oração que tanto adoro? Ai, sim, os valores dentro de mim deram um nó.

Tenho consciência que estou (estamos) em um processo contínuo de aprendizagem na nossa vida (profissional e pessoal), por isso o que me acalenta como profissional é que não sou a única. Tentarei a cada curso de capacitação, a cada entrada em sala de aula, viver o “RESPEITO AS DIFERENÇAS” esperando também que o meu próximo me respeite com minhas diferenças.

ANEXO 12 – QUINTO MEMORIAL

De maneira geral, o curso foi muito positivo para mim, seja do ponto de vista pessoal ou profissional. Possibilitou-nos entrar em contato com abordagens teóricas, posturas assumidas por pessoas ligadas à militância nos movimentos sociais ligados à temática abordada e, sobretudo, permitiu que fossem expostos por nós cursistas, situações de preconceito que, às vezes sem percebermos, acabaram emergindo.

Quando se é levado a refletir sobre determinado assunto polêmico, é comum – e também mais cômodo – exemplificar uma situação através de fatos ocorridos com outras pessoas. E isso emergiu durante todo o curso. Agora, quando se é levado a vivenciar situações relacionadas com os temas – e isso eu considero o grande mérito da abordagem adotada – a reflexão crítica não tem oportunidade de atuar de imediato, o que possibilita emergir esses conteúdos de forma espontânea, porém, não projetados em um outro externo, a quem eu critico, como forma mesmo de reforçar meu ponto de vista, por vezes equivocado. Dessa forma, sinto pela minha trajetória pelos módulos, atividades, intersecções criadas ao longo desse período, que a reflexão crítica pode emergir num momento em que não se podia mais negar os próprios preconceitos, arraigados em nossa forma de agir e pensar e quando já não pudemos mais distinguir esse ‘eu’ que fala do ‘outro’ de quem se fala.

Esse é um aspecto da minha participação no curso. Agora, não devemos também, subestimar a nossa própria capacidade de compreensão e de avaliação crítica dos fatos sociais. De uma forma ou de outra, nós, profissionais que nos reunimos durante esse período, pudemos trocar experiências e aprender mais com a nossa exposição a pontos de vista fundamentados, seja teoricamente ou nas situações de enfrentamento abordadas no curso. Nós também trazemos experiências profissionais, acadêmicas ou outras, que reforçam a nossa postura como pessoas comprometidas com o não preconceito, com a igualdade entre todas as pessoas, o que tornou essa oportunidade ainda mais rica, em termos de diversidade de postos de vista e de formação humana e profissional. Assim como nos esclarecemos a respeito dos nossos próprios preconceitos, nos tornamos mais conscientes das nossas capacidades e competências, o que durante o curso trouxe importantes oportunidades de reflexão e de aguçarmos o nosso olhar para situações que vivenciamos cotidianamente.

Eu digo ‘nós’ pois entendo que essas construções e desconstruções são, sobretudo, coletivas. Trabalhamos em ambientes e situações muito semelhantes, em certos casos até com um colega ou uma colega de curso, vivemos em uma mesma sociedade e somos, de uma forma ou de outra, oprimidos por essa mesma sociedade que segrega ao mesmo tempo que se apropria, que seleciona as pessoas como mercadorias em uma prateleira de supermercado ao mesmo tempo que as usa, principalmente a nós, profissionais, como meio de se atingir os seus fins, reforçando e estimulando a competição e a segregação. Então, uma importante reflexão crítica oportunizada pelo curso, e necessária para nossa atuação nas escolas, parte da nossa própria formação acadêmica, assim como de outras experiências que trazemos, cada um e cada uma, de nossas experiências profissionais anteriores.

Sentia-me confrontado a certas questões, como: ‘Somos formados para quê?’ ‘A quem normalmente servimos quando atuamos acriticamente em uma empresa, em um hospital ou mesmo em uma escola? Ao permitir essa autocrítica profissional, o

curso possibilitou que pautássemos nossas ações e reflexões, em primeiro lugar, pelo aspecto humano e não meramente utilitarista que sempre nos questiona 'quem você é?', 'o que você faz?', sempre nos enxergando em nossos aspectos mais externos, mais visíveis, que atribui valor às pessoas segundo as expectativas que cria. E essa reflexão é fundamental no nosso trabalho. Sairmos do 'lugar comum' da profissão é o primeiro passo para assumirmos uma postura ética e comprometida com os verdadeiros destinatários da nossa atuação: as pessoas, que vivem em uma sociedade e interagem de diversas formas em um ambiente escolar.

Assim, podemos contribuir também para desconstruir certas práticas profundamente arraigadas em uma mentalidade excludente e utilitarista que a escola reproduz. Da mesma forma como acontece continuamente com os profissionais realmente comprometidos com questões éticas e humanas contidas inevitavelmente em todas as interações sociais, também na escola essa desconstrução é necessária para valorizar, fazer nascer e florescer práticas e atitudes verdadeiramente positivas na educação, que são reprimidas pela inércia que predomina não só nas escolas, mas nas diversas instituições e setores da sociedade.

Por tudo isso, me sinto um pouco mais capaz para atuar em circunstâncias muito comuns nas escolas e que tem promovido uma seleção, que hierarquiza, desqualifica, desumaniza as pessoas, que as coloca como objeto da educação, no lugar de fazerem-nas enxergar-se enquanto sujeitos ativos e responsáveis pela sociedade em que vivemos. Por outro lado, me sinto também um pouco mais responsável diante das situações que cotidianamente clamam por nossa intervenção, pois o conhecimento, quando verdadeiramente assumido, nos torna mais capazes, mas também mais responsáveis pelo que produzimos e reproduzimos no nosso agir e no nosso pensar.

