



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:

Reverberação do discurso da diversidade nas escolas
da rede pública estaduais de Pernambuco



DEZEMBRO DE 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco

Itamar Nunes da Silva

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Recife, dezembro de 2015

S586e Silva, Itamar Nunes da.
Educação em direitos humanos: reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco / Itamar Nunes da Silva. – Recife: O autor, 2015.
258 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Aida Maria Monteiro Silva.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências.

1. Direitos humanos - Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Democracia.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Aida Maria Monteiro. II. Título.

323.07 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-03)

ITAMAR NUNES DA SILVA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REVERBERAÇÃO DO
DISCURSO DA DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAIS
DE PERNAMBUCO

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em
Educação

Aprovada em 09/12/2015

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Aída Maria Monteiro Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Examinadora)
Universidade Federal de Paraíba

Prof. Dr. Alexandre Simão Freitas (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Zélia Granja Porto (Examinadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

A minha mãe **Judite Nunes**, evangélica, pastora, musicista, mulher sofrida, de resistência e de lutas na vida pela sobrevivência e que não mediu esforços na educação de 10 filhos.

A minha querida **tia Carminha Costa**, mulher de personalidade forte e de coração afetuoso, católica, temente a Deus, de vida exemplar na dedicação aos esquecidos pelo sistema e, sobretudo, pela força e estímulo que me deu antes e ao longo da construção desse empreendimento.

A minha companheira, amiga, amante e esposa **Célia Costa**, pelas horas dedicadas à elaboração desse projeto, comungando esforços, dividindo alegrias e dissabores, estando ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus filhos, **Lidiane** e **Augusto** que desde cedo aprenderam comigo as lições do respeito à alteridade e a conviver com a diferença e a **Ludmila Omena**, nora, e filha do coração.

AGRADECIMENTOS

❖ À **Professora Dra. Aída Maria Monteiro Silva**, orientadora e amiga e que no processo acadêmico foi capaz de manter relação mais do que profissional, respeitando o ritmo da minha produção e firmeza na orientação. Por isso tem minha eterna gratidão.

❖ À **Célia Costa**, mulher e companheira de todas as horas, por compartilhar comigo a realização desse projeto acadêmico, nos momentos do trabalho árduo e na grande alegria do nascimento deste filho intelectual.

❖ A minha mãe, **Judite Nunes** que, embora apresentando divergências com relação à temática da diversidade, por causa de seus princípios religiosos, foi capaz de reconhecer a importância desse trabalho.

❖ À tia **Carminha Costa**, beleza de mulher, que aos 90 anos, foi a minha maior incentivadora.

❖ Ao grande Professor e amigo **Dr. Alexandre Simão de Freitas** a quem aprendi a admirar pela autenticidade, competência acadêmica, profundidade teórica, compromisso social e disponibilidade no servir.

❖ Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pela socialização de saberes e pelas belas lições compartilhadas, especialmente a **Ferdinand Röhr** e a **Rosangela Tenório Carvalho** a quem aprendi a respeitar como pessoas de grande valor e de compromisso ético.

❖ À Professora Doutora e amiga **Zélia Granja Porto**, pessoa de grande profundidade teórica e possuidora da sabedoria da simplicidade, a quem agradeço pelas primeiras lições dialogadas em análise de discurso.

❖ Às amigas e Professoras doutoras **Márcia Ângela Aguiar e Celma Tavares** pelo apoio e por gentilmente participarem desta banca.

❖ Ao professor e amigo **Dr. Flávio Brayner** pelo incontestado apoio e pela tradução do resumo em francês.

❖ À professora e grande amiga Dra. **Márcia Maria de Oliveira Melo** por ser grande incentivadora desse empreendimento e contribuir para a sua realização.

❖ À Direção do Centro de Educação e à Coordenação do PPGE pela viabilização das condições indispensáveis à concretização dos trabalhos acadêmicos dos alunos.

❖ Aos técnicos da Secretaria do PPGE, em especial a **Karla Gouveia** e a **Morgana Marques** pela incontestada disponibilidade e competência no encaminhamento das questões operacionais.

❖ A **Augusto César** e **Lidiane Lílian**, meus filhos, pela credibilidade depositada na concretização desse trabalho e pela tradução do resumo em inglês.

❖ Aos colegas e companheiros(as) do doutorado, especialmente a **Brunna, Débora e João**, pela troca de saberes e pelo compartilhamento de bons momentos de estudo com alegria.

❖ Aos atores sociais da SE/PE, das GREs e das escolas, meus sinceros agradecimentos, pois através deles foi possível compreender a complexidade do reconhecimento recíproco da alteridade nas escolas estaduais de Pernambuco.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar se as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos reverberaram nas escolas, contribuindo para o fomento e instalação de uma cultura de promoção, proteção, defesa e ampliação dos Direitos Humanos. Intentamos apreender se a prática discursiva em **diversidade e gênero** contribuiu para a promoção de mudanças nas relações intersubjetivas da escola criando, inclusive, espaços para instalação de uma cultura de Direitos Humanos. Tomamos como fundamentos teóricos, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), a teoria crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009) a Educação em Direitos Humanos a partir de Candau (2014, 2008, 2007, 2002, 2000) e como aproximações teórico-metodológicas a análise de discurso a partir de Fairclough (2001). A instituição do Estado Democrático de Direito se constituiu como o pano de fundo no qual se torna possível, de acordo com Herrera Flores, implementar lutas sociais por direitos e por efetivação de direitos. Com base nessas perspectivas teóricas, confrontadas com a realidade empírica desse estudo, concluímos que as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos no Estado de Pernambuco, ao longo do período de 2007-2010, avançaram, embora de forma limitada devido à presença de obstáculos que dificultaram a sua efetiva concretização. Escassas e/ou insuficientes formações e materiais pedagógicos; rotatividade entre os técnicos das Gerências Regionais de Educação (GREs) e escolas; a adoção do PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública), cuja filosofia se confrontava com a política de EDH por ter como fundamento os princípios neoliberais da produtividade; precárias condições estruturais de trabalho nas escolas, além dos salários aviltantes dos Trabalhadores em Educação foram apontados como aspectos que obstaculizaram a realização da política de Educação em Direitos Humanos com maior sucesso. Por outro lado, várias escolas que adotaram a política de EDH com afinco, profissionalismo e compromisso, em que pesem as dificuldades, apresentaram resultados significativos, inclusive com premiações em mostras de Experiências Bem-Sucedidas tanto em nível estadual quanto em nível nacional. Por essas limitações narradas nas entrevistas com gestores e técnicos da SE/PE, GREs e escolas, entendemos que as políticas, programas e ações em EDH, se constituíram como política de governo e não como de Estado. Esses achados mostram que, embora a união venha, sistematicamente incentivando e investindo na produção de estudos e pesquisas em EDH no Brasil, com a produção de títulos, de vídeos, na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003), nas Diretrizes Nacionais de EDH (2012), através do CNE (Conselho Nacional de Educação) e na promulgação de um conjunto de leis que promovem, protegem e defendem os Direitos Humanos, ainda se constituem como medidas insuficientes para a concretização da EDH como política de Estado capaz de favorecer a instalação de uma cultura em Direitos Humanos. Nos entes federados não poderia ser diferente. Como veremos, o Estado de Pernambuco era o único no Brasil, entre 2007 e 2010, que desenvolvia uma política de EDH de forma sistemática.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Reconhecimento. Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos e Diversidade.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate whether Human Rights Education policies, programs and actions were materialized in schools, contributing to the installation of a culture of promotion, protection, defense and Human Rights extension. We assume, as hypothesis, that the discursive practice in **diversity** contributed to the promotion of changes in school's intersubjective relations creating spaces for the installation of a Human Rights culture. We take as theoretical foundations, Axel Honneth's Recognition theory (2003), the Herrera Flores' critical theory of Human Rights (2009) and as theoretical-methodological approaches the discourse analysis from Fairclough (2001). The institution of the Democratic State constituted per se a backdrop in which it becomes possible, according to Herrera Flores, to implement social struggles for rights and rights enforcing. With these theoretical perspectives, confronted with this study's empirical reality, we conclude that Human Rights Education policies, programs and actions in the state of Pernambuco, along the 2007-2010 period, advanced, although to a limited extent due to the presence of obstacles that hampered its effective concretization. Scarce and/or insufficient training and pedagogical materials; high rotativity among technicians of the Gerências Regionais de Educação (GREs) and schools; the adoption of PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública), whose philosophy was confronted with EDH policy because it is based on neo-liberal principles of productivity; Structural precarious working conditions in schools, and the demeaning wages of the Education Workers were pointed out as aspects that hindered the realization of Education policy on Human Rights with greater success. On the other hand, several schools that have adopted the EDH policy in an emphatic way, with professionalism and commitment, in spite of the difficulties have presented significant results, including getting awards both at the state and at national levels among the Successful Experiences samples. For these limitations pointed out in interviews with managers and technicians of SE/PE, GREs and schools, we understand that policies, programs and actions in EDH, constituted themselves as government policy and not as State policy. These findings show that, although the government comes, systematically encouraging and investing in the production of studies and research on EDH in Brazil, with titles production, videos, on the elaboration of the National Plan for Human Rights Education (PNEDH, 2007), in the National Guidelines in EDH (2012), by the CNE (Conselho Nacional de Educação) and the enactment of a set of laws that promote, protect and defend Human Rights, still constitute themselves as insufficient measures for the EDH concretization as a State policy able to favor the installation of a culture of Human Rights. In states it could not be different. As we will see, the state of Pernambuco was the only one in Brazil between 2007 and 2010 developing an EDH policy in a systematic way.

Keywords - Democracy. Recognition. Human rights. Education in Human Rights and Diversity.

RÉSUMÉ

Cette recherche tient à étudier les politiques, programmes et actions de Education aux Droits de l'Homme dans les écoles publiques de Pernambuco, et si elles en contribuent à la mise en place d'une culture de la promotion, la protection, la défense et l'extension des droits de l'homme. Notre hypothèse soutient que ce sujet a contribué aux changements dans les relations interpersonnelles scolaires en créant des espaces destinés à l'installation d'une culture des droits de l'homme. Nous prenons comme fondements, la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth (2003), la théorie critique des droits de l'homme de Flores Herrera (2009) et les approches théoriques et méthodologiques de l'analyse du discours de Fairclough (2001). L'institution de l'Etat démocratique a constitué la toile de fond dans laquelle il est possible, selon Herrera Flores, de mettre en œuvre les luttes pour les droits de l'homme et leurs pratiques. A partir de ces perspectives théoriques, confrontés à la réalité empirique de cette étude, nous concluons que les politiques, programmes et actions de l'éducation droits de l'homme dans l'état de Pernambuco, tout au long de la période 2007-2010, a fait bien des progrès, quoique dans une mesure limitée du à la présence d'obstacles qui ont bloqué sa mise en œuvre effective. Formation des enseignants, matériaux rares et / ou insuffisants; ressources financières des bureaux régionaux de l'éducation (GRE) et des écoles; l'adoption du PMPG (Programme pour la modernisation de la gestion publique), dont la philosophie est, au fait, fondée sur des principes néo-libérale de la productivité; conditions de travail précaires dans les écoles, en outre les bas salaires des éducateurs, sont les aspects qui ont bloqué la réalisation de la politique d'éducation sur les droits de l'homme d'une façon plus poussé. D'autre part, plusieurs écoles qui ont adopté la politique EDH avec beaucoup de professionnalisme et d'engagement, malgré les difficultés, présentent des résultats significatifs, y compris dans les échantillons des expériences réussies, tant au niveau des Départements comme au niveau national. Toutes ces limitations sont perçues par les gestionnaires et des techniciens SE / PE, qui comprennent que les politiques, programmes et actions dans l'EDH, constituent une politique du gouvernement et non une politique d'état. Ces résultats montrent que, bien que le syndicat tient à encourager les études et la recherche sur l'EDH au Brésil, les lignes directrices nationales de EDH (2012), adoptée par le CNE (Conseil National de l'Education) favorisent, protègent et défendent les droits de l'homme, mais elles sont encore insuffisantes pour la mise en œuvre de l'EDH comme une politique État. Dans les Départements ne pouvaient en être autrement : comme nous le verrons, l'état de Pernambuco était le seul au Brésil entre 2007 et 2010 d'élaborer une politique permanente dans l'EDH.

Mots-clés - Démocratie. Reconnaissance. Droits de l'homme. L'éducation en droits de l'homme et à la diversité.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CAPÍTULO SEGUNDO.....	24
2.0 Estado, democracia e reconhecimento.....	25
2.1 Estado, democracia e reconhecimento social: uma articulação possível.....	25
2.2 Democracia, Direitos Humanos e reconhecimento social.....	37
2.3 As contribuições da teoria democrática de Dewey para a teoria do reconhecimento de Honneth.....	44
3 CAPÍTULO TERCEIRO.....	61
3.0 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.....	62
3.1 A construção dos Direitos Humanos: tensão entre universalismo e interculturalismo.....	62
3.2 Educação em Direitos Humanos: da concepção à sua trajetória histórica no Brasil.....	72
3.3 O discurso da diversidade e da diferença no contexto da educação Brasileira.....	85
4. CAPÍTULO QUARTO.....	100
4.0 Metodologia.....	104.0
4.1 Apreensão da realidade através da Análise Discurso Crítica (ADC).....	101
4.2 Procedimentos metodológicos.....	117
5 CAPÍTULO QUINTO.....	122
5.0 A diversidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos humanos.....	123
5.1 Um olhar sobre a diversidade no PNEHD: uma análise a partir da ADC.....	123
5.2 A intertextualidade no PNEHD: uma análise a partir da ADC.....	126

5.3	A diversidade no PNEDH.....	134
6	CAPÍTULO SEXTO.....	144
6.0	O programa de governo de Pernambuco para o período 2007-2010.....	145
6.1	Uma análise de discurso do programa de governo.....	145
6.2	O discurso de posse do governador eleito.....	148
6.3	Eixo democratização do Estado (Estado cidadão): educação para..... Cidadania.....	154
7	CAPÍTULO SÉTIMO.....	166
7.0	A diversidade: o discurso de seus atores.....	167
7.1	A condução da política de EDH nas vozes dos técnicos das gerencias Regionais de Educação.....	167
7.2	A diversidade nas escolas: as vozes dos professores, técnicos e gestores..	180
7.3	A política de EDH nas escolas: as vozes dos alunos.....	193
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
	REFERÊNCIAS.....	232

1 INTRODUÇÃO

Se fizermos uma leitura crítica de nossa história vamos constatar que a violação de Direitos Humanos se constituiu como algo inteiramente trivial. As nossas elites políticas e econômicas, que quase sempre se confundem, foram muito alheias às necessidades da maioria da população. E, no intuito da preservação do “controle da ordem pública” de uma possível sublevação dos de baixo, parecem justificar que o processo de consolidação do capitalismo no Brasil ocorreu pelo alto¹, através de rearranjos na estrutura do poder, sem grandes participações da sociedade civil na formação do Estado Nação, marcadamente a partir de 1930.

Essa foi a grande marca das elites dirigentes ao longo de nossa história: excluir os de baixo de qualquer participação, seja no usufruto dos bens simbólicos ou econômico-sociais, seja, nos processos deliberativos de construção de uma política de interesse nacional. Por isso, a manutenção da dita “ordem pública” deu-se muito mais por processos coercitivos do que hegemônicos.

Nessa perspectiva, a violação de Direitos Humanos como a censuras à livre expressão, torturas, desaparecimentos, assassinatos e prisões arbitrárias, ou seja, a violação dos direitos subjetivos foi praticada como justificativa da preservação do “interesse nacional”. Por isso os momentos de ditaduras e de regimes de exceção se constituíram como a forma predominante de governar. Sociedade silenciada e congresso emasculado.

Isso mostra que as promessas do projeto de modernidade concebidas há cerca de três séculos, não se cumpriram. Os compromissos firmados nos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade e que foram consagrados nos contratos sociais desde Locke (1994) e de Rousseau (1989), sistematicamente, têm sido negados à maioria da população, razão pela qual Habermas (1989, p.9) afirma que “a modernidade é um projeto inacabado²”.

¹ Carlos Nelson Coutinho faz uma bela interpretação do processo de consolidação do capitalismo no Brasil a partir das categorias gramscianas. Para ele, as noções de revolução passiva, transformismo, restauração e renovação, se aproximam de uma possível explicação da revolução burguesa no Brasil que, sem uma revolução explosiva, a semelhança da revolução francesa, consolidou o modo de produção capitalista na realidade brasileira. Para maiores entendimentos ver: COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, Carlos Nelson. (Org.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

² A modernidade: um projeto inacabado foi o título de um discurso pronunciado por Habermas, em 1980, ao receber o prêmio Adorno da cidade Frankfurt. Habermas (1989, p. 9) e que em 2013 foi publicado pela editora Nova Vega, sob o mesmo título.

Miséria, exclusão social, criminalidade urbana, agressão à natureza, conflitos étnicos e religiosos, atos terroristas, guerras, numa palavra: **violação dos Direitos Humanos**. Essa realidade social que se nos apresenta, evidencia que estamos travando uma luta muitas vezes inglória, pois se vive numa espécie de nova barbárie ou, como diria Hobbes (2006, p. 46), de “uma guerra de todos contra todos”, levantando questionamento quanto à possibilidade de construção de uma ordem internacional alicerçada na ética, na moral e no direito.

Por outro lado, assistimos a partir do processo de urbanização e de globalização, que movimentos reivindicatórios³ vêm se configurando com novos contornos, sobretudo, no que diz respeito à forma de ativismo cuja principal característica é a atuação através de redes de solidariedade nas quais o poder é distribuído de forma horizontal, envolvendo pessoas dos mais diferentes lugares. Essas lutas revelam que a pressão vinda das ruas através do empoderamento social é fator imprescindível para provocar mudanças a favor da maioria. A reverberação polissêmica das vozes dos manifestantes traz esperanças de que o seu canto encante/fascine outros milhares e milhões de militantes dispostos a serem seduzidos pela semente da mudança, na busca de novas relações na humanidade.

No Brasil contemporâneo, salta aos olhos os movimentos de junho de 2013. Embora exista controvérsia quanto à interpretação de tais movimentos, para Maria da Gloria Gohn (2013, p. 431) eles expressaram

Estados de indignação face à conjuntura política nacional. As mobilizações adquiriram, nestes eventos, caráter de movimento de massa, de protesto, revolta coletiva, aglutinando a indignação de diferentes classes e camadas sociais, predominando a classe média propriamente dita; e diferentes faixas etárias, destacando-se os jovens. [...], provisoriamente chamarei de “Movimento dos Indignados das Praças, Ruas e Avenidas”, focalizam demandas locais, regionais ou nacionais.

O certo é que tais movimentos colocaram mais de um milhão de pessoas nas ruas, organizando-se através das redes sociais, deixando transtornada a classe política. As vozes advindas das praças, ruas e avenidas, em vários estados brasileiros, ecoaram nas instituições políticas; projetos de interesse social (transformar a corrupção em crime hediondo, destinação de 10% do PIB para a

³ Fórum Social Mundial, movimento antiglobalização, que combate os efeitos mais deletérios do modelo de globalização hegemônico de desajustes nacionais a exemplo do desemprego, submissão da dívida ao FMI.

educação, destinação de 10% do PIB para a saúde, criação de passe livre para estudantes no transporte público, dentre outras) emergiram para a agenda do Congresso Nacional, transformando-se em leis, algumas dessas reivindicações.

Contudo, com o refluxo do clamor das ruas as elites políticas voltam ao *modus operandi* predominante em nossa história, isto é, limitar a participação da sociedade nas questões de interesse nacional, colocando-se a favor de seus próprios interesses.

Percebemos, contemporaneamente, conforme já algum tempo vem sendo analisado por Habermas (ARAGÃO, 2003, p. 115), que a decadência dos sistemas econômicos e políticos, isto é, a prevalência do mundo sistêmico sobre o mundo da vida forja relações instrumentais, concorrendo para o distanciamento daqueles princípios proclamados pelo iluminismo. A igualdade política e econômica; a tolerância religiosa, as liberdades individuais e sociais e, principalmente, a autonomia intelectual que ensejava o avanço científico e tecnológico.

Por outro lado, observamos, *lato sensu*, que grande parte dos conflitos que assistimos, nos dias de hoje, apontam para a falta de reconhecimento no campo da cultura e nas relações intersubjetivas, o que implica na violação de Direitos Humanos. A diversidade cultural que presenciamos no mundo globalizado demanda por reconhecimento das diferentes tradições e de costumes, pois o entendimento das interações sociais e culturais podem ser experienciadas de numerosas formas. Honneth (2003) com sua teoria do reconhecimento, intenta preencher essa lacuna que, no passado, foi inicialmente desenvolvida por Hegel (1992). Charles Taylor (2000) e Nancy Fraser (2006) são alguns dos outros pensadores contemporâneos que desenvolvem estudos e pesquisas no campo da teoria do reconhecimento.

Observamos, assim, a partir dos teóricos supracitados, que existe uma luta por reconhecimento recíproco das identidades que buscam a sua autorrealização como pessoas de direitos.

Por outro lado, a crise sistêmica de largas proporções que assistimos, segundo analisa Habermas⁴, enseja, dessa forma, a busca por um modelo alternativo de organização social e de relações de convivência que contribuam, tanto para a preservação do gênero humano, enquanto espécie, quanto para o seu pleno desenvolvimento como pessoas humanas.

Será possível construir um modelo societal assentado na dignidade humana? Qual o entendimento que se tem sobre dignidade humana?

Entendemos que a promoção e defesa dos Direitos Humanos vêm se afirmando como condição inadiável à instalação de uma cultura fundada na ética e na solidariedade e no respeito à diferença. Isso porque vem crescendo, em escala internacional, amplo processo de mobilização, tanto de setores da sociedade civil organizada, como de organismos internacionais, a exemplo da ONU, OEA, Corte internacional de justiça, Anistia Internacional, dentre outros, tendo em vista a efetivação de pactos e acordos entre as nações quanto à proclamação e respeito aos Direitos Humanos, que se traduzem num processo de construção histórica da humanidade.

O Brasil tem sido signatário da maioria dos tratados internacionais, inclusive daqueles diretamente ligados à educação, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Cidadã (1988) e do processo de democratização, com avanços e limites que vivemos, contemporaneamente. Momento esse em que se vislumbra um conjunto de políticas de Estado comprometidas com a construção da cidadania e com a redução da exclusão social, situando os Direitos Humanos como princípio norteador das políticas sociais, de modo particular, das políticas educacionais.

É nesse processo que a Educação em Direitos Humanos – EDH - passa a ser pensada como elemento indispensável à criação de uma cultura de respeito e ampliação dos Direitos Humanos, tanto em âmbito internacional, como nacional. A criação da Secretaria de Direitos Humanos, com status de Ministério, ligada diretamente à presidência da república, bem como da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), vinculada ao

⁴ Ver Habermas, J. (1987b). A nova intransparência. A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In: **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 18: p. 103-114, setembro.

Ministério da Educação e Cultura – MEC - são evidências do espaço que vem sendo conquistado pelos movimentos em defesa dos Direitos Humanos e pela Educação em Direitos Humanos.

Em nível jurídico-legal, a Constituição de 1988, os Programas Nacionais de Direitos Humanos – PNDH I –(BRASIL, SDH/MJ-1996), II(BRASIL, SDH/MJ-2002), e III (BRASIL, SDH/MJ-2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEHDH - (BRASIL,SDH/MEC/MJ-2003/2006),–e, as Diretrizes Nacionais para em Educação em Direitos Humanos(BRASIL, CNE/MEC-2012), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica- (BRASIL, CNE/MEC-2015), são alguns dos diplomas balizadores que apontam para a proteção, defesa e efetivação dos Direitos Humanos. Vale à pena destacar que esses marcos jurídicos foram construídos com ampla participação da sociedade.

Cabe registrarmos que a luta da sociedade civil organizada vem conquistando novos direitos se constituindo como prova concreta de que, no Brasil, não obstante seu passado de limitação da cidadania, tem se avançado na direção de um Estado Democrático de Direito. O reconhecimento da educação como direito inalienável da pessoa humana é uma dessas suas evidências.

Como afirma Herrera Flores (2009), a força dos movimentos sociais⁵ não pode ser minimizada. Pressupõe-se que muitas novas conquistas e efetivação de direitos têm sido debitadas a tais movimentos. Esses também favorecem a formação

⁵Estamos tomando o conceito de movimentos sociais a partir da interpretação de Maria da Glória Gohn. Para esta autora, tais movimentos se caracterizam pelas “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade”. GOHN, Maria da Glória. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, mai./ago, 2011. Para maiores aprofundamentos ver também: Gohn, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2009a. Movimentos sociais e educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. Novas teorias dos movimentos sociais. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009c. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2010a.

de uma cidadania ativa definida por Benevides (1991) como a “possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (p. 20), auxiliando a instituição de uma consciência de que os atores sociais podem gerar mudanças. Tal empoderamento da sociedade parece estar contribuindo para a superação de muitas práticas conservadoras, típicas de nossa formação histórica, em políticas a favor dos grupos vitimizados pelo preconceito e pelos crimes de ódio.

Os melhores exemplos são as políticas de ações afirmativas que estão sendo implementadas pelo governo federal, desde a década de 1990, ampliando-se na primeira década dos anos 2000 e persistindo, nos dias de hoje, embora com bastantes limites, devido ao processo recessivo que se assiste no atual momento histórico. A perspectiva de estagnação econômica, caracterizada pela redução do crescimento econômico, pelo aumento das taxas de inflação, cuja projeção aponta para 2 dígitos, no decorrer de 2015 e, sobretudo, dos índices de desemprego que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, giram em torno de 8,5% da população economicamente ativa, assinalam para uma redução dos investimentos nas políticas públicas de inclusão social.

Nesse contexto, entendemos que a crise das grandes metanarrativas⁶ nos conduz aos movimentos sociais como uma alternativa possível de lutas por mudanças. Muitos falam que as mudanças impingidas por esses movimentos são de pequeno porte. Contudo juntas, potencialmente, podem ir se acumulando, gerando importantes transformações para todo o conjunto da sociedade conforme analisa Herrera Flores (2009).

No campo da educação, especificamente em Pernambuco, segundo o Relatório da Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (Relatório de atividades 2007-2010, dezembro de 2010. Recife, SE/GEDH, 2010), sob a coordenação da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, em consonância com a política nacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Inclusão – SECADI/MEC vem-se, ao longo

⁶“Metanarrativas” ou “narrativas mestras” são conceitos utilizados pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) em sua obra “**A condição pós-moderna**”, de 1979, se constituindo como sistemas de conhecimento e de verdades universais e que incluem a religião, a ciência, a arte, o modernismo. A teoria pós-moderna, cética a tais metanarrativas, critica-as ferozmente. Para maiores esclarecimentos ver: LYOTARD, J. F. The postmoderncondition: a reportonknowledge. Manchester: MUP, 1984.

desses últimos anos, implementando uma proposta de trabalho assentada na concepção de educação como direito humano bem como da Educação em Direitos Humanos (EDH). Esse trabalho tem sido desenvolvido mediante a articulação com as demais gerências de ensino, nos níveis e modalidades da educação básica da rede estadual, firmando sua atuação nas seguintes linhas de ação: Diversidade e Gênero, Educação Ambiental, Educação Étnico-racial, Educação Fiscal, Combate ao Tráfico de Seres Humanos, Direitos Humanos e Cidadania, Educação Indígena, Saúde e Prevenção nas Escolas, Protagonismo Juvenil (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA-, Prevenção da violência e abuso contra a criança e o adolescente).

Nesse sentido, é que se justifica a relevância do presente estudo cuja temática de Educação em Direitos Humanos busca compreender suas bases conceituais e os desdobramentos de políticas em projetos e ações governamentais na prática cotidiana das escolas como locus de criação de uma cultura de Direitos Humanos e, por conseguinte, de formação da cidadania.

É com esse entendimento que, com a presente pesquisa, **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: reverberação do discurso da diversidade nas escolas estaduais da Rede pública de Pernambuco** buscamos apreender como as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos – EDH - da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em consonância com o PNEDH, vem se reverberando nas escolas tendo em vista a criação de uma cultura de promoção, de defesa e de ampliação dos Direitos Humanos.

Para o desenvolvimento dessa investigação, elegemos a linha de ação **Diversidade e gênero** por ser uma temática que comporta múltiplos entendimentos, sobretudo, porque em nossa realidade o preconceito, a discriminação e a intolerância persistem na escola e no seio da sociedade, não obstante o avanço do nosso processo de democratização. O corte temporal que privilegiamos para ser investigado é o período compreendido entre 2007 e 2010, momento em que o Estado de Pernambuco passa a desenvolver políticas públicas na direção da Educação em Direitos Humanos, estando alinhado politicamente com o governo federal contando, assim, com as condições favoráveis para o desenvolvimento de políticas públicas.

Nessa perspectiva, tomamos por base a noção de que políticas públicas são aquelas “capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SOUZA, 2006, p. 21). Partimos do entendimento de que a instalação de políticas públicas somente se concretiza no Estado Democrático de Direito em diálogo com a sociedade. Isso significa que a participação democrática dos cidadãos é uma condição imprescindível para a efetivação de políticas de inclusão social, na medida em que as demandas da sociedade são discutidas com os gestores e incluídas como políticas de governo e/ou de Estado.

Desse modo, a política pública de EDH, implantada no referido período tinha como intenção desenvolver projetos e ações na área de EDH pela Secretaria de Estadual de Educação, ampliando as reflexões e debates acerca da temática e, dessa forma, a consciência da importância da defesa, da promoção e da efetivação dos Direitos Humanos.

Assim, nessa pesquisa intentamos apreender a reverberação da política de EDH nas escolas públicas estaduais de Pernambuco e, se a prática discursiva em **diversidade e gênero** têm contribuído para a promoção de mudanças nas relações intersubjetivas da escola, forjando espaços de criação de uma cultura de Direitos Humanos.

Tendo em vista que a Educação em Direitos Humanos pressupõe relações de intersubjetividade baseadas no respeito à alteridade, elegemos, para o presente estudo, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003) que assume papel importante na investigação dos Direitos Humanos na contemporaneidade, a teoria crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009) a análise de discurso – ADC de Fairclough (2001) e a Educação em Direitos Humanos a partir de Candau (2014, 2008, 2007, 2002, 2000) como instrumentos teórico-conceituais e metodológicos, respectivamente.

Do ponto de vista epistemológico, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003) está ligada à tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt, cuja principal obra publicada no Brasil tem como título **luta por reconhecimento - A Gramática Moral dos Conflitos Sociais**.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa. Para tanto, utilizamos a análise de discurso, por se articular com a teoria do reconhecimento, cuja abordagem/apreensão discursiva desenvolveu-se através do Modelo Tridimensional de Análise Crítica de Discurso (ADC) com base em Fairclough (2001). A opção pela ADC se deveu ao fato de ela propiciar uma reflexão das interações sociais tomando por base a interpretação de textos, não apenas do ponto de vista sociológico, nem tampouco de um enfoque exclusivamente linguístico, mas se colocando no âmbito das duas abordagens, buscando a interação entre o elemento linguístico e o elemento social, cujo foco central é a mudança social e cultural a partir da mudança discursiva.

É importante assinalar que a presente pesquisa se efetivou, do ponto de vista empírico, através da análise dos documentos da SE/PE e da realização de entrevistas em escolas, em sete Gerências Regionais de Educação (GREs) e com integrantes da equipe da Gerencia de Educação em Direitos Humanos (GEDH) com gestores da SE/PE e escolas, técnicos, professores e alunos.

Poderíamos adiantar que a análise do presente estudo mostra que vários achados apontam na direção de que a política de EDH vem contribuindo, embora com muitos obstáculos e limites, para a constituição de uma cultura de respeito à diversidade e, portanto, aos Direitos Humanos. Os muitos limites revelados pelos entrevistados apontam para as escassas e/ou insuficientes formações e materiais pedagógicos; rotatividade entre os técnicos das Gerencias Regionais de Educação (GREs) e escolas; a adoção do PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública), cuja filosofia se confrontava com a política de EDH por ter como fundamento os princípios neoliberais de produtividade, além das precárias condições estruturais de trabalho e de salários dos profissionais de educação e que foram aludidos como aspectos que obstaculizaram a realização da política de EDH com maior sucesso.

Por outro lado, várias escolas que adotaram a política de EDH com afinco, profissionalismo e compromisso, em que pesem as dificuldades, apresentaram resultados significativos, inclusive com premiações em mostras de Experiências Bem-Sucedidas, tanto em nível estadual quanto em nível nacional. Contudo, vale à pena destacar que tais experiências vitoriosas são frutos, muito mais de iniciativas

individuais de escolas e de docentes que abraçaram a política de EDH, do que da prática educativa interdisciplinar da escola.

Por outro lado, o arrefecimento da política de EDH, com a introdução do PMPG, nos conduz ao entendimento de que pessoas que estavam à frente da máquina estatal, no recorte temporal da presente pesquisa, teve importante participação na instalação e execução da referida política.

Esses achados mostram que, embora a união venha, sistematicamente incentivando e investindo na produção de estudos e pesquisas em EDH no Brasil, na produção de títulos, de vídeos, na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), nas Diretrizes Nacionais para a EDH, através do CNE (Conselho Nacional de Educação) e na promulgação de um conjunto de leis que promovem, protegem e defendem os Direitos Humanos, tais medidas ainda se apresentam insuficientes para a concretização da EDH como política de Estado capaz de favorecer a instalação de uma cultura em Direitos Humanos.

Nos entes federados não poderia ser diferente. Até então, o Estado de Pernambuco era o único no Brasil, entre 2007 e 2010, que desenvolvia uma política de EDH de forma sistemática.

À guisa de conclusão, chegamos à constatação de que a reverberação da política de EDH nas escolas públicas estaduais favoreceu a instalação de importantes debates, pois “nunca se discutiu tanto sobre Direitos Humanos em Pernambuco” (voz de um professor), não obstante os muitos limites e obstáculos revelados ao longo da análise. Situamos que a defesa e a promoção, dos Direitos Humanos, em Pernambuco, ainda tem muito que evoluir na sua vivência, embora passo importante tenha sido dado.

A EDH, por certo, é um caminho que contribui muito para o fomento e instalação de uma nova cultura centrada na dignidade da pessoa humana, mas é preciso, acima de tudo, que a sociedade abrace essa luta na concretização de uma educação em Direitos Humanos que inclua: a promoção do processo de empoderamento da sociedade, o educar para o nunca mais cuja perspectiva estabeleça compromissos com a luta contra a impunidade, a censura, a tortura, o medo e a negação das liberdades fundamentais e a socialização dos valores e princípios constitucionais que contribuam para a identificação das pessoas como sujeitos de direitos.

CAPÍTULO SEGUNDO

2.0 Estado, democracia e reconhecimento social

2.1 Estado, democracia e reconhecimento social: uma articulação possível

2.2 Democracia, Direitos Humanos e reconhecimento social

2.3 A contribuição da teoria democrática de Dewey para a teoria do reconhecimento de Honneth.

2.0 ESTADO, DEMOCRACIA E RECONHECIMENTO SOCIAL

Pretendemos, neste capítulo, tratar das temáticas do Estado, da democracia e do reconhecimento social como fundamentos epistemológicos para o entendimento das questões relativas aos Direitos Humanos e, particularmente, da Educação em Direitos Humanos. Temos a compreensão de que articular essas três categorias teóricas, neste início de trabalho, é uma tarefa árdua e desafiadora, pois são categorias polissêmicas e que podem ser abordadas a partir de diferentes perspectivas, cuja aproximação será sempre complexa e tensa.

Contudo, no mundo hodierno, a luta por Direitos Humanos passa a exigir maior entendimento dos assuntos ligados ao Estado e à democracia, pois somente com a instituição de um Estado Democrático de Direito é possível se avançar na conquista e na efetivação de direitos. É no Estado Democrático de Direito que a sociedade civil se organiza e se mobiliza no sentido das lutas sociais por mais direitos. É no Estado Democrático de Direito que se institui uma justiça que pode garantir a dignidade da pessoa humana. É no Estado Democrático de Direito que se constitui uma justa relação entre Estado e sociedade civil, possibilitando a efetivação de políticas públicas de inclusão social que ataquem as desigualdades econômicas e garantam maior dignidade à pessoa humana.

Por isso é tão relevante o entendimento dessas categorias teórico-conceituais, pois, ao longo dessa pesquisa estaremos, a todo o momento, recorrendo a esses fundamentos no sentido da maior compreensão do objeto dessa investigação.

2.1 ESTADO, DEMOCRACIA E RECONHECIMENTO SOCIAL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

Uma compreensão significativa que prevalece na era moderna é a de que os fundamentos da validade do direito, e em especial dos Direitos Humanos não devem ser procurados no mundo sobrenatural da esfera teológica, nem tampouco na abstração metafísica da natureza que toma o universo, com toda a sua complexidade, como imutável e que alicerçou a visão de mundo medieval. Se o

direito é uma invenção do homem e da humanidade, quer ele esteja em estado de natureza ou civil, os seus fundamentos e sua validade devem ser procurados no próprio homem que o gerou. Criador e criatura são protagonistas no ato e na ação de invenção do direito, significando que o próprio homem, enquanto ser fundante, deve ser considerado em sua dignidade e plenitude como pessoa humana.