Quanto à forma como curso foi estruturado e executado, não vejo qualquer tipo de restrição. Confesso que demorei um pouco a perceber, entre as diversas dinâmicas propostas, a real dinâmica do curso. No início, principalmente nos primeiros encontros, fiquei um pouco perdido entre o conteúdo subjetivo provocado pelas dinâmicas e pelo conteúdo teórico, que igualmente emergia na condução dos encontros. A saída que adotei foi me expor: expor meus pensamentos, minhas angústias, meus anseios, tudo de forma misturada, o que me deixava mais angustiado ainda. Porém, aos poucos fui percebendo que esta era a forma de me encontrar, de exteriorizar certos aspectos que surgiam – e me incomodavam na medida em que surgiam, mas que funcionavam como referências, como forma de eu me enxergar em meio àquela confusão toda que ia se formando em minha cabeça. Ao mesmo tempo, logo passei a perceber que essa minha postura funcionava também como exercício, primeiro da palavra, depois da reflexão, pois aquela jorrava de forma quase descontrolada. Mas foi assim que eu consegui ir me pacificando, primeiro comigo mesmo, depois com as pessoas com quem interagia, que sentia também muito angustiadas naqueles momentos.

Enfim, sou muito grato a todos e a todas que contribuíram para a realização do curso, por essa oportunidade que nos foi ofertada de enriquecer a minha e a nossa prática profissional, mas sobretudo, por tornar-nos mais humanos e mais capazes de reconhecer e de lidar com a humanidade nas pessoas.

ANEXO 13 – SEXTO MEMORIAL

Formulário de Cadastro – Universidade de Goiás

Departamento de Educação Especial – Anápolis – Goiás

Nome do/a cursista: Santa Luiza dos Santos Marques

Endereço: Fátima

Município: Anápolis

Endereço: Rua Maria Matilde 4200 - Vila Esperança

Data: 12/09/2013

Assinatura do cursista: Santa Luiza dos Santos Marques

Ao escrever as páginas que se seguem, precisei de muita concentração. Normalmente organizamos as memórias de formas caóticas, conforme vão ocorrendo. Quando precisamos relatar os acontecimentos, o cérebro precisa por em ordem as informações e separar apenas as que são relevante, o que queremos contar. O marco inaugural de minhas atividades profissionais na área educacional, teve início em 1996 com a inauguração do Centro Municipal de Apoio ao Deficiente de Anápolis, onde efetivei meu trabalho com os deficientes auditivos. Novos caminhos surgiram na minha formação profissional. Percebi que deveria ter visão interdisciplinar para atender as novas demandas sociais e educacionais, para minha formação como ser humano e como profissional. Repensar a minha prática educacional como membro de uma equipe de multiprofissionais requer conhecer a diversidade humana e cultural. A prática educativa vislumbra a formação do homem que pensa, analisa e encontra solução para seus problemas, que faz uma leitura de mundo própria, que sabe ocupar seu espaço social, que desfruta seus direitos e sabem quais são seus deveres, que despreza práticas discriminatórias e preconceituosas. Sendo, assim, foi de suma importância participar do Curso Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e pessoas com deficiências, que aconteceu no segundo semestre de 2009, sob a coordenação da Equipe de Formação do Ensino Especial de Goiânia, porque aprendi a pensar e mediar conceitos até então não assimilados.

O curso foi muito importante, acrescentou meu saber e transcorreram através de dinâmicas interessantes, pontuações pertinentes e referenciais teórico quando se fez necessário, que me fizeram deslocar o olhar do padrão dito normal e perceber que todas nossas ações geram conseqüências na vida de outrem.

Este memorial foi feito através de lembranças fidedignas. Incorporando reflexões significativas e transformando o processo de construção de conhecimento, aspecto que não poderia ser desconsiderado dentro das necessidades de ressignificação das práticas educativas que norteiam o trabalho com a diversidade.

Não desconhecendo as dificuldades que existem em realizar mudanças, podemos trabalhar todas as possibilidades no ambiente escolar, assim estaremos interseccionando as diferenças. Articulando todas as contribuições que o curso me proporcionou, acredito que posso incorporar na minha prática profissional todo o saber que obtive no mesmo.

No dia 19 de setembro de 2009, fui chamada no apartamento da minha vizinha, quando cheguei, ela me relatou a orientação sexual do filho que tem 33 anos e nenhum relacionamento amoroso. Isso tinha desestruturado sua vida, apesar de ter percebido a orientação do filho, não admitia. A mesma é mãe solteira e dependente financeiramente das irmãs e do pai.

Após várias conversas com mãe e filho, a mãe resolveu apoiar o filho mesmo com a discriminação das tias e do avô. O namoro foi comemorado no dia 06 de janeiro de 2010, no aniversário da mãe, com a presença de vários casais homossexuais e da pessoa que agora lhe escreve.

Ter participado desse curso aprofundou reflexões que já vinham sendo feitas. O fato de envolver-me com a dinâmica de produção de conhecimento e de ter estabelecido relações com outras áreas de conhecimento modificou a minha postura diante da educação para diversidade. Procurando uma apropriação autônoma, busquei explorar, cotidianamente, as diferentes possibilidades de interação entre pessoas e expressão de idéias produzidas coletivamente. A oportunidade de discussão de um processo de ensino diferenciado surgiu com o curso Interseccionando as Diferenças.

Secretaria de Educação – Coordenação de Ensino Especial

Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e pessoas com deficiência

Diante de todo o aprendizado que adquiri no curso a crítica que tenho a fazer é insignificante, mas é importante para o crescimento e o aprimoramento da equipe. A falha talvez tenha sido a falta de um posicionamento mais determinante diante do apoio da Secretaria de Educação do Estado e da Coordenação do Ensino Especial. (Falta de material impresso e transporte).

(Participante da primeira edição)