Tal compreensão nos conduz ao reconhecimento do princípio de que a dignidade é essencialmente uma qualidade do ser humano. Isso significa que homens e mulheres fazem jus a todo o respeito, independentemente de sua origem, raça, sexo, idade, estado civil ou condição social e econômica.

Nesse sentido, o conceito de dignidade não pode ser relativizado. A pessoa humana, enquanto tal, jamais perde sua dignidade e seus direitos, quer seja por suas deficiências físicas ou por desvios morais, mesmo que esteja em situação de privação de liberdade. Por isso, deve-se fazer nítida distinção entre o delito e a pessoa. O crime deve ser punido, mas a pessoa do criminoso deve ser tratada com respeito e dignidade pela sua condição de pertencimento ao gênero humano.

Esse entendimento de dignidade humana vem sendo contemplada, no ocidente, em todos os diplomas legais instituídos posteriormente à segunda grande guerra. Comparato (1997) ratifica isso ao afirmar que,

Os grandes textos normativos, posteriores à 2ª Guerra Mundial, consagram essa ideia. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, abre-se com a afirmação de que "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos" (art. 1º). A Constituição da República Italiana, de 27 de dezembro de 1947, declara que "todos os cidadãos têm a mesma dignidade social" (art. 3º). A Constituição da República Federal Alemã, de 1949, proclama solenemente em seu art. 1º: "A dignidade do homem é inviolável. Respeitá-la e protegê-la é dever de todos os Poderes do Estado". Analogamente, a Constituição Portuguesa de 1976 abre-se com a proclamação de que "Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária". Para a Constituição Espanhola de 1978, "a dignidade da pessoa, os direitos invioláveis que lhe são inerentes, o livre desenvolvimento da personalidade, o respeito à lei e aos direitos alheios são o fundamento da ordem política e da paz social" (art. 10). A nossa Constituição de 1988, por sua vez, põe como um dos fundamentos da República "a dignidade da pessoa humana" (art. 1º - III). Na verdade, este deveria ser apresentado como o fundamento do Estado brasileiro e não apenas como um dos seus fundamentos (p. 7).

A dignidade da pessoa humana está fundamentalmente ligada ao reconhecimento social e à conquista de direitos. Dessa forma, abordar a temática dos Direitos Humanos implica, ao mesmo tempo, pensar a questão do Estado e da democracia, pois, a experiência histórica vem mostrando que os mesmos avançam em seu processo de construção em períodos de estabilidade democrática. Quanto mais avança a prática do exercício no Estado democrático, maior a defesa, proteção, evolução e reconhecimento dos direitos.

Se considerarmos os conceitos de Estado Democrático de Direito e de Direitos Humanos vamos constatar que existe grande aproximação teórica entre essas duas categorias, sendo impossível afastá-las. Isso porque, enquanto a noção de Estado Democrático vincula-se organicamente ao pleno exercício da lei, ou ao império da lei, ou ainda, em contraditório com os regimes absolutistas, de que ninguém está acima da lei, etc., a noção de Direitos Humanos implica no reconhecimento e no exercício ampliado da cidadania, em que a conquista de direitos e a sua concretude somente se realiza em regimes de natureza democrática. É por isso que escutamos muito falar em Direitos Humanos em momentos de processos democráticos.

Diferentemente dos regimes ditatoriais e/ou totalitários, nos quais não existe a possibilidade da promoção nem a defesa de Direitos Humanos, pois nestes imperam a concentração e o abuso de poder nos dirigentes e o conseqüente afastamento dos direitos de cidadania, sobretudo dos direitos civis e políticos.

Nessa perspectiva, entendemos que o Estado Democrático de Direito se constitui como a única alternativa para a instituição de uma sociedade fundada no reconhecimento e no respeito à dignidade humana em que pese, ainda, com muitos limites.

A experiência histórica vem mostrando que os fundamentos éticos e políticos que se inscrevem no modelo da soberania pública podem favorecer a construção de um mundo mais humano e solidário, embora exija como contrapartida a difícil formação da vontade geral e de opiniões radicalmente democráticas⁷. Ressalte-se que os limites da democracia representativa são notórios, se fazendo imprescindível

⁷ Para Habermas (1980), no capitalismo avançado, os estados são democráticos apenas na forma, enquanto a cidadania desempenha papel de cidadãos passivos.

o resgate dos ideários republicanos⁸, associados à construção de amplos processos de democracia participativa.

No início da modernidade, no mundo ocidental, o Estado de Direito foi se forjando em oposição ao pensamento de Aristóteles, pois Hobbes (2006) desenvolve a sua teoria antropológica situando a existência do homem num estado pré-social, denominado por ele de estado de natureza.

Nessa circunstância, os indivíduos vivem em permanente situação de beligerância. *Homo homini lupus*, isto é, o homem é o lobo do próprio homem⁹. No entanto, esse estado de guerra, de conflito social generalizado, não garante a segurança de ninguém, valendo lembrar que, para Hobbes (2006),

A natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito, que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou do espírito mais vivo do que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isso em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele. Porque quanto à força corporal o mais fraco tem força suficiente para matar o mais forte, quer por secreta maquinação, quer aliando-se com outros que se encontrem ameaçados pelo mesmo perigo (p. 74).

Assim, o estado de guerra é o que caracteriza o homem no estado de natureza, significando que nenhuma força externa é capaz de garantir a preservação da própria existência, a não ser a autodefesa que se faz através da força. A busca da paz social torna-se o meio através do qual os indivíduos podem garantir a autopreservação da própria vida. Nesse cenário, Hobbes defende que, para a obtenção da paz e a garantia da integridade física dos indivíduos, fazia-se necessária a invenção de um estado forte que, munido de todo o poder - a soberania plena - tivesse os requisitos e os aparatos imprescindíveis para assegurar a “*pax et securitas*”. Justamente por isso Hobbes (2006) admite que

⁸ Na Roma antiga o sentido de *Respública* se vincula ao sentido de pertencimento a todos, ao povo (*res Populi*), à coletividade, encerrando a ideia de coisa comum. Na Grécia, a noção de *politeia* é semelhante à romana caracterizada como sendo o regime no qual os cidadãos participavam ativamente na gestão da *polis*. Importante pensador romano, Cícero, definia a república como sendo “a coisa do povo, considerada tal, não todos os homens de qualquer modo congregados, mas a reunião que tem seu fundamento no consentimento jurídico e na utilidade comum” (CICERO. Da república, 51 a.C).

⁹ Examinando-se o contexto social e político experienciado por Hobbes, sobretudo na Inglaterra, observamos que ele foi marcado por um forte clima de conflitos sociais em decorrência das guerras religiosas - as cruzadas - e civis - revoluções burguesas - que o obrigaram a constantes deslocamentos na Europa em busca da segurança e da paz.

Os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar qualquer segurança a ninguém. Portanto, apesar das leis de natureza (que cada um respeita quando tem vontade de respeitá-las e quando pode fazê-lo com segurança), se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros (p. 59).

Portanto, ao olhar de Hobbes, o Estado é um mal necessário, voltado basicamente para manter a ordem. Nesse aspecto, Honneth (2003a) entende que

As consequências negativas manifestas da situação duradoura de uma luta entre os homens, o temor permanente e a desconfiança recíproca, devem mostrar que só a submissão, regulada por contrato, de todos os sujeitos a um poder soberano pode ser o resultado de uma ponderação de interesses, racional com respeito a fins, por parte de cada um. Na teoria de Hobbes, o contrato social só encontra sua justificação decisiva no fato de unicamente ele ser capaz de dar um fim à guerra ininterrupta de todos contra todos, que os sujeitos conduzem pela autoconservação individual (p. 35).

A luta sempiterna dos indivíduos atomizados no estado de natureza se configura como sendo um embate pela conservação de sua integridade física e que, apenas no estado civil mediante “a submissão, regulada por contrato, de todos os sujeitos a um poder soberano pode ser o resultado de uma ponderação de interesses, racional com respeito a fins, por parte de cada um” (Idem). Do que decorre que a ontologia social que fundamenta a invenção do estado hobbesiano se alicerça na renúncia do estado de natureza na qual os indivíduos em assembleia firmam um pacto de submissão.

Analisando essa visão apresentada por Hobbes podemos identificar um conjunto de características que passam longe da condição ética, pois se trata ainda de um ser em construção, num estado pré-social, cujas qualidades se aproximam mais do egocentrismo e do individualismo, denotando, desde já, o advento dos valores que se tornarão dominantes na formação social liberal-burguesa.

Hegel, ao olhar de Honneth, toma uma posição diferente acerca do entendimento dos conflitos sociais preconizado por Hobbes, pois, influenciado pela filosofia política de Aristóteles e de Platão, confere grande relevância à intersubjetividade da vida pública quando confrontado com a prática política de seu tempo. Por outro lado, Honneth entende “que toda organização futura da sociedade depende inevitavelmente de uma esfera de produção e distribuição de bens mediada

pelo mercado, na qual os sujeitos não podem estar incluídos senão pela liberdade negativa do direito formal” (p. 38).

Assim, conforme Honneth, Hegel apreende que para construir um projeto de ciência filosófica da sociedade torna-se imperativo transcender a visão da filosofia política do direito natural que tem como fundamento o atomismo, caracterizado pela existência de sujeitos isolados, uns dos outros, em lutas permanentes. Pois,

A partir desse dado natural já não pode mais ser desenvolvido de maneira orgânica um estado de unificação ética entre os homens; ele tem de ser exteriormente ajuntado a eles como um “outro e estranho”. Para Hegel, resulta daí a consequência de que, no direito natural moderno, uma “comunidade de homens” só pode ser pensada segundo o modelo abstrato dos “muitos associados”, isto é, uma concatenação de sujeitos individuais isolados, mas não segundo o modelo de uma unidade ética de todos (p. 39-40)¹⁰.

É nesse sentido que Hegel (1992) dá um passo à frente com relação aos contratualistas da filosofia política moderna, na medida em que o seu sistema de eticidade pressupõe uma ressignificação da comunidade política do início da modernidade. Honneth, ao interpretar Hegel, entende que

Para poder fundamentar uma ciência filosófica da sociedade, era preciso primeiramente superar os equívocos atomísticos a que estava presa a tradição inteira do direito natural moderno. [...], pois, as ações éticas em geral só poderiam ser pensadas na qualidade de resultado de operações racionais, purificadas de todas as inclinações e necessidades empíricas da natureza humana; também aqui a natureza do homem é representada como uma coleção de disposições egocêntricas ou, aéticas, que o sujeito primeiro tem que reprimir em si antes de poder tomar atitudes éticas, isto é, atitudes que fomentem a comunidade. (Idem, p. 38-39);

A crítica de Hegel ao enfoque naturalista se firma ao tratar o ser singular, isolado, atomístico como se ele tivesse uma vida própria antes da formação da sociedade, denominada por Hobbes de estado de natureza. Hegel rejeita de forma peremptória esta visão, pois para ele o ser somente se afirma em sociedade. Sendo assim Hegel, adota o entendimento desenvolvido por Aristóteles de que o homem é um ser social.

O relevante na filosofia política de Hegel é a possibilidade da construção de um estado de totalidade ética. Por isso, sua crítica radical ao direito natural se funda

¹⁰Vê-se, então, que o Bem Comum da modernidade, se contrapõe de forma substancial ao Bem Comum da comunidade ética da antiguidade clássica, pois enquanto o primeiro prioriza o individualismo, o segundo o coletivismo, respectivamente.

na parcialidade das teorias do contrato social, vistas como ineficazes na explicitação do reconhecimento do outro.

É a partir dessa perspectiva do papel do reconhecimento na filosofia política de Hegel, que Axel Honneth desenvolve uma teoria crítica dos conflitos sociais na atualidade.

Em seu empreendimento, o reconhecimento somente poderá ser alcançado a partir do conflito, da luta permanente dos indivíduos no todo social. Apenas a partir desse enfoque os indivíduos podem aspirar, de acordo com o entendimento de Honneth, à autorrealização fundada no amor, na dignidade e na estima social.

Nessa perspectiva, no Estado de Direito, as formas de reconhecimento que se fundam nas relações jurídicas decorrem dos princípios éticos e morais universalistas que surgem a partir do início da modernidade, na medida em que, na esfera jurídica, para compreendermos a nós mesmos como portadores de direitos implica, também, entendermos nossas obrigações com relação aos outros. Isso por que,

Apenas na perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (Ibid, p. 179).

A partir do pensamento lockeano e, paralelamente, à construção do direito positivo, nasce o Estado Democrático de Direito que alicerça na consciência dos indivíduos/cidadãos a ideia de que os mesmos são portadores de iguais direitos, contrapostos ao antigo regime no qual as diferenças de status são originárias dos estratos sociais. Dessa forma, na modernidade, o reconhecimento das pessoas como cidadãos de direitos tende a estender-se a todos os sujeitos.

A instituição dos direitos civis e políticos, como atesta T. H. Marshall (1967), na sua clássica análise contida em *Cidadania, Classe Social e Status*, rompe com “as expectativas concretas específicas dos papéis sociais, uma vez que agora competem, em igual medida, a todo homem na qualidade de ser livre, de modo independente do grau de estima social” (ALBORNOZ, 2011, p. 138).

Isso significa afirmarmos que o reconhecimento de todo o ser humano como pessoa de direitos não implica em vinculá-lo às suas realizações pessoais em

virtude de seu status social. Isso porque o respeito lhe é conferido pela universalidade dos direitos não admitindo privilégios e gradações, visto que as relações jurídicas se expressam mediante o autorrespeito e a dignidade que é imputada a cada indivíduo a partir dos princípios “universalistas de uma moral pós-convencional” (HONNETH, 2003, p. 181).

Se fizermos uma tentativa de jogo comparativo entre reconhecimento jurídico e estima social, constataremos que tanto no primeiro, quanto no segundo caso, o respeito à pessoa humana toma por base determinados atributos que lhes são inerentes. No primeiro, se trata daquelas propriedades que se pautam pelo princípio da universalidade, isto é, daquelas propriedades que resultam do status da imputabilidade que, na modernidade, todas as pessoas partilham, independentemente das qualidades humanas que constituem cada indivíduo. Já no segundo caso, se trata de propriedades particulares que, diferentemente caracterizam as pessoas individualmente, isto é, o status originário que lhe é atribuído na hierarquia social. Aqui é imprescindível o conhecimento “de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o valor das propriedades características” (Ibid, p. 187). De fato, reconhecer a pessoa humana como sujeito de direitos implica numa forma de reconhecimento cognitivo em que está em jogo apenas normas gerais. Albornoz (2011) complementa que:

Toda comunidade jurídica moderna está fundada na presunção da imputabilidade moral de todos os seus membros. A ampliação cumulativa de pretensões jurídicas individuais, com a qual vem tendo de lidar as sociedades modernas, pode ser entendida como um processo no qual a extensão das propriedades universais de uma pessoa moralmente imputável foi aumentando, passo a passo, sob a pressão de uma luta por reconhecimento (p. 138).

Cabe agora indagarmos: quais são essas propriedades pelas quais os sujeitos passam a se respeitarem mutuamente quando se reconhecem como pessoas de direito? Tomando por foco essa questão, Honneth (2003) analisa que,

Se uma ordem jurídica pode se considerar justificada e, por conseguinte, contar com a disposição individual para a obediência somente na medida em que ela é capaz de reporta-se, em princípio, ao assentamento livre de todos os indivíduos inclusos nela, então é preciso supor nesses sujeitos de direitos a capacidade de decidir racionalmente, com autonomia individual, sobre questões Morais (p. 188).

Essa capacidade de decidir de forma autônoma e independente implica na definição de um acordo racional, um contrato, entre todos os indivíduos supostamente livres e iguais configurando, dessa forma, o princípio de toda a comunidade jurídica pós-tradicional que se funda na assunção da imputabilidade moral de todos os componentes que integram a comunidade.

Dessa forma, nas ciências jurídicas, pouco a pouco, foram se instituindo os direitos subjetivos, pactuados como direitos liberais, direitos civis e políticos vinculados à liberdade, à participação, respectivamente. Além do mais, esses direitos vão se ampliando cumulativamente, como decorrência das pressões sociais, na medida em que novos direitos vão sendo reconhecidos, entre os quais os sociais.

A primeira dimensão desses direitos inscreve-se na esfera dos direitos negativos e se caracterizam pela defesa das pessoas contra as intervenções arbitrárias e não autorizadas pelo Estado, tendo em vistas à garantia da vida, da liberdade e da propriedade privada. A segunda dimensão de direitos configura-se como direitos positivos, definidos como a condição para a participação nos arranjos eleitorais para a formação de governos. A terceira dimensão de direitos, igualmente positivos, se alicerça nos modos pelos quais os bens sociais são equitativamente distribuídos. Todas essas dimensões de direitos persistem em nossos dias, havendo, inclusive, muitas realidades em que tais direitos ainda não são inteiramente reconhecimentos e, nem tampouco garantidos, incluindo-se neste caso, também o Brasil. Marshall (2003) aparece como um dos primeiros pensadores a explicitar a evolução histórica de tais direitos. Honneth (2003) ao analisá-los confere à

Essa tripartição uma reflexão histórica, cuja versão mais tosca reza que a constituição dos direitos liberais de liberdade deu-se no século XVIII, o estabelecimento dos direitos políticos de participação, no XIX, e finalmente a criação de direitos sociais de bem-estar, no XX (p. 191)¹¹.

¹¹É importante destacar que essa sequência histórica da evolução dos direitos não acontece, na maioria das realidades políticas de forma linear, conforme apresenta Marshall. Em muitas situações os direitos sociais precedem à institucionalização dos direitos individuais e políticos, como ocorreu no Brasil em 1930 e, portanto, em pleno século XX; ou no caso dos EUA em que muitos direitos civis tardiamente foram conquistados, apenas em meados da década de 1960 do século XX, por pressões a partir de baixo. Essas duas experiências políticas justificam por si só que, ao analisar a evolução dos direitos, é preciso ser mais cauteloso, pois tais evoluções não acontecem de forma tão direta, conforme tematiza Marshall.

A importância dessas relações jurídicas de reconhecimento que se integram ao status de cidadania se funda no pressuposto do autorrespeito, ao conceder às pessoas uma “consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros” (p. 195).

Esse autorrespeito é algo que foi sendo construído historicamente, constituindo-se como parte do projeto da modernidade que tem seu ápice no ideal de igualdade, de liberdade e de fraternidade, motes da grande revolução de 1789 e que, passo a passo, foram se incorporando na construção do Estado Democrático de Direito moderno, adquirindo a condição de universalidade, pelo menos no mundo ocidental.

Taylor (2000), ao analisar dois importantes períodos que caracterizam esse pano de fundo ético de mudanças no início da modernidade, aponta a desagregação da sociedade das hierarquias sociais nas quais o sentido de honra é inerente ao princípio da desigualdade humana, implicando que se alguns têm estima, distinção e glória, “é essencial que nem todos as tenham” (p. 241). Por exemplo, nas sociedades aristocráticas do *ancien regime*, honra significa uma questão de preferência, de proeminência, de respeito, de posição. Nas monarquias, toda a honra deve ser concedida ao soberano em detrimento de todos os outros que são definidos como súditos. Isto é, estão abaixo numa relação de subalternidade, de sorte que, é possível se afirmar a desigualdade como um status de berço, estando intrinsecamente ligada à natureza humana, segundo o discurso em vigor daquele momento histórico.

Contrapõe-se a esse discurso de honra, a moderna noção de dignidade humana que a grande revolução imprimiu com os seus três grandes preceitos valorativos - igualdade, liberdade e fraternidade. A derrocada do *ancien regime* forja o sentido universalista da igualdade, o que permitiu cunhar o discurso da dignidade inerente a todos os seres humanos. Surge, assim, o cidadão, enterrando, no plano formal, a sociedade da honra e da hierarquia social, ao mesmo tempo em que a universalização dos direitos implicou no nascimento do suposto Estado de Direito no qual, o império da lei, passou a se constituir como o grande divisor de águas entre as duas formações sociais.

Dessa forma, com a revolução política removem-se os obstáculos jurídicos que a sociedade da estratificação social impunha à maioria da população, dando lugar à construção de um modelo societal alicerçado na igualdade política e jurídica, gerando a dignidade na igualdade de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, o novo regime instalado, a sociedade liberal, favorece ao “uso público da razão de seus cidadãos para que estes, no exercício de seu direito de autonomia, construam normas jurídicas efetivamente justas. Impõem-se uma nova maneira de pensar e ousar” (Ibid.), na medida em que o Estado de Direito possibilitou tratar os conflitos sociais a partir da incorporação de direitos, de Direitos Humanos, malgrado com a clareza de que a grande revolução setecentista tenha privilegiado a igualdade.

Nesse sentido, os procedimentos democráticos e o direito passam a formar o binômio que se consagrou nas sociedades modernas, substituindo a dominação conferida pela revelação e pelo sagrado então prevaletes.

Assim, não obstante no mundo ocidental o Estado vir se instituindo como Estado Democrático de Direito, se inscrevendo, dessa forma, como organização política, percebemos com grande frequência que a celebração do contrato social, alicerçado na soberania popular vem sendo sistematicamente rompido, instalando-se, em seu lugar, regimes ditatoriais e totalitários, com nítidas práticas de violação dos Direitos Humanos. A história brasileira se aproxima de tais regimes, no passado e na sua história mais recente, embora a partir de 1980 assistamos a um crescente processo de democratização com vistas à consolidação de um Estado Democrático de Direito.

Do ponto de vista empírico, na Europa, o berço da cultura ocidental, o longo caminho do nascimento do Estado Democrático de Direito começa com o desabrochar da modernidade, num processo que se inicia com o nascimento dos Estados Nacionais, na forma das monarquias absolutistas, evoluindo para as monarquias constitucionais e/ou sistemas de governo parlamentar¹² do tipo inglês¹³ (o Estado de Direito concebido pelo liberalismo) e, destas para o Estado

¹² Caracterizadas pela limitação do poder do soberano, de acordo com J. Locke (1994) no segundo tratado sobre o governo civil. Nas Monarquias Parlamentares Representativas do tipo inglês, embrionariamente, vai nascendo a democracia moderna.

¹³ Regimes monárquicos que conciliam o Estado aristocrático e representativo com a existência de duas Câmaras: a dos Lordes, de natureza aristocrática na qual participavam os Barões que eram pares do reino e a dos Comuns, na qual pertenciam os cavaleiros, cidadãos e burgueses. Conta com dois chefes de Estado, sendo que apenas um representa o Poder Executivo, o chefe do governo.

Democrático de Direito¹⁴, nas invenções de sistemas de governos presidencialistas, com sufrágio universal e nas democracias parlamentares nas quais o chefe do executivo é um representante do partido majoritário no parlamento. Esse formato de Estado busca superar a limitada defesa e proteção dos chamados direitos negativos – os direitos subjetivos – tentando avançar para a garantia de uma rede de proteção dos direitos fundamentais baseada no princípio da dignidade humana.

Contudo, essas passagens ocorreram através de intensos conflitos bélicos, culminando com a radicalidade da revolução francesa que, de forma abrupta e com extrema violência, rompeu com os laços da sociedade estamental e hierárquica do ancien regime, a sociedade medieval. A sua cultura, os seus costumes, princípios e valores foram rapidamente fenecendo frente à nova cultura. Por outro lado, os novos costumes, princípios e valores da nova ordem, concretizada na sociedade burguesa, rapidamente, vão se tornando hegemônicos.

Dentre os novos princípios fundantes, a nova ordem toma emprestado do movimento iluminista, os direitos à igualdade e à liberdade, direitos considerados naturais por existirem antes da formação da sociedade e/ou do Estado e, assim, processualmente, vai rompendo com os privilégios prescritos no ancien regime, proclamando a igualdade de todos perante a lei. Malgrado, o discurso revolucionário da nova ordem hegemônica, em várias situações, se afastar bastante do enunciado, a experiência da grande revolução e da sua radicalidade, ensejaram muitos outros Estados-Nação a incorporarem aqueles princípios como direitos fundamentais. Desde então, o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, enquanto pacto de sociedade, vai se concretizando nos marcos jurídicos dos Estados-Nação, possibilitando se avançar na conquista de mais direitos, sobretudo, dos Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, tomando a democracia como o alicerce fundamental do Estado Democrático de Direito, contemporaneamente, vamos perceber a coexistência de múltiplas visões sobre a prática da democracia, encontrando nelas, maior aproximação ou afastamento na promoção, defesa e garantia dos Direitos

¹⁴ O Estado Democrático de Direito se configura nos sistemas de governo Presidencialista e/ou Monarquias Parlamentares introduzindo-se, também, a tripartite do poder segundo o modelo de Montesquieu (2000).

Humanos. Nessa direção, na Teoria Política Contemporânea, as noções sobre democracias liberais e republicanismo, de perspectivas diferentes, aparecem, simultaneamente, como os principais paradigmas teóricos na concretização do Estado Democrático de Direito. Habermas (1997) acrescenta uma terceira via, denominada por ele de democracia deliberativa que tem sido bastante analisada e acolhida por múltiplos politicólogos. Nesses embates acerca das teorias democráticas Honneth (2001), partindo de uma crítica ao modelo habermasiano e fundamentado nas ideias de J. Dewey, propõe uma alternativa cognominada de cooperação reflexiva e que se aproxima mais diretamente da teoria da luta por reconhecimento.

Nesse sentido, no próximo item, intentamos tecer breve análise sobre a temática da democracia, buscando apreender aquelas visões que apresentam maiores aproximações com o Estado Democrático de Direito e com o reconhecimento, a proteção, promoção e defesa dos Direitos Humanos.

2.2 DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E TEORIA DO RECONHECIMENTO

Do ponto de vista empírico, nos séculos XIX e XX, instalou-se um conflito ideológico entre capitalismo e socialismo, gerando um conjunto de visões sobre Estado e democracia que perdura em nossos dias. Para Miguel (2002),

Os elitistas miraram no socialismo, mas acabaram acertando também a democracia, denunciando como fantasista qualquer ideia de governo da maioria. Porém, numa reviravolta notável, uma importante corrente da teoria democrática vai aceitar o argumento elitista como pressuposto. É a tese da "democracia concorrencial", cujo pai é o economista austríaco Joseph Schumpeter. Não se trata apenas de uma tendência, entre outras, da teoria democrática. É a corrente amplamente dominante, que se enraizou no senso comum; é um divisor de águas, já que, a partir dela, qualquer estudioso da democracia tem que se colocar, em primeiro lugar, *contra* ou *favor* das teses schumpeterianas. Entre aqueles que foram influenciados por elas, de diferentes maneiras, estão nomes do peso de Giovanni Sartori, Robert Dahl e Anthony Downs (p.498-499).

Especificamente, após os horrores totalitários, Nazista e Stalinista da segunda grande guerra mundial, buscou-se compreender os mecanismos da democracia e a

lógica de desenvolvimento dessas novas teorias que foram surgindo. Nessa direção, para Luchi (2008), “do pluralismo passa-se àquela das elites e, diante da falsificação de suas premissas, ocorre a bifurcação em Teoria Econômica da Democracia e Teoria dos Sistemas” (p. 147). Percebe-se nessas teorias da democracia contemporâneas que elas, recorrentemente, centram-se na oposição entre uma função descritiva e, portanto, empírica e uma função normativa.

Na perspectiva empírica, esse debate se amplia a partir de J. Schumpeter (1942) em sua clássica obra *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, ao expor sua tese central sobre o modelo de democracia, definindo-a como “um método político, ou seja, certo tipo de arranjo institucional para se chegar a decisões político-legislativas” (p. 304). Nesse sentido, questiona a ideia de uma soberania popular forte associada a um conteúdo de sociedade proposto pelo pensamento marxista. Para ele, o elemento procedimental da democracia não é mais a forma como o processo de tomada de decisões remete à soberania popular, mas justamente o contrário, isto é, transforma o elemento procedimental das regras do jogo democrático em tomada de decisão e, dessa forma, estabelece um método para a constituição de governos. Nessa perspectiva, Pereira (2009) acrescenta que ao negar

A possibilidade de o povo governar, Schumpeter diz não ser possível se pensar numa democracia popular enquanto um posicionamento racional do povo ou de indivíduos isoladamente frente às questões que lhe são postas (p. 60).

Esse modelo de democracia se firmou como hegemônico na maioria dos países ocidentais, na medida em que prescreve algumas condições que aperfeiçoam os resultados do método democrático-eleitoral. Para a autora, os indivíduos na política cedem a impulsos irracionais e extras racionais e agem de maneira quase infantil ao tomar decisões. Observamos assim, que nesse elitismo democrático é limitado o lugar destinado à afirmação dos Direitos Humanos, pois os defensores desta corrente elitista (Mosca, Pareto e Michels), além de Schumpeter,

Não escondiam sua oposição aos movimentos democráticos e socialistas presentes na virada do século XIX para o XX... [...], que seus objetivos igualitários eram ilusórios. Segundo eles, *sempre* vai haver desigualdade na sociedade, em especial a desigualdade política. Isto é, sempre existirá uma minoria dirigente e uma maioria condenada a ser dirigida, o que significa dizer que a democracia, enquanto “governo do povo”, é uma fantasia inatingível (MIGUEL, 2002, p. 485).

Assim, nessa visão, a prática política passa a ser exercida por uma "constelação" de "políticos de excepcionais qualidades" (SCHUMPETER, 1942, p. 304) que administram a coisa pública considerando, sobretudo, os interesses das elites dirigentes.

Avançando nessa discussão, Norberto Bobbio (1987), pensador Italiano, talvez tenha sido o autor que mais contribuiu para o estabelecimento das regras do jogo no modelo representativo da soberania popular, enquanto concepção procedimental. Em *Qual socialismo?* A democracia é vista como a realização de certo procedimento, ou seja, “[...] um conjunto de regras que consentem a mais ampla e segura participação da maior parte dos cidadãos, em forma direta ou indireta, nas decisões que interessam a toda coletividade” (p. 55).

Defende ainda, pesos iguais e universalidade do sufrágio, a supressão de qualquer vantagem de natureza econômica e/ou social e, ao conceber o procedimentalismo da democracia

A partir das regras do jogo, acredita na possibilidade do predomínio da maioria na garantia do pluralismo e na promoção de uma participação mais ampla dos indivíduos afirmando, conseqüentemente, o respeito às minorias (PEREIRA, 2009, p. 61).

Contudo faz uma autocrítica ao perceber que, à medida que as sociedades passaram de uma economia familiar para uma de mercado e, desta para uma economia protegida, regulada, planejada, surgem problemas que passam a exigir competências técnicas. Tais problemas passam a requerer especialistas, instituindo-se, desta forma, uma tecnocracia que pela sua natureza é antitética com a democracia. Assim, se o protagonista da sociedade industrial é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão comum. Entende ele que o cidadão, ao fazer a opção pela Sociedade de Consumo¹⁵, pela Sociedade de Massa¹⁶ e pelo Estado

¹⁵ Estamos tomando o sentido de **Sociedade de consumo** como um tipo de **sociedade** que se encontra numa avançada etapa de desenvolvimento industrial capitalista se caracterizando pelo consumo massivo de bens e serviços disponíveis, graças a sua elevada produção. Nela existe um “desejo socialmente expandido da aquisição “do supérfluo”, do excedente, do luxo. Do mesmo modo, se estrutura pela marca da insaciabilidade, da constante insatisfação, onde uma necessidade preliminarmente satisfeita gera quase automaticamente outra necessidade, num ciclo que não se esgota, num continuum onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo”. Para maiores entendimentos ver: RETONDAR, Anderson Moebus. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades Sociedade e Estado, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan./abr. 2008.

¹⁶ A expressão sociedade de massa se caracteriza pela produção em grande escala de bens de consumo, pela concentração industrial e, sobretudo pela expansão dos meios de comunicação de

de Bem-Estar Social¹⁷, sabe que está abrindo mão do controle sobre as atividades políticas e econômicas por ele exercidos em favor de burocracias privadas e públicas.

Assim, da mesma forma que no modelo elitista/concorrente¹⁸ Schumpeteriano, o espaço de constituição de um pacto fundado nos Direitos Humanos é considerado limitado, mas não impossível como observamos em alguns países europeus socialdemocratas, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1970.

Contudo, na maioria dos países latinos americanos e africanos, o processo de exclusão social se agrava pela instalação de uma sociedade centrada no consumo. Nesse modelo, as instituições políticas passam a privilegiar o capital e os consumidores, formando-se indivíduos articulados com o modo burguês de sociedade. O avanço da cidadania nessa concepção se assenta nos direitos dos consumidores tal qual se observa no cognominado neoliberalismo.

Robert Dahl (1989), outro importante teórico da democracia, situado também no campo da esquerda democrática¹⁹, diferentemente dos pensadores anteriores, desenvolve um modelo substantivo e participativo da democracia, estando a mesma alicerçada nos princípios da moral e da igualdade.

Em Dahl (1998), a representatividade constitui a única solução possível nas democracias de grande escala para o problema da autorização. Enfatiza que, “quanto menor for a unidade democrática maior será o potencial para a participação cidadã e menor será a necessidade para os cidadãos delegarem as decisões de governo para os seus representantes” (p. 110). Por outro lado, quanto maior for a unidade, maior será a capacidade para lidar com problemas relevantes para os

massa (televisão, rádio, publicações impressas e, hoje pelas redes sociais) que induz as pessoas a se comportarem como meros consumidores e conformismo social. Para maior aprofundamento ver: SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, abril de 1999.

¹⁷ Entendemos o Estado de Bem-Estar Social como a forma moderna mais avançada de exercício público da proteção social. Constitui-se a partir de uma complexa rede de determinações políticas, econômicas e ideológicas. Para maiores aprofundamentos ver: FIORE, José Luís. Estado do Bem-Estar Social: padrões e crise. In: disponível em www.iea.usp.br/artigos. Acessado em 07/11/2015. Contudo, vale apenas lembrar que esse modelo de Estado não se concretizou no Brasil, embora a partir da década de 1950 foi se formando uma base jurídica que se aproximou de tal modelo, sem lograr êxito em nossa realidade.

¹⁸ Bobbio e Schumpeter estão em espectros políticos diferentes: enquanto o primeiro situa-se no campo do socialismo democrático, o segundo, no liberal-conservador.

¹⁹ Considera a democracia como um valor universal, isto é, tem um fim em si mesmo, um valor estratégico permanente, diferentemente da esquerda tradicional que tinha na democracia apenas como um instrumento, uma tática para a conquista do poder.

cidadãos e maior será a necessidade dos cidadãos de delegarem decisões para os seus representantes. Nesse contexto, Dahl (2005) afirma que,

[...] para um governo continuar sendo responsivo durante certo tempo, às preferências de seus cidadãos, considerados politicamente iguais, todos os cidadãos plenos devem ter oportunidades plenas: 1. De formular suas preferências; 2. De expressar suas preferências a seus concidadãos e ao governo através da ação individual e da coletiva; 3. De ter suas preferências igualmente consideradas na conduta do governo, ou seja, consideradas sem discriminação decorrente do conteúdo ou da fonte da preferência [...] Essas me parecem ser então as três condições necessárias à democracia, ainda que, provavelmente, não sejam suficientes (p. 25-26).

Pelo exposto acima, evidenciamos que sua teoria tem como fundamento as oportunidades plenas, se aproximando do modelo pluralista de democracia haja vista que enfatiza tanto a ação individual quanto a coletiva. Dahl, assim como Bobbio, é considerado como um dos expoentes defensores do pluralismo, tomando a igualdade como um dos alicerces do governo democrático, embora insistisse em analisar os fundamentos da democracia clássica na contemporaneidade. Nessa acepção, a possibilidade da afirmação e garantia dos Direitos Humanos são muito mais promissoras.

Contudo, é em Habermas (2002) que uma concepção de procedimentalismo de direito e democracia atinge sua forma mais acurada, na medida em que se sustenta no paradigma da comunicação e envolve o debate público. Nesse autor,

O modelo de democracia comunicativa está baseado nas formas de comunicação através das quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se de modo deliberativo. (p.277).

Seu modelo de deliberação assume como principais características os argumentos de que:

- As instituições estatais constituem um subsistema, legal, independente e com autonomia em relação à esfera pública;
- A esfera pública possui um sistema de ramificações no todo social por onde se disseminam as comunicações. Contudo, não possuem poder político pelo qual podem tomar decisões universalmente válidas;
- A opinião pública é desenvolvida a partir de livres debates constituindo um espaço pré-parlamentar;
- A tomada de decisão se dá nas instituições estatais.

Pelo exposto entendemos que Habermas não rompe com o procedimentalismo dos pensadores anteriores, mas mantém a resposta procedimental ao problema da democracia, vinculando o elemento procedimental ao mundo da vida, entendendo a democracia como um modo de aperfeiçoamento da convivência humana. Contudo, seu procedimentalismo é pensado como prática social e não como método de constituição de governos tal qual defendem os pensadores anteriores embora, em última instância, as deliberações fiquem limitadas às instituições estatais.

Como visto, Habermas propõe uma teoria democrática alternativa aos modelos liberais e republicanos, denominada por ele de deliberativa. Consiste ela de três momentos distintos: o primeiro, intitulado de mundo da vida no qual nascem as demandas e reclamações espontâneas se espraiando nesta dimensão cujo status é pré-político. Um segundo momento, caracterizado como sendo a esfera da tematização racional cujas demandas e reivindicações surgem em assembleias e fóruns da assim chamada sociedade civil na qual, através da argumentação e das vozes participantes, formam-se democraticamente, a opinião e a vontade política. E, finalmente, um terceiro momento, representado pela esfera estatal, na qual os consensos obtidos em torno de questões sociais são normatizados.

À exemplo das imensas preocupações marxistas²⁰, a questão da distribuição aparece como pano de fundo em Habermas, pois, ele reconhece que a distribuição dos bens materiais é um *conditio sine qua non* para a participação na vida social e nos processos políticos de forma mais equânime. Um Estado Democrático e de Direito não pode ficar alheio às condições de vida e, portanto, das desigualdades sociais.

Na obra *Direito e Democracia* (1997), Habermas desenvolve sua noção sobre política deliberativa, fundamentando uma visão de circulação do poder intitulada por ele de “eclusas”, ancorada na institucionalização. Elabora sua concepção de política deliberativa como uma alternativa aos modelos liberais e republicanos. Enquanto a primeira destaca a autonomia privada, firmada nos princípios das liberdades

²⁰ A teoria social de Marx (1999) no manifesto comunista parte do entendimento de que existe uma relação inconciliável entre o capital e o trabalho gerando amplos processos de exclusão e de miséria social. A superação da sociedade capitalista é apontada como a única solução possível no sentido de acabar com ampla exploração do capital sobre o trabalho.

individuais e interesses particulares, a segunda confere ênfase à autonomia pública, através da vontade geral e da soberania popular.

A teoria democrática deliberativa habermasiana, integra elementos do modelo liberal e do republicano, reconstruindo de uma nova maneira um conceito procedimentalista ideal para deliberação e tomada de decisões. Por isso Habermas (1997) afirma que

A chave da concepção procedimental de democracia consiste precisamente no fato de que o processo democrático institucionaliza discursos e negociações com o auxílio de formas de comunicação as quais devem fundamentar a suposição de racionalidade para todos os resultados obtidos conforme o processo (p. 368).

Em sua compreensão, a política deliberativa tem fortes traços normativos quando comparada com o modelo liberal, embora tenha menor significação normativa ao ser confrontada com o modelo republicano.

O entendimento estabelecido através da razão comunicativa (princípio do melhor argumento) se constitui como o fundamento das transformações sociais.

É por meio do uso racional e intersubjetivo da linguagem que os sujeitos podem buscar construir outros mundos possíveis, sedimentando novos padrões culturais, regras sociais e práticas de socialização no mundo da vida e influenciando decisões formais (p. 184).

Assim, nesse modelo de democracia, os Direitos Humanos se inscrevem a partir de amplos debates públicos com pretensões de validade. Os processos sociais de discussão mediante o agir comunicativo²¹ instauram possibilidades de produção de interações intersubjetivas entre os sujeitos podendo vir a instalar uma opinião pública capaz de pressionar as instituições estatais a prescreverem normativamente as demandas identitárias a partir de consensos racionalmente alcançados.

O discurso habermasiano da democracia procedimental tem sido alvo de muitas críticas, sobretudo, por parte de um de seus principais discípulos Axel

²¹A teoria do agir comunicativo foi desenvolvida por J. Habermas (1989^a), filósofo e sociólogo alemão, filiado à segunda geração da Escola de Frankfurt. Seu livro intitulado “*Théorie des Kommunikativen Handelns*” foi, originalmente, publicado em 1981 trata dessa teoria que teve grande impacto no meio acadêmico ao propor uma leitura alternativa à razão iluminista instrumental. A teoria do agir comunicativo desenvolve uma análise teórica e epistêmica da racionalidade como o sistema operante nas sociedades. Habermas contrapõe-se à ideia de que a razão instrumental constitua a própria racionalização da sociedade ou o único padrão de racionalização possível, e introduz o conceito de *razão comunicativa*.

Honneth, por não apresentar a radicalidade que anuncia²². Honneth aponta aspectos muito frágeis no modelo da política deliberativa: o caráter idealista; o incansável procedimentalismo; limitada reforma ao modelo liberal de democracia e abordagem muito liberal dos princípios que garantam a justiça social.

Partindo de uma crítica a esse modelo, Honneth (2001) percebe que a presença crônica da injustiça social ratifica que o modelo procedimentalista habermasiano, fundado em princípios públicos de legitimação e, desse modo, apto a atender as expectativas normativas das demandas identitárias, se apresenta insuficiente no sentido de assegurar as lutas morais por reconhecimento e a efetiva justiça social. Honneth, tomando por base uma releitura dos fundamentos teóricos do filósofo pragmatista J. Dewey (2001), faz uma reconstrução da noção de democracia, colocada por ele como uma alternativa à democracia liberal e, avançando, inclusive, em relação ao modelo de Habermas (1997), ao ser capaz de articular democracia, divisão cooperativa do trabalho e liberdade.

Nessa perspectiva, David Owen²³(2007), ratifica a crítica de Honneth ao afirmar que,

[...] nem a concepção republicana de democracia, nem a procedimental pode ser adequada para as exigências de autorrespeito e autoestima. Somente um ideal político de democracia radical que combine um compromisso com a garantia de procedimentos democráticos de deliberação racional (isto é, condições máximas da experiência do reconhecimento-respeito) com o compromisso com uma comunidade política democrática (isto é, a condição máxima da experiência de reconhecimento-estima) é capaz de satisfazer ambas as necessidades humanas [...], (p. 305)

²²À guisa de ilustração, mencionamos dentre outros modelos de democracia, a democracia radical e plural de Chantal Mouffe e Ernest Laclau (2004) e a democracia participativa de Boaventura de Sousa Santos (2002). Com relação à primeira, constatamos que ela assume como pressuposto basilar a necessidade de “radicalizar o pluralismo como forma de aprofundar o processo de revolução democrática, à proporção que for capaz de eliminar práticas racionalistas, individualistas, rompendo com o universalismo – o discurso do universal – possibilitando espaços para a articulação de diferentes expressões de lutas democráticas (...). A democracia radical de Mouffe e Laclau se firma, assim “na abertura, na visão de sujeito como um agente descentrado, condições imprescindíveis para atuar na direção de uma radical transformação” (PEREIRA, 2009, p. 85/86). Já Boaventura de Sousa Santos, com a sua teoria de democracia participativa, confere centralidade à questão da relação existente entre regulação/emancipação. Aponta a necessidade de se colocar “a democracia a serviço da inclusão, em suas múltiplas dimensões, firmada nos princípios da igualdade e da diferença”. (Idem, p.75). Sua concepção de democracia busca estabelecer o vínculo entre o local, o regional e o global, tendo em vista a necessidade de resgate da visão de totalidade e o respeito às especificidades existentes.

²³ Professor do Departamento de Filosofia do Arizona, e um dos mais ilustres comentaristas de Honneth.

Com essa compreensão, Honneth começa a engendrar um modelo de democracia alternativo à democracia liberal, denominada por ele de *democracia como cooperação reflexiva* tendo por fundamentos as ideias de J. Dewey, tema do próximo subitem.

2.3AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DEMOCRÁTICA DE DEWEY PARA A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH

De princípio, é importante se ter a clareza de que, diferentemente das abordagens anteriores, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2001a, 2003a, 2003b, 2003c) não se explica apenas a partir da noção de democracia no sentido mais usual do termo, pois se trata de uma teoria da justiça, profundamente vinculada a uma dimensão ética e que ganhou contornos diferentes de acordo com os autores que a estudaram. Por isso, Costa e Espindola (2012) reforçam:

Para que uma sociedade seja de fato justa, é preciso o reconhecimento da dignidade pessoal de todos os indivíduos. Na contemporaneidade, uma forma exemplar de desrespeito é a negação dos direitos e a exclusão social, situação na qual os indivíduos padecem em sua dignidade por não terem concedidos os direitos morais e as responsabilidades de uma pessoa legal plena em sua própria comunidade (2012, p. 90)²⁴.

Embora pareça existir certa escassez teórica acerca do vínculo entre democracia e reconhecimento no pensamento de Honneth, percebemos que abordar essa aproximação temática, a partir da tese da justiça, implica tratarmos da questão das lutas sociais dos grupos excluídos sob as bandeiras da nacionalidade, da etnicidade, das raças, de gênero e da sexualidade, ou seja, das minorias, o que põe em discussão o vínculo entre reconhecimento, democracia e Direitos Humanos.

Aprender a conviver com a alteridade, reconhecendo suas diferenças, por mais estranhas que pareçam, constitui um dos princípios democráticos. A democracia é um processo que se aprende na medida em que se vive. Quanto mais a experiência democrática se aprofunda nas práticas sociais, maior será o respeito à

²⁴ Isso não significa afirmar que a luta pela igualdade econômica tenha sido abandonada, muito pelo contrário. A luta por reconhecimento das diferenças, situada mais no plano ético e moral, alia-se à luta pela igualdade econômico-social. É preciso, ao mesmo tempo, reconhecer que a miséria social, por si só, se constitui como uma grande imoralidade na medida em que o avanço científico e tecnológico possibilita a garantia da maioria das necessidades da população de todo o planeta. Para maiores esclarecimentos consultar Nancy Fraser (2003).

diversidade, à diferença e, conseqüentemente, aos Direitos Humanos. Silva e Gonçalves (2003) ratificam tal ideia ao afirmarem que

A negação dos direitos morais impõe como resposta, no plano da ação, não mais princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas, por alguns autores, de “política do reconhecimento”, por outros, de “política de identidade” e, ainda, de “política da diferença” (2003, p. 118).

É por isso que os princípios da democracia que atravessam o pensamento de Honneth vão para além do modelo liberal de democracia. Nela, encontramos os fundamentos vitais para uma vivência dos Direitos Humanos que tem como horizonte mais amplo a ideia de uma justiça ampliada. Desse modo, o debate travado pelos teóricos do reconhecimento permite analisar os dilemas em torno da diversidade nas sociedades hodiernas e, por outro, avaliar os possíveis efeitos das políticas públicas de Direitos Humanos que se denominam *inclusivas* ou de *ações afirmativas*, tendo em vista diagnosticar as violações no que diz respeito ao direito à igualdade e à diferença.

Nessa direção, que teoria democrática atravessa a teoria do reconhecimento? Como ela interage com a luta pelo reconhecimento? Que contribuições emergem desse profícuo debate? E quais os seus rebatimentos no trato dos Direitos Humanos?

Considerando tais questões, entendemos que Honneth, através de sua teoria do reconhecimento, resgata e renova a noção de democracia de J. Dewey²⁵, dando-

²⁵ A recepção das ideias de J. Dewey no Brasil não foi muito bem apropriada. Entendemos que Saviani e Libânio parecem ter realizado uma leitura apenas numa dimensão do seu pensamento, colocando-o entre os teóricos não críticos da educação. Ao situá-lo no contexto da Escola Nova e, tomarem esta como sendo não crítica, elitista e burguesa minimizaram muito as suas contribuições para a educação. “Uma compreensão do pensamento de Dewey que não leve em conta a fundamentação epistemológica de suas ideias é, por sua vez, limitada e parcial havendo a necessidade de compreender o pensamento deweyano a partir dos seus fundamentos epistemológicos” (SOUZA, 2010). A exemplo de Anísio Teixeira, que, em seu livro **Educação Progressiva**: uma introdução à filosofia da educação, evidencia a compreensão das contribuições de Dewey para o processo educativo, Honneth também faz um belo resgate de suas ideias, ao revisitá-lo e tomar o seu modelo de democracia para desenvolver a sua teoria do reconhecimento. São muitas as contribuições de Dewey que têm rebatimento na educação. A sua teoria de democracia é a mais significativa, pois dá destaque especial à questão da interação social, da autonomia, da solidariedade, da igualdade econômica e do trabalho como cooperação reflexiva vivenciado em comunidade na qual se inclui a família, a escola, a indústria e a religião. Ora, essas bases teórico-conceituais apropriadas pela teoria do reconhecimento de Honneth são fundamentais para a educação e para o professor em sala de aula, pois este, ao trabalhar com a alteridade precisa reconhecer que o aluno faz parte da constituição de sua própria identidade como pessoa e como profissional da educação. Nessa perspectiva as temáticas de EDH fluirão com maior riqueza de fundamentos, possibilitando maior apreensão pelos alunos. As ideias de Dewey também se vinculam à questão da formação de professores, sobretudo a partir da noção de professor reflexivo difundido

lhe novos status no sentido de possibilitar a leitura dos procedimentos democráticos em contextos marcados por graves situações de desigualdades. Tendo por base essa análise, Mendonça (2012) entende que,

Desse diálogo, nasce uma abordagem democrática da justiça que tem, pelo menos, cinco pontos fortes: (1) adota uma concepção não institucional de política; (2) parte da constatação da opressão; (3) ultrapassa a dualidade entre público e privado; (4) opera com uma visão não homogeneizadora de igualdade; e (5) quebra a cristalizada dicotomia entre indivíduo e comunidade, que alimenta a suposta oposição entre liberalismo e comunitarismo (p.120).

É importante ressaltar que não existe uma única teoria do reconhecimento, pois são vários os teóricos que desenvolvem essa temática, tanto no passado como contemporaneamente²⁶. Damos ênfase à teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003a) por reconhecer na mesma contribuições relevantes para o presente estudo. Para esse pensador, (apud Mendonça) a sua teoria se resume, de forma sintética ao articular o

Idealismo hegeliano ao pragmatismo de G. H. Mead para propor uma teoria da justiça centrada no conceito de autorrealização. Para Honneth (2001a, 2003a, 2003b, 2003c), as lutas por reconhecimento impulsionam a ação dos sujeitos no mundo e o progresso moral da sociedade, sendo que o parâmetro de tais lutas é o anseio pela autorrealização. Segundo ele, as configurações atuais das sociedades ocidentais levaram à consolidação de três domínios essenciais à autorrealização: o afeto, os direitos e a estima social. A possibilidade de experienciar vínculos afetivos fortes, de ver-se semelhante aos outros no exercício de direitos e deveres e de ser apreciado por eventuais contribuições à consecução de objetivos coletivos permite ao sujeito realizar-se em múltiplas dimensões. Do afeto, dos direitos e da possibilidade de ser estimado adviriam, respectivamente, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima (p. 121).

Em suas reflexões, parece que Honneth (2003) prioriza o reconhecimento social ao mostrar que a comunidade de valores,²⁷ ao não acolher aquilo que está

por autores como Antônio Nóvoa (1999; 1992), Donald Schön (1992; 2000) e Peter McLaren (1997), entre outros. Revisitá-lo, hoje, é mais do que uma necessidade, se constitui como uma obrigação, para educadores e pesquisadores, buscando apreender dimensões do seu pensamento ainda pouco explorado. Para maior aprofundamento consultar: SOUZA, Rodrigues Augusto. A Filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. In: **Revista Redescobertas** – Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana Ano 2, Número 1, 2010.

²⁶O Filósofo Político Canadense Charles Taylor, o Filósofo Social Axel Honneth, a Cientista Política Norte Americana Nancy Fraser, são três dos principais pensadores contemporâneos que vêm realizando estudos e pesquisas sobre a temática do reconhecimento.

²⁷ Isso significa criar, por meio de um arcabouço jurídico-político, uma comunidade em que certos direitos e valores tenham a promoção, a defesa e a garantia da proteção de todos. É, pois, nesta

enraizado na esfera da vida cotidiana, traz desrespeito, sofrimento e dor pela rejeição, pelo preconceito, pela discriminação, pela exclusão e, portanto, pela violação de direitos fundamentais. Nesse sentido, ao negar a expressão de demandas fundamentais de parte significativa das sociedades, compromete a prática da democracia porque fere os direitos de comunidades, povos e nações.

A teoria do reconhecimento em Honneth (2003), situada no campo da filosofia política, tem por perspectiva a renovação da teoria crítica tal qual expressa por Horkheimer²⁸ (1980), na década de 1930. Traz como horizonte refletir criticamente a realidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de um mundo que aponte para a emancipação da humanidade, tendo por fundamento relações sociais mais humanizadas, transparentes e democráticas.

É, pois, nesse sentido, que a teoria do reconhecimento é atravessada por uma teoria da democracia, se constituindo, também, como uma teoria da justiça social, conforme dito anteriormente. Isso porque ela vai ao encontro da garantia de direitos das minorias possibilitando à esfera política, nas sociedades contemporâneas, criar as condições para a sua efetivação.

Em Honneth, a autorrealização se processa em três domínios (autoconfiança, autorrespeito e autoestima) sendo caracterizada como um princípio normativo que se concretiza a partir de relações intersubjetivas, dialógicas e contextualizadas. A luta pelo reconhecimento se concretiza na autorrealização como pessoas, seres humanos e indivíduos. Por isso, ao negar o reconhecimento da alteridade, a comunidade de valores não facilita a relação com o outro concreto, com o qual se está convivendo, gerando, por sua vez, desrespeito e opressão, podendo se constituir como o germe da luta pelo reconhecimento tendo por telos o princípio normativo da autorrealização e o progresso moral da sociedade.

É nessa perspectiva, que a esfera do reconhecimento social se constitui como o ponto chave das lutas contemporâneas porque nela convivem os homens e as

dimensão que entram as lutas pela universalização dos Direitos Humanos, por exemplo: o direito à vida.

²⁸Ver: HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

mulheres invisíveis, que existem como sujeitos sociais. Eles ficam invisíveis na esfera da vida justamente por conta da ausência de reconhecimento social, ou por um reconhecimento equivocado que se atribui a esses sujeitos. Essa visibilidade equivocada fere a identidade dos sujeitos ao afetar o sentimento de dignidade que eles têm em relação a si mesmo. Todo esse processo de violações pode gerar uma luta social moralmente motivada no sentido da conquista de direitos. Isso porque, muitos sentimentos da vida social sequer são considerados desrespeito à dignidade da pessoa humana²⁹ e/ou se apresenta sem perspectiva de soluções, em curtos ou médios prazos, embora produzam aflições e dor para os que são afetados.

Diante do exposto, entendemos que a democracia ainda se constitui como o melhor dentre os regimes políticos, pois significa um instrumento imprescindível para a superação de lacunas jurídicas, embora, a promulgação de leis, por si só, não garanta a superação dos problemas. É, pois, nessa direção, que a luta pelo reconhecimento e autorrealização tem de forma subjacente uma teoria da democracia que a enriquece e torna viva a possibilidade real de concretização de uma sociedade justa e igualitária, condições imprescindíveis à prática dos Direitos Humanos.

Contudo, para entendermos a teoria democrática de Honneth³⁰ faz-se necessário revisitar, embora de forma breve, Dewey a começar pela sua clássica distinção entre democracia como ideal e democracia como sistema de governo. De acordo com Mendonça (2012),

A primeira consiste nos ideais de democracia, em seus pilares morais e conceituais que apregoam uma forma de governo calcada na igualdade, na participação e na decisão coletiva sobre os rumos da sociedade. A segunda, por sua vez, revela-se na institucionalização

²⁹ Por exemplos: o desrespeito à dignidade da pessoa humana no sistema penitenciário brasileiro; cárceres (masmorras superlotadas); falta de assistência médica aos apenados; estrutura física precaríssima; fato observado, também, em muitas escolas públicas; a revista íntima dos visitantes nos presídios; o não cumprimento de leis que garantem a dignidade, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)(ECA); e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 que prescreve a obrigatoriedade do Ensino Fundamentale gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”; Contudo, com a instituição da Lei 12.796 de 04/04/2013, o Estado estabelece a Educação Básica como obrigatória dos 4 (Ed. Infantil) aos 17 anos (Ensino Médio).

. As políticas de cotas são um reconhecimento, pelo Estado, das históricas violações de direitos de parte de sua população.

³⁰Honneth percebe que uma das patologias da sociedade contemporânea é o déficit democrático delineado pela deficiência da participação popular nas deliberações do poder estatal.

de uma forma de governo, com seus procedimentos, práticas e padrões de funcionamento (p. 123).

Dewey entende a democracia com fins claramente definidos, vinculando meios e fins, não se esgotando “em instituições como o sufrágio, as eleições periódicas e a regra da maioria” (Ibidem), conforme defendem os pensadores liberais a partir, sobretudo, de Schumpeter. Seus princípios situam-se em torno de uma cidadania ativa em que os sujeitos se constituem como atores históricos prontos para intervir na estruturação da vida comunal, tendo em vista a autorrealização coletiva e o progresso moral da sociedade. Nessa perspectiva, o próprio Dewey (1970) afirma que,

A democracia sempre esteve unida ao humanismo e à sua fé nas potencialidades da natureza humana e sua necessidade presente é uma vigorosa reafirmação dessa fé, que desenvolveu importantes ideias e se manifestou em atitudes práticas (p. 212).

Nessa perspectiva, a ideia de democracia transcende os limites da democracia liberal, pois ao penetrar no âmbito da vida comunal³¹ se espraia, afetando “todos os modos de associação humana, a família, a escola, a indústria, a religião” (DEWEY, 1954, p. 143). Em outra passagem Dewey (1970), retoma a mesma questão ao reafirmar que a democracia se estende a todas as formas de organização social e modos de vida (p.39).

Quando Dewey destaca a experiência da vida comunal como pressuposto para a plena vivência da democracia traz, implicitamente, outro grande problema que afeta a contemporaneidade, a questão da desigualdade. Em sua visão, “as desigualdades econômicas produzidas reagiram contra a existência de igualdade de oportunidade” (p. 157). Mendonça (2012), ao abordar a mesma temática torna mais clara as ideias de Dewey ao afirmar:

Para que essa vida comunal seja viável e para que a realização seja possível, desigualdades precisam ser frontalmente atacadas. Vale lembrar que essas desigualdades envolvem diferenças econômicas, na medida em que estas constroem, sistematicamente, a liberdade de indivíduos, a inserção deles na comunidade e a sua participação nos processos coletivos de resolução de problemas sociais (p. 127).

³¹ Quando Dewey aborda a noção de comunidade ele não o faz pensando em “um agrupamento reduzido de pessoas que se conhecem e interagem ordinariamente”. Em seu entendimento tal conceito “poderia ultrapassar os limites da escala local, desde que o interesse público e a livre comunicação guiassem um processo de busca coletiva de soluções para problemas sociais” (Mendonça, 2012, p. 126)

Percebemos assim, que no olhar de Dewey, a igualdade econômica é imprescindível para que os indivíduos se autorrealizem como pessoas e como cidadãos na vida comunal. A liberdade individual também se concretiza na igualdade econômica e a democracia se constitui como o modelo político que possibilita atingir esse estágio pelo vínculo existente entre meios e fins, isto é, há forte normatividade na democracia deweyana, pois as pessoas participam na vida comunal em todos os processos, tendo em vista a construção do bem público.

Após essa breve abordagem acerca da teoria democrática de J. Dewey cabe, agora, indagar como suas ideias tem rebatimento no pensamento de Honneth e na sua teoria do reconhecimento?

É relevante afirmarmos, de início, que a conexão entre o pensamento de Dewey e de Honneth se aproximam porque ambos recorrem aos pressupostos da Psicologia e da Sociologia para justificar a autorrealização e o progresso moral da sociedade. Além do mais, eles defendem uma ordem social que possibilite “a liberação dos indivíduos de modo que a realização de suas capacidades seja a lei de suas vidas” (DEWEY, 1970, p. 35), o que implica criar as condições para o desenvolvimento humano, em que se alie o princípio da igualdade com a garantia da valorização da diferença de cada pessoa.

Para Honneth esse telos da autorrealização não é metafísico, mas uma construção histórica que vai se engendrando, a cada dia, a partir das ações dos sujeitos políticos coletivos injustiçados por não terem as suas demandas reconhecidas. Por outro lado, Dewey condiciona a existência da justiça à promoção do Bem-Estar humano que se efetiva a partir de “uma moralidade reflexiva não baseada em leis gerais” (MENDONÇA, 2012, p. 129) e universais, o que implica na relativização dos Direitos Humanos.

Outro ponto que aproxima Honneth de Dewey manifesta-se no entendimento que ambos têm acerca do conflito, este encarado como instrumento de mudanças sociais. Partem do princípio de que experiências de tensão podem desencadear processos de lutas organizadas tendo por finalidades a transformação da gramática moral da sociedade abrindo, assim, espaços para o florescimento de novos hábitos e costumes.

Ambos os pensadores também se aproximam ao considerar a questão das identidades como mote central das lutas morais. Nessa direção, Mendonça (2012) entende que, enquanto Dewey “explicita esse ponto ao admitir que a verdadeira questão moral está em saber qual a espécie de “eu” que está sendo promovida e formada” (p. 129), Honneth “constrói toda a sua abordagem a partir da ideia de que é o processo interativo de construção das identidades que elucida as lutas por reconhecimento e impulsiona os conflitos sociais” (Idem).

O debate público, tomado enquanto meio de socialização dos conflitos sociais se constitui, também, como ponto de aproximação entre Dewey e Honneth. A racionalização comunicativa dos conflitos, de forma democrática, possibilita o surgimento de sociedades (e não apenas de Estados), criando perspectiva de maior autorrealização para os indivíduos. Nesse ponto, Dewey e Honneth se aproximam de Habermas, sem, contudo, se limitarem a procedimentos normativos da razão comunicativa dos conflitos sociais, pois ambos concebem que as lutas por justiça são intensas e

Apasionadas, que tocam no âmago dos sujeitos e de suas identidades. Isso ajuda a entender o cuidado de ambos os autores em discutir o papel político das emoções. Dewey (1970) ressalta a dimensão motivacional das emoções e é taxativo ao afirmar que “emoções e imaginação são mais potentes em moldar o sentimento e a opinião pública de que a informação e a razão (p. 103)”. Honneth, baseando-se em Dewey, também ressalta a impulsão emotiva dos atos sociais, além de situar o amor como um dos domínios da autorrealização (MENDONÇA, 2012, p. 130).

É importante lembrarmos que na teoria social de Habermas, a ação comunicativa se constitui como a forma, por excelência, de se chegar à formação da opinião e da vontade política, tendo em vista a resolução dos conflitos morais de forma racionalmente justificados. Contudo, na medida em que existe uma autonomia das instituições estatais, estas podem ou não validar os consensos estabelecidos na sociedade. Percebemos ainda que, diferentemente de Dewey e Honneth, Habermas não recorre aos fundamentos da Psicanálise para explicitar a sua teoria. Sendo assim não toma como base os domínios da emoção, do sofrimento, da dor, do amor como fundamentos na luta pela autorrealização.

Por outro lado, Dewey e Honneth ao recorrerem a Psicanálise não se restringem a pensar o indivíduo apenas na dimensão do self, pois suas demandas

por autorrealizações são elevadas à dimensão política, tensionando a luta por reconhecimento e justiça nas estruturas macrossociais.

É nesse sentido que a teoria do reconhecimento é atravessada por uma teoria democrática, fazendo-se necessário a sua expansão. Conforme vimos anteriormente, a limitada democracia do liberalismo, sobretudo, a partir das variações schumpeterianas que, apenas apontam para a autorização das elites políticas e para o crescente processo do sufrágio até a sua universalização, não responde aos pressupostos da teoria do reconhecimento.

Por outro lado, em disputa com essa, as teorias do republicanismo e do procedimentalismo, ideal de deliberação e de tomada de decisões habermasiano, situadas no campo da democracia radical, avançam para formas normativas de participação na coisa pública sem darem contas, inteiramente, da explicitação da teoria do reconhecimento.

É, pois, nessa direção que Honneth (2001) entende que o republicanismo e o procedimentalismo,

Designam dois modelos normativos de democracia cuja meta comum é dar maior ênfase à formação democrática da vontade do que habitualmente se dá no liberalismo político. Em vez de limitar a atividade participatória dos cidadãos para a função de legitimar periodicamente o exercício do poder do Estado, essa atividade deve ser permanente na esfera pública democrática e deveria ser vista como a fonte de todos os processos políticos de tomada de decisão (p. 64).

Assim, na visão de Honneth, a democracia deve comportar formas deliberativas de participação como normalmente ocorre no republicanismo e no procedimentalismo. A diferença entre os dois modelos consiste em que, no republicanismo a ênfase recai sobre o “ideal antigo de negociação intersubjetiva acerca de assuntos públicos como parte essencial da vida dos cidadãos” (Idem.), enquanto na visão procedimentalista “não são as virtudes cívicas dos cidadãos que motivam o processo de formação democrática da vontade, mas sim procedimentos moralmente justificados” (Idem). No esquema abaixo mostramos um quadro comparativo dos três modelos de democracia, construído a partir de Habermas (1997).

DEMOCRÁTICAS HOJE		
LIBERAL	REPUBLICANA	PROCEDIMENTALISMO (TEORIA DO DISCURSO)
<p>Processo democrático cumpre a tarefa de programar o Estado no interesse da sociedade;</p> <p>A separação do aparato estatal com respeito à sociedade não pode ser eliminada, mas no máximo transposta pelo processo democrático;</p> <p>As débeis conotações normativas comportadas pela ideia de equilíbrio entre o poder e os interesses da sociedade necessitam, em todo o caso, do complemento representado pelo Estado de direito;</p> <p>A formação democrática da vontade comum dos cidadãos preocupados somente com seu próprio interesse somente pode ser um elemento dentro de uma constituição que deve disciplinar o poder do Estado mediante dispositivos normativos como os direitos fundamentais, a separação de poderes e a vinculação da administração à lei;</p> <p>Por meio da competição entre partidos políticos, de uma parte, e entre o governo e a oposição, de outra, essa constituição deve fazer o Estado levar adequadamente em conta os interesses sociais e as orientações valorativas da sociedade;</p> <p>O eixo do modelo é a normatização (em termos de Estado de direito) de uma sociedade centrada na economia que, mediante a satisfação das expectativas de felicidade de pessoas privadas empreendedoras, deve garantir um bem comum entendida, no fundo, de modo apolítico.</p>	<p>Não se limita à função de mediação;</p> <p>Formação horizontal da vontade política orientada para o entendimento ou para o consenso alcançado argumentativamente, deve mesmo gozar de primazia, seja genericamente, seja de um ponto de vista normativo;</p> <p>É sinônimo de auto-organização política da sociedade. Disso resulta uma compreensão da política que se volta polemicamente contra o aparato estatal.</p>	<p>Incorpora elementos de ambas as teorias e os integra no conceito de um procedimento ideal de deliberação e de tomada de decisões;</p> <p>Esse procedimento democrático estabelece uma conexão interna entre considerações pragmáticas, compromissos, discursos de autocompreensão e discursos relativos a questões de justiça e fundamenta a suposição de que sob tais condições obtêm-se resultados racionais e equitativos;</p> <p>A razão prática se afastaria dos direitos universais do homem (liberalismo) ou da eticidade concreta de uma determinada comunidade (comunitarismo) para se situar naquelas normas de discurso e de formas de argumentação que retiram seu conteúdo normativo do fundamento de validade de ação orientada para o entendimento, e, em última instância, portanto, da própria estrutura da comunicação linguística;</p> <p>Associa ao processo democrático conotações normativas mais fortes do que o modelo liberal, porém mais fracas do que o modelo republicano, toma elemento de ambos e os articula de uma forma nova e distinta;</p> <p>Coincidindo com o modelo republicano, ela concede um lugar central ao processo político de formação da opinião e da vontade comum, mas sem entender como algo secundário a estruturação em termos de Estado de Direito;</p> <p>Entende os direitos fundamentais e os princípios do Estado de Direito como uma resposta conseqüente à questão de como institucionalizar os exigentes pressupostos comunicativos do processo democrático;</p> <p>Da visão de democracia segue-se normativamente a exigência de um deslocamento do centro de gravidade da relação entre recursos representados pelo dinheiro, pelo poder administrativo e pela solidariedade, dos quais as sociedades modernas se valem para satisfazer sua necessidade de integração e de regulação.</p>

Quadro construído a partir de Jungem Habermas. Direito e democracia: entre facticidade e validade, vol. I. Trad. Flavio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997

Assim, tendo em vista essas perspectivas quanto às noções de democracia – liberal, republicana e procedimental - os pressupostos teóricos honnethianos se assentam,

Na ideia de uma comunidade que se autogoverna requer alguma forma de igualdade entre os membros dessa comunidade e algum tipo de participação desses membros, de modo que o autogoverno

se materialize em práticas concretas (esporádicas ou continuadas) (MENDONÇA, 2012, p. 130).

É importante ressaltar que a comunidade que se autogoverna tem, implicitamente, uma dimensão ética de convivência social, pois ao criticar as injustiças se aproxima de uma concepção de bem-comum que se concretiza na autorrealização dos indivíduos. Nesse contexto, a experiência democrática se efetiva ao potencializar a luta pela emancipação dos sujeitos na medida em que a participação deliberativa, ao expressar seu forte vínculo ético, cria as possibilidades de atendimento das demandas identitárias por reconhecimento e justiça.

Considerando tal perspectiva, percebemos que a teoria democrática de Honneth está estreitamente vinculada ao pensamento de Dewey, pois busca associar uma forma reflexiva de cooperação comunitária com a democracia, divisão cooperativa do trabalho e liberdade. Entende desse modo, que a plena liberdade do indivíduo apenas se firma na medida em que contribui, no âmbito da divisão do trabalho, para a manutenção da comunidade com suas próprias atividades.

A autorrealização se materializa com a articulação do reconhecimento das singularidades socialmente úteis. A respeito dessa análise Honneth (2001) afirma que

Dewey, em contraste ao republicanismo e procedimentalismo democrático, **não é orientado pelo modelo de consulta comunicativo, mas pelo de cooperação social** (grifo nosso). É essa ideia que servirá de diretriz na tentativa de reconstrução da teoria democrática de Dewey. Porque Dewey deseja entender a democracia como forma reflexiva de cooperação comunitária – eis minha tese de forma reduzida – ele é capaz de combinar deliberação racional e comunidade democrática, ambas separadas em posições adversárias na discussão atual sobre a teoria democrática (p.67).

Percebemos que, em Honneth, o processo de reconstrução do modelo de democracia como forma reflexiva de cooperação social origina-se a partir da oposição entre a argumentação discursiva, tese apresentada nos projetos das teorias republicana e procedimental, e a comunidade democrática. Essa última é entendida como cooperação social, tendo por direção as contribuições que os sujeitos propiciam à manutenção da comunidade como resultante da intersubjetividade na divisão social do trabalho, na qual a vida social é apresentada como se fosse um organismo social pressupondo-se, desse modo, que “cada

indivíduo contribui, por meio de sua própria atividade, para a reprodução do todo” (HONNETH, p, 71). Nessa perspectiva, o fato que melhor caracteriza a sociabilidade é a experiência de cooperação.

A participação deliberativa na formação da opinião e da vontade política no, assim designado autogoverno, constitui a contraface do modelo de democracia que Honneth compartilha com Dewey. Isso implica afirmar que

O aparato estatal deve ser encarado como a instituição política de execução dessa vontade. Por isso o governo não deve ser concebido como uma esfera diferenciada para a qual são delegados os representantes públicos por meio da aplicação da regra da maioria, mas como uma expressão viva do esforço combinado de tentativa de implementação mais efetiva dos fins cooperativamente desejados, ou seja, pela concentração de forças reflexivas (Ibidem, p. 72).

Entendemos, pelo exposto, que a autorrealização é uma condição indispensável para a conquista da liberdade e que esta se realiza a partir da cooperação social em conformidade com os fins éticos que são proporcionados pelo compromisso com a totalidade social e que o Estado apenas implementa o bem público. É nesse sentido que o aparato estatal se constitui como o órgão que administra as deliberações que, cooperativamente, foram acordadas pela concentração de forças reflexivas.

Contudo, há uma questão que precisamos responder sobre a capacidade de renúncia que cada indivíduo tem em função do todo. Como realizar esta proeza num tipo sociedade marcada pela predominância do eu sobre o todo, do individual sobre o social? Honneth, tomando por base as ideias de Dewey responde que,

A democracia difere quanto a seus meios. Esse sentimento universal, essa lei, essa unidade de propósito, esse preenchimento de funções em devoção ao interesse do organismo social, não é imposto a um homem. Deve ter início no homem em si, embora em muito contribuam os bons e justos da sociedade. Responsabilidade pessoal, iniciativa individual, essas são as marcas da democracia. Há um individualismo na democracia que não está presente na aristocracia, mas é um individualismo ético e não numérico. É um individualismo de liberdade, de responsabilidade, de iniciativa com respeito ao ideal ético, não um individualismo sem lei (p. 74).

É essa conexão interna entre democracia, liberdade e cooperação social que possibilita a superação do individualismo sem lei, burguês, liberal, capitalista, egoísta. Assim, como observamos, o individualismo democrático em Honneth nada

tem de comum com a ética do individualismo liberal, pois enquanto este se alicerça na competição, na exclusão, no ter em detrimento da maioria, aquele se funda na cooperação que, por sua vez, se sustenta na “divisão social do trabalho como evidência do fato de o indivíduo dever sua liberdade pessoal somente à comunicação com os outros elementos da sociedade” (p. 74).

A autorrealização tem por princípio a sua incompletude, pois ela é ilimitada, está sempre se reconstruindo, é sempre provisória. Este pressuposto se constitui como o alicerce da liberdade na medida em que, somente assim, criam-se as condições para os indivíduos descobrirem e desenvolverem integralmente suas habilidades e talentos podendo, assim, fundado na divisão social do trabalho, contribuir para a manutenção do todo social.

Nessa perspectiva, todo esse processo de situações que gira em torno da concretização da autorrealização traspassa o ideal democrático se efetivando, segundo a visão de Honneth, na

Livre associação de todos os cidadãos, embasada na divisão de trabalho, com a finalidade de realizarem os seus fins compartilhados, gerando, assim, expectativas mútuas entre os cidadãos de aperfeiçoamento de suas capacidades de servir ao bem comum (Ibidem, p. 75).

Esse modelo de democracia, denominada por Honneth de democracia como cooperação reflexiva, ou simplesmente, democracia cooperativa, é colocada por ele como uma nova alternativa ao republicanismo e ao procedimentalismo. Contudo, conforme vimos explicitando anteriormente, seus fundamentos não são exatamente novos, pois derivam dos estudos empreendidos por J. Dewey. A contribuição de Honneth deve-se ao cruzamento da teoria do reconhecimento com a teoria democrática de Dewey.

Tecendo uma comparação com a realidade brasileira, constatamos que a teoria democrática de Honneth se afasta bastante do nosso modelo, pois o que entre nós se instalou não aprofunda processos interativos com os sujeitos sociais que participam apenas no momento da escolha dos representantes. Ao privilegiar a representação política, ele se encerra nos processos eleitorais que acontecem, em geral, a cada dois anos. Além do mais não existe controle social sobre a classe política, permitindo que elas exerçam suas competências (legislativas e/ou

governativas) quase sem participação dos maiores interessados, a sociedade civil e os cidadãos simples. Os institutos do referendo, do plebiscito e da iniciativa popular que poderiam aproximar os eleitores dos seus representantes quase não são acionados, pois se criaram inúmeros obstáculos para o seu maior funcionamento e exercício. Como consequência, entendemos que o nosso modelo dominante de representação política tem como principal característica a ambição dos partidos políticos em deter o monopólio do poder de representação dos interesses dos cidadãos, embora pouco faça por eles.

Contudo, não obstante os muitos limites, esse modelo vai se consolidando no Estado de Direito, propiciando espaços para que os discursos presentes na Educação em Direitos Humanos criem comportamentos e atitudes que possam contribuir para a instalação de uma cultura de maior respeito à dignidade dos diferentes, em que pese o entendimento de que existe uma tensão permanente entre democracia e Direitos Humanos. Essa tensão é bem captada por Lefort (2011), ao advertir que a conquista de direitos gera a luta pela emergência de novos direitos (p. 110).

Por tudo isso, entendemos que, democracia, Direitos Humanos e reconhecimento formam um importante escopo epistemológico de análise da realidade social e política. Nessa perspectiva, inferimos que o reconhecimento da alteridade, na esfera da vida social, em regimes democráticos, cria condições favoráveis à autorrealização. Significa, ao mesmo tempo, a real possibilidade na elaboração de pactos sociais e institucionais que, ao instalarem procedimentos normativos e de respeito nas relações de convivências sociais, contribuam para a superação de obstáculos que se caracterizam pelo preconceito e pela discriminação. Embora com a clareza de que essas relações, em qualquer situação, serão sempre tensas, conflituosas e provisórias.

Com essa compreensão, a convenção da UNESCO de 2005, reconhece que “a diversidade cultural constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizada e cultivada em benefício de todos” (p. 110). Ressalta ainda que ao criar um “mundo rico e variado aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento

sustentável das comunidades, povos e nações” (Idem), garantindo a dignidade e a multiplicidade cultural.

A ocorrência desses eventos internacionais por Direitos Humanos, à medida que possibilitam a celebração de pactos e compromissos, mostra que acontecimentos nacionais, regionais e locais são modelados por discursos e fatos sociais que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa. A reverberação desses eventos, em que pese a globalização capitalista, ratifica que a democracia, embora sendo considerada o mais imperfeito dos regimes, tem o poder de efetuar mudanças, criando fendas na estrutura do poder que possibilitam a sua ampliação de forma expressiva a partir das lutas sociais.

Ao final desta análise teórico-conceitual, cremos valer a pena apontar, a título de ensaio, algumas reflexões a respeito do porquê Honneth é um teórico importante para ser estudado na educação e na EDH.

Primeiro, é importante destacar que Honneth é um pensador multidisciplinar porque a sua teoria do reconhecimento se aproxima de vários campos teórico-epistemológicos. Ao tomar por base a Filosofia Social de Hegel, a Filosofia Política dos contratualistas, a Ciência Política, a Psicologia Social, a Psicanálise e a Sociologia têm nítidos rebatimentos na educação e na EDH.

Nessa perspectiva, entendemos que de Hegel destaca o papel intersubjetivo do reconhecimento na autorrealização dos sujeitos tendo em vista a construção da liberdade individual; da Filosofia Política faz um contraponto com os contratualistas, especialmente com as ideias de Hobbes, discorrendo que a luta de todos contra todos é uma luta por reconhecimento. Da Ciência Política faz uma recuperação da teoria da democracia de Dewey renovando-a, no que ele denomina de democracia como cooperação reflexiva, ou simplesmente, democracia cooperativa, colocada por ele como uma nova alternativa ao republicanismo e ao procedimentalismo; da Psicologia Social e da Psicanálise, toma emprestado às ideias de George Herbert Mead no que diz respeito à formação da identidade a partir das ligações emotivas fortes; e, por fim, da Sociologia faz uma atualização da teoria crítica ao fornecer ferramentas para identificar patologias no tecido social e avaliar os movimentos sociais.

Todos esses campos de conhecimento se aproximam da educação de diversas formas

1. Na relação professor aluno ao reconhecê-lo como fazendo parte da própria identidade do professor;
2. Na escola e na sala de aula como sendo um local de vivência da cooperação reflexiva;
3. Na relação de respeito, de não violência e de reconhecimento da alteridade como fundamentos para a autorrealização de discentes e docentes;
4. Na interação entre professor aluno;
5. No estabelecimento de relações democráticas, ao tomar a escola como uma comunidade de cooperação reflexiva na qual a divisão do trabalho deve se processar de forma solidária.
6. No entendimento do multiculturalismo como ferramenta teórica indispensável para promover o reconhecimento das identidades sociais e compreender os efeitos das políticas públicas que se intitulam de inclusivas.

Por tudo isso, consideramos que a teoria do reconhecimento de Honneth tem muito a contribuir para a educação, para os Direitos Humanos e para a Educação em Direitos Humanos.

Assim, no próximo capítulo torna-se imprescindível abordar as questões relativas às diferentes perspectivas de compreensão dos Direitos Humanos, da Educação em Direitos Humanos e da sua trajetória história no Brasil.

CAPÍTULO TERCEIRO

3.0 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos

3.1 A construção dos Direitos Humanos: tensão entre universalismo e interculturalismo

3.2 O discurso da diversidade e da diferença no contexto da educação brasileira

3.3 Educação em Direitos Humanos: da concepção à sua trajetória histórica no Brasil

3.0 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Pretendemos, neste capítulo, tecer uma discussão acerca da tensão entre a visão universalista e a interculturalista de Direitos Humanos, tendo em vista explicitar como, historicamente, estes conceitos vem entremeando as discussões à cerca dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, da Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, adquire relevância, no presente capítulo, apreendermos a concepção e a trajetória histórica da Educação em Direitos Humanos, no Brasil, questão que se configura como passo importante na construção de uma cultura em Direitos Humanos. Refletir sobre a questão da diversidade e da diferença também se coloca como pretensão deste capítulo, haja vista a necessidade de apropriação de seus enfoques teórico-conceituais como requisito ao entendimento das questões a serem analisadas.

3.1 A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: TENSÃO ENTRE UNIVERSALISMO E INTERCULTURALISMO

A concepção hegemônica dos Direitos Humanos afirma que a pessoa humana se constitui como o mais importante de todos os valores consagrados nos diplomas legais, o que implica afirmar que não foi por acaso que a invenção das Ciências Jurídicas nasce em função dela, para ela e, por ela. É justamente, tomando por base essa premissa que aparece a noção de pessoa representando, como diria Reale, (1990), “o valor-fonte de todos os valores” (p. 211).

A história mostra que o discurso da modernidade se centra na razão humana e que a dignidade da pessoa se concretiza na igualdade, na liberdade e na fraternidade, constituindo o alicerce do novo mundo que vai se afirmando frente às ruínas do *ancien regime*. O discurso moderno traz a esperança de uma plena emancipação do homem, conferindo-lhe igualdade e dignidade e, deste modo,

redimindo-o da opressão (miséria política) e da ignorância (miséria moral) que, ao longo da história, condenaram a maioria da população à condição de vassalos, sem quase nenhum direito que o afirmasse como pessoa humana.

Nessa acepção dominante, a dignidade é uma qualidade intrínseca e inalienável de toda e qualquer pessoa humana, o que torna implícita a universalidade dos Direitos Humanos. Sarlet (2001) ratifica isso ao afirmar que, tais qualidades se vinculam de tal modo que a

Destruição de uma implicaria a destruição da outra e que o respeito e a proteção da dignidade da pessoa (de cada uma e de todas as pessoas) constituem-se (ou, ao menos, assim, deveriam) como meta permanente da humanidade e do Estado de direito (p. 27).

Na mesma direção, Bobbio (1992), entende que os seres humanos,

Possuem certos direitos que devem ser respeitados e garantidos e ninguém, nem mesmo o Estado – e principalmente ele, que existe para garantir seu Bem-Estar – pode violar. Todos os homens são titulares destes direitos e nem os próprios podem os alienar (p. 17).

Assim, nessa visão, os chamados Direitos Humanos aparecem como sendo direitos inerentes a todos os seres humanos, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” conforme atesta a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), no seu artigo 2º.

Nessa direção, não podemos deixar de ressaltar que o discurso da dignidade e da universalidade da pessoa humana, bem como da sua ampliação nos séculos seguintes, trouxe um grande desafio no limiar da modernidade. Mais recentemente, a DUDH (1948) ao “formular juridicamente uma base mínima de direitos que alcance a todos os indivíduos e formas de vida que compõem a ideia abstrata de humanidade” Flores (2009, p. 18), não deixa de ser um avanço.

Contudo, hoje, se coloca em pauta uma discussão crítica em torno da constituição dos Direitos Humanos por organismos internacionais, sobretudo a ONU, que garanta a promoção e proteção da pessoa humana, não apenas daqueles horrores de genocídio que se passaram durante a segunda grande guerra mundial, entre 1939-1945, mas também, contemporaneamente. Nessa perspectiva Flores entende que

O direito, seja nacional ou internacional, não é mais do que uma técnica procedimental que estabelece formas para acessar aos bens por parte da sociedade (...). O direito, então, não é uma técnica neutra que funciona por si mesmo. Nem tampouco é o único instrumento ou meio que se pode usar para a legitimação ou transformações das relações sociais dominantes. O “direito” dos Direitos Humanos é, portanto, um meio – uma técnica – entre muitos outros que pode assegurar o resultado das lutas e interesses sociais (p. 12).

Percebemos que Flores não coloca a demarcação jurídica como sendo a mais importante das ferramentas de acesso aos bens materiais e simbólicos da humanidade, mas apenas uma delas. Vamos observar, ao longo deste capítulo que, em sua visão, as lutas sociais são, prioritariamente, as ferramentas que podem garantir a existência de uma vida digna mediante o acesso aos bens materiais e simbólicos, consagrando esses embates políticos em Direitos Humanos.

Ao nosso olhar, a expressão Direitos Humanos é muito abrangente e difícil de ser conceituada. Talvez, mais relevante do que a sua definição seja a ideia em si de que eles estão ligados à pessoa humana, isto é, aos homens e mulheres, pois são eles que conferem justificação à existência humana.

Nessa perspectiva, vamos adotar a noção de Flores, ao afirmar que Direitos Humanos são processos de luta pela dignidade. Os Direitos Humanos não são produtos de essências, nem são imutáveis, nem tampouco universais, pois se constituem a partir das lutas sociais pela dignidade. Isso implica afirmar que a efetivação dos direitos, necessariamente, não se afirma, a partir de resoluções, convenções ou declarações, mas, sobretudo, a partir de setores organizados da sociedade das lutas sociais que, assim, buscam garantir a sua instituição e implementação.

Reafirmamos, conforme ressaltamos anteriormente, que o processo de reconhecimento e de afirmação dos Direitos Humanos, na esfera jurídica, se constituiu como um importante marco da história da humanidade no mundo ocidental. Embora com a clareza de que tais direitos expressam os ideais da cultura liberal-burguesa e da doutrina do jusnaturalismo, vemos também que eles mostram, ao mesmo tempo, que estavam ocorrendo transformações significativas na era da

razão iluminista. Considerando tais aspectos, Bobbio³² (op. cit., p.68) explicita que o discurso da

Ampliação e universalização dos direitos (...) processou-se por três razões: a) aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) estendeu-se a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) o homem não é mais concebido como ser genérico, abstrato, (...), mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente etc.

Dessa compreensão, extraímos que a multiplicação desses novos direitos vinculados à nova ordem, favoreceu a ascensão da nova classe dominante, a burguesia que, processualmente, vai se tornando hegemônica com a consolidação de sua visão de mundo, seus princípios, suas tradições, seus valores e, sobretudo, o seu modelo de Estado e de economia firmado na centralidade do capital. Dentre esses novos direitos destacamos a dimensão dos direitos civis e políticos que se vinculam aos direitos individuais por se constituírem como marca da concepção individualista que caracteriza a ordem nascente.

Assim, nesse processo de instalação do novo regime, esses novos direitos demarcam o tipo de liberdade, de igualdade e de propriedade que a sociedade burguesa adota como princípios naturais. Balizam, ainda, a segurança e a ordem, mediante a invenção de uma forma de Estado constituído a partir de sua visão de mundo. Esses direitos por se formarem contra o Estado são denominados de direitos negativos, sendo considerados atributos inerentes à pessoa humana e, portanto, naturais, inalienáveis e imprescritíveis por se afirmarem em defesa da individualidade.

É, justamente, essa essência ontológica, metafísica e, portanto, imutável dos direitos da pessoa humana, que está sendo colocada, contemporaneamente, em cheque por intentar garantir a universalidade num universo de diversidades em processos de lutas por afirmações identitárias. Essa visão hegemônica de direitos, ao longo da história, em que pese a importância do discurso proclamado, na prática não se efetivou. Nesse sentido, Flores (op. cit., p. 14-15) adverte que

³² Reafirmamos que enquanto Flores parte de uma visão relativista de Direitos Humanos denominada por ele de interculturalidade, Bobbio parte do princípio de que tais direitos se enquadram numa perspectiva universalista,

A luta por direitos e por Direitos Humanos no mundo contemporâneo passa necessariamente por uma redefinição teórica. As três décadas de implementação do neoliberalismo em todos os países, minou qualquer posição ingênua sobre a eficácia imediata dos textos e práticas das organizações internacionais que se tem dedicado à “gestão” dos Direitos Humanos em todo o mundo. (...). Clássicos e tradicionalmente considerados como parte da essência humana, os Direitos Humanos são reduzidos, por um lado, a mera retórica bem pensada -evangelizadora - hipócrita que serve muito mais para justificar o injustificável do que resolver os problemas específicos da humanidade.

Percebemos de forma concreta a ineficácia do discurso da ONU quando passamos a analisar a dimensão dos direitos econômicos e sociais. Essa dimensão de direitos visa garantir dignidade com qualidade de vida. Contudo, a implementação de tais direitos entra em conflito com a reprodução do capital, na medida em que a sua expansão implica na redução da taxa de lucro. O conflito entre o capital e o trabalho, gerando a luta de classes, na acepção marxista, decorre, em boa medida, dessa tensão. Por isso, a dimensão dos direitos econômicos e sociais, ao longo da história, em grande parte, tem sido letra morta, pois, a miséria, a fome e a exclusão social encampam o nosso planeta.

Por isso entendemos que a defesa da universalidade, por si só, não se sustenta. É importante agir no sentido do fortalecimento dos movimentos sociais e organizações que lutam pela construção de um marco que possibilite a todos e todas forjarem as condições que assegurem, de maneira igualitária, o acesso aos bens materiais e simbólicos de forma efetiva e digna. Desse modo, urge mudar essa perspectiva, pois conceitos fundamentados em tradições e essências tornaram-se anacrônicos e não dão conta da diversidade cultural que hoje se alastrou no mundo globalizado.

Assim, não obstante a proclamação da DUDH (1948) e dos pactos internacionais sobre direitos civis e direitos sociais (1966), as mudanças foram assaz limitadas no que diz respeito à efetivação da ampla cobertura dos direitos anunciados. É importante lembrarmos que nem diante do contexto da guerra fria entre as duas superpotências - EUA e URSS - que lutavam pela hegemonia mundial, foi possível se avançar de forma significativa na implementação da dimensão econômica e social dos Direitos Humanos.

Nesse contexto, assistimos a tímidos processos controlados de descolonização, com o conseqüente aparecimento de novas nacionalidades, ao mesmo tempo em que se colocava em prática políticas públicas de corte keynesiano. Estas apontavam para um relativo Bem-Estar de parte da população nos países desenvolvidos e, intentavam, sobretudo, implementar ações de pleno emprego frente às conseqüências mais deletérias do mercado para a sociedade.

É, também, nesse período em que nascem e proliferam muitas empresas públicas, inclusive na realidade brasileira, a exemplo da Petrobrás e da Eletrobrás que tinham e ainda têm, nos dias de hoje, grande importância do ponto de vista econômico. Vários direitos trabalhistas são conquistados e implementados pelo Estado, a exemplo de negociações diretas entre sindicatos e governos sobre as condições de salário e trabalho, estabelecendo-se leis de regulação entre capital e trabalho e, assim, reconhecendo direitos de cidadania, sobretudo nos países desenvolvidos embora, de forma limitada, se estendam também para os países em desenvolvimento. Existem ainda avanços com relação ao reconhecimento de outros direitos sociais, a exemplo dos direitos à educação e à saúde.

Contemporaneamente, estamos vivenciando outro contexto, radicalmente diferente daquele cenário imputado à guerra fria e ao Estado do Bem-Estar Social caracterizado, de acordo com Santos (2014, p. 7), por uma exacerbada forma de

Autonomia individual devendo assim ser entendida como um compromisso pessoal do indivíduo com um mundo pré-formatado e imutável, o ser associal ou mesmo antissocial que emerge desta ideologia é o homo sociologicus do capitalismo global econômico-financeiro monopolista do neoliberalismo, como é comumente designado, uma versão muito mais ampliada do homo economicus da economia clássica e neoclássica (...).Esta ideologia tende a prevalecer em todos os cantos do globo, embora o impacto da sua penetração varie amplamente de região para região. Trata-se de uma forma ideológica de um pós-Estado, pós-social, com um poder estrutural extremamente concentrado por meio do qual os cerca de 1% da elite global governam os 99% da população empobrecida do mundo³³.

Percebemos que, independentemente dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais que se operam no ocidente, persiste a tendência à universalização e à imutabilidade. O mundo neoliberal e globalizado tem impacto

³³ Livro eletrônico sem paginação.

significativo na gramática da dignidade humana e, por conseguinte, dos Direitos Humanos. Sobretudo estes últimos, que somente passaram a compor “as agendas nacionais e internacionais a partir das décadas de 1970 e 1980”³⁴ (Idem).

Contudo, em que pese tal análise, não nos passa despercebido que a instituição dos direitos de primeira dimensão³⁵. - Numa acepção de Direitos Humanos como parte inerente à natureza humana -, foi fundamental para o estabelecimento do Estado Democrático de Direito no mundo moderno ocidental, se concretizando nos cenários históricos dos séculos XVIII e XIX como marca da visão do jusnaturalismo secularizado, expresso

Do racionalismo iluminista, do contratualismo societário, do liberalismo individualista e do capitalismo concorrencial. Socialmente o período consolida a hegemonia da classe burguesa, que alcança o poder através das chamadas revoluções norte-americana (1776) e francesa (1789). Esses direitos individuais, civis e políticos, surgem no contexto da formação do constitucionalismo político clássico que sintetiza as teses do Estado Democrático de Direito, da teoria da tripartição dos poderes, do princípio da soberania popular e da doutrina da universalidade dos direitos e garantias fundamentais (SARLET, 2001, p. 48-49).

Nesse contexto, a fonte que propiciou a institucionalização dos clássicos direitos de primeira dimensão decorre das declarações de direitos de Virginia (1776) e da França (1789). Tais direitos e garantias consagram-se nas Constituições Americana de 1787 e Francesa de 1791 e 1793. É Relevante, ainda, afirmar que “o mais importante código privado dessa época – fiel tradução do espírito liberal-individual – foi o código Napoleônico de 1804” (WOLKMER, 2010, p. 16).

Diferentemente dos direitos de primeira dimensão, os de segunda não são constituídos contra o Estado, mas se instituem a partir dos princípios da igualdade e são movidos por garantias e concessões pelo, poder político, a todos os cidadãos

³⁴ A UNESCO, em 2005, em **convenção, sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**, texto oficial ratificado pelo Brasil por meio de decreto legislativo 485, em 2006, evidencia que, hoje, ganha grande visibilidade a temática da diversidade cultural, tornando cada vez mais difícil defender a universalidade dos Direitos Humanos, tal qual anuncia a declaração da ONU de 1948.

³⁵ Observem que estamos substituindo o vocábulo “geração” por “dimensão”, pois vários questionamentos vêm sendo imprimidos por autores nacionais (Paulo Bonavides, Ingo Sarlet e Paulo de T. Brandão) com relação ao uso técnico da expressão gerações. Para esses autores existe uma “vantagem lógica e qualitativa, pois o termo geração indica apenas sucessão cronológica e, portanto, suposta a caducidade dos direitos das gerações antecedentes, o que não é verdade” (Wolkmer, 2010, p. 15).

vinculados ao mesmo Estado-Nação. Nessa perspectiva, Celso Lafer (1998) entende que tais direitos nascem como

Crédito do indivíduo em relação à coletividade. Tais direitos – como direito ao trabalho, à saúde, à educação – têm como sujeito passivo o Estado, porque (...) foi a coletividade que assumiu a responsabilidade de atendê-los. O titular desse direito, no entanto, continua sendo, como nos direitos de primeira geração [dimensão], o homem na sua individualidade (p. 127).

Os direitos de segunda dimensão estão ligados ao arranque de industrialização que impulsionou as sociedades ocidentais, na segunda metade do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, e as graves crises socioeconômicas e políticas que impactaram tais sociedades no mesmo período. Esses fatos aconteceram com o surgimento do capital financeiro e monopolista que, ao superar a etapa do capitalismo liberal, possibilitou o engendramento do Estado do Bem-Estar Social que assume o compromisso de regular a relação entre o capital e o trabalho.

No mesmo contexto, assistimos ao nascimento das tendências socialistas, anarquistas e reformistas que, a partir do incremento da luta de classes e das reivindicações trabalhistas, contribuíram para a condensação material dos conflitos sociais na estrutura do Estado capitalista operando mudanças ao possibilitar a implementação de políticas sociais para os menos favorecidos. Recorrendo ainda aos estudos de Wolkmer (2010) encontramos o seu entendimento de que,

Não menos importante para os avanços sociais são: a posição da Igreja Católica com sua doutrina social (a Encíclica Rerum Novarum, de Leão XIII, 1891), os efeitos políticos das revoluções Mexicanas (1911) e Russa (1917); os impactos econômicos do Keynesianismo e o intervencionismo estatal do New Deal. Cria-se a Organização Internacional do Trabalho (1919); o movimento sindical ganha força internacional; a socialização alcança a política e o Direito (nascem o Direito ao Trabalho e o Direito Sindical) (p. 17).

Todo esse processo de lutas sociais foi institucionalizado como direitos de segunda dimensão, e incorporados como direitos fundamentais nas Constituições Mexicanas de 1917, na República de Weimar de 1919, na Espanhola de 1931 e na Brasileira de 1934.

Pelo exposto, podemos extrair que a instituição de direitos de primeira e de segunda dimensões, aparentemente, se universalizou³⁶, motivo que, de certa forma, justificou naquela conjuntura, a universalidade da Declaração de 1948, legitimando-a.

Contudo, é importante destacar que a conquista de tais direitosse deve às mudanças que vão ocorrendo no formato do próprio Estado, a partir das lutas sociais, estendendo-se com maior intensidade até meados dos anos de 1970. Esse modelo é denominado por alguns teóricos de Estado Ampliado³⁷ ou de Estado Relação, de acordo com a Teoria Política adotada. Nele, parecia existir uma justa relação entre Estado e sociedade civil. Nessa conjuntura de Guerra Fria pela hegemonia mundial entre as duas superpotências, o Estado Nacional regulava as consequências maléficas do mercado através de ações intervencionistas.

Contemporaneamente, o mercado neoliberal impõe as regras do jogo mediante instituições globais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Por isso aqueles que lutam pela universalidade dos direitos acabam se desencantando, se frustrando, pois “apesar de se afirmar que se têm direitos, na prática, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais” (FLORES, 2009, p. 22).

Por isso, conforme explicitamos, anteriormente, estamos adotando a noção de Direitos Humanos como cultura de acordo com a acepção apontada por Candau (2014)³⁸ ao considerá-la

³⁶ É sempre importante estar lembrando que esse processo de instituição dos direitos de primeira e segunda dimensões se operou, sobretudo, em países desenvolvidos, a rigor não se universalizou. Em países emergentes, embora alguns deles, entre os quais o Brasil, tenha incorporado em parte tais direitos, isto é, um arcabouço jurídico similar aos desenvolvidos, na prática, não se efetivou a sua implementação. Na América do Sul, contraditoriamente, final da década de 1960 e toda a década de 1970, instalaram-se ditaduras nas quais as violações dos direitos de primeira e de segunda dimensões se tornaram rotina.

³⁷ Para maior compreensão acerca dos temas: Estado Ampliado e Estado Relação, consultar entre outras obras: CARNOY, Martin. Estado e Teoria Política. 2ª ed. Tradução (equipe de trad. PUCCAMP). Campinas: Papirus, 1988. Especialmente os capítulos 3 e 4.

³⁸ Todas as citações relativas ao e-book: CANDAU, Vera Maria. PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. SACAVINO, Susana. AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores** (livro eletrônico). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014, estão sem a indicação das páginas, pois neste título não existe tais numerações.

Como processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido. A cultura é um fenômeno plural e multiforme, configura profundamente nosso modo de ser e de situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades.

Nessa acepção, os Direitos Humanos se articulam com as lutas desenvolvidas pelos movimentos da sociedade. São processos, ou seja, se constituem como resultados sempre provisórios de lutas que os seres humanos põem em prática, tendo por finalidade acessar aos bens necessários à existência de uma vida digna.

Isso implica afirmar que a luta por Direitos Humanos, necessariamente, não ocorre no âmbito do marco jurídico existente, mas exterior a ele. É uma luta que incide sobre as instituições de fora para dentro, engendrando-se a partir de uma desobediência civil³⁹, esta tomada como um meio de exercício de cidadania ativa⁴⁰. Desse modo, existe uma persistente tensão entre os Direitos Humanos não reconhecidos e as práticas sociais que buscam efetivá-los e constituir outros direitos ou outras formas de reconhecimento para direitos institucionalizados.

Percebemos que tais lutas sempre aparecem com a finalidade de garantir a efetividade de uma vida digna mediante alimentação saudável, educação pública de qualidade, moradia digna, trabalho e tempo para lazer, livre direito de expressão e de opção religiosa, etc. Os direitos advêm *a posteriores*, isto é, como uma decorrência dessas lutas sociais.

Contextualmente, essas lutas por Direitos Humanos vão, pouco-a-pouco, se incorporando nos diplomas legais e nas políticas de Estado como ações de governo, garantindo assim, a sua implementação. Nessa acepção, os Direitos Humanos são tomados como uma convenção cultural, isto é, não se caracterizam pela imutabilidade universal da Declaração de 1948. São uma decorrência da diversidade e das diferenças culturais existentes nos diversos contextos societários.

³⁹Para maior compreensão ver: THOREAU, Henry David. A desobediência civil. Tradução: Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, (1997, p. 5 – 56).

⁴⁰ Para maiores compreensões e fundamentos acerca categoria Cidadania Ativa consultar, BENEVIDES, Vitoria. **A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

Com essa compreensão acerca da construção dos Direitos Humanos, podemos dar um passo à frente analisando do ponto de vista histórico e conceitual o discurso da diversidade e da diferença no contexto da Educação em Direitos Humanos, no Brasil, tema que será abordado no próximo subitem do presente capítulo.

3.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DA CONCEPÇÃO À TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO BRASIL

Pretendemos, no presente item, abordar a temática da Educação em Direitos Humanos e a sua trajetória no Brasil, tomando por base a noção de Direitos Humanos discutida no item 2.1 deste capítulo, no qual afirmamos a sua aproximação com a teoria crítica. Frente a essa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos se constitui como processos de formação de sujeitos, de sujeitos críticos, de sujeitos de direitos, formando cidadãos ativos, capacitando-os para atuarem de forma consciente nas lutas sociais frente às injustiças e à violação de direitos.

É importante lembrarmos que, partimos do entendimento de que o campo educacional tem como atributo, produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, historicamente acumulados, através da prática educativa em instituições formais como escolas e universidades. Nelas, a socialização do conhecimento ocorre como forma de preservar o patrimônio cultural da humanidade e de formar cidadãos críticos como agentes de transformação.

Por outro lado, contemporaneamente, temos a compreensão de que os movimentos sociais também assumem essa competência, além de fazer denúncias de violações e de lutar por mais direitos e dignidade, sobretudo para os excluídos e injustiçados pelo modelo hegemônico. Muitos movimentos sociais se institucionalizam se constituindo como *Locus* de estudo, pesquisa e de desenvolvimento de projetos e ações em diferentes áreas temáticas ligadas à promoção e proteção dos Direitos Humanos, como é o caso de parte significativa de Organizações Não Governamentais-ONGs, desenvolvendo a denominada educação não formal.

Isso implica que, além de considerarmos a Educação como um dos mais importantes Direitos Humanos, é fundamental que a prática educativa seja transpassada, de forma transdisciplinar, pelas temáticas dos Direitos Humanos e que a ação docente não fique na mera transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho docente, quer seja na educação formal ou na educação não formal, deve se constituir em espaço de vivência efetiva dos Direitos Humanos, através do exercício

cotidiano e de engajamentos em diferentes práticas sociais que ensejem a afirmação dos mesmos.

A efetivação da Educação em Direitos Humanos pressupõe a adoção de metodologias ativas viabilizadoras da participação e de expressão de múltiplas linguagens, demandando dos educadores o compromisso com a construção de uma nova cultura em que os Direitos Humanos adquiram centralidade no fazer educativo cotidiano, mediante práticas pedagógicas que articulem teoria e prática.

De forma semelhante, a formação de educadores constitui aspecto relevante na criação de uma cultura de Direitos Humanos na educação formal, na medida em que exerce papel mobilizador e mediador de práticas sociais e políticas, produzindo, de forma coletiva, cultura. Nas palavras de Silva (2000, p. 16) “é necessária a construção de um projeto pedagógico democrático e participativo, onde a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente”. Silva afirma, ainda, que uma escola que tem o compromisso de formar em Direitos Humanos deve reconhecer a educação formal como condição à formação da cidadania, fazendo da Educação em Direitos Humanos o seu projeto global.

Assim, formar sujeitos de direitos, aptos para a vivência dos Direitos Humanos no cotidiano da escola e na vida será sempre tarefa da prática educativa. Carbonari (2014) ratifica isso ao afirmar que

Formar sujeitos de direitos é contribuir de maneira decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural de forma a subsidiar processos de afirmação dos humanos como sujeitos em convivência com outros sujeitos (p. 35).

Dessa forma, entendemos que um dos grandes desafios da Educação em Direitos Humanos é o de desenvolver processos de formação que concorram para “o bem viver como integração do viver humano com o viver de outras formas de vida, reconstruindo a relação do humano com o ambiente no qual se insere” (Idem).

Tal processo de formação comporta uma percepção contextualizada e, portanto, histórica e crítica, pois mostra que o conhecimento em Direitos Humanos se constitui como pano de fundo para todas as práticas dos seres humanos, em qualquer espaço/tempo/cultura. Nessa direção, um dos temas mais sensíveis da

atualidade e, quiçá, o mais importante, diz respeito às possibilidades e limites entre universalidade e particularidade.

Essa tensão se ampliou com o processo de globalização e com a vitória do neoliberalismo que, com o seu desdobramento em espaços/tempos/culturas, trouxe à baila

A problemática de como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos, que comporta determinada(s) visão(s) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações consequentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação (GODOY, 2007, p. 245).

É possível extrairmos do discurso acima que a Educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de culturas em Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que traz, de forma implícita, uma controvérsia entre o universalismo e o localismo, pois, “a Cultura, por enraizar-se espacial e temporalmente, é plural” (Ibidem, p. 246), diversificada, múltipla, específica, particular, se intercambiando

Pelo contato entre as sociedades, povos, em fluxos os mais diversos, variadas formas de recepção e apropriação cultural, combinatórias culturais, no âmbito de um espectro que pendula de uma socialização coletiva a uma socialização privatizante (Idem).

Nessa perspectiva, extraímos desse fragmento que existe uma multiculturalidade nos Direitos Humanos num continuum processo de tensão como discurso da universalização proclamada pela ONU, a partir da DUDH (1948) e pelos pactos, convenções e resoluções que a sucederam. O localismo multicultural se intensificou com o crescente processo de descolonização posterior à 2ª Grande Guerra Mundial (1939-1945), sobretudo a partir da década de 1960.

Esse processo de descolonização favoreceu o aparecimento de múltiplas nações na África, na Ásia e na América Latina, nas quais renascem culturas que haviam sido silenciadas pela dominação imperialista de nítidos cortes “democrático liberal, capitalista, branco, masculino, cristão. Nessa rota histórica, que se prolonga por todo o século XX, a Cultura que a envolve, vai adquirindo discursividades e práticas pretensamente universalizantes” (Ibidem, p. 247-248).

Dois desses exemplos de dominação e de exploração imperialistas ocorreram na América Latina e no Brasil segundo analisa Zenaide (2014)

O genocídio dos povos originais, o sequestro, o tráfico e a escravização dos africanos têm se constituído em práticas de dominação imperial desde a América Pré-Colombiana gestando mentalidades excludentes, racistas e autoritárias que se encontram presentes na cultura e nas práticas sociais e institucionais. No Brasil não foi diferente, foram mentalidades que atravessaram os 322 anos de Colônia, os 67 anos de Império e os 123 anos de República. Com 358 anos de escravidão negra e 29 anos de ditadura militar no Brasil, nós brasileiros, assim como outros países da América Latina, entendemos o que é sentir na carne e na alma regassada a convicção da necessidade de se educar para o nunca mais como uma dimensão da Educação em Direitos Humanos (p. 31).

Dessa forma, a resistência ao pretenso processo de universalização dos Direitos Humanos da cultura ocidental encontra extrema dificuldade em sua efetivação, pois, não podemos esquecer que o direito se constitui como um produto cultural que persegue determinados objetivos no marco dos processos hegemônicos. Nessa perspectiva, concordamos com Carvalho (2004) ao afirmar que:

O estatuto do conceito de cultura está explicitado no que se reconhece hoje como “centralidade da cultura” entendida por Hall (1997:22) como “a forma como a cultura penetra em cada canto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo”. [...]. As questões postas no mundo globalizado trazem à tona problemas relativos à pluralidade de saberes e formas singulares de ser (sentir, dizer, fazer) os quais ainda prescindem da definição de categorias mais amplas de análise, particularmente em relação ao currículo (p.59).

Por isso, a débil educação implementada nos países recentemente descolonizados, sobretudo dos africanos, tem grande importância na construção de saberes e de subjetividades sociais e identitárias, priorizando a cultura local fundada, em grande parte, na transmissão oral do conhecimento (tradições, costumes valores, etc.) buscando, assim, consolidar o incipiente Estado-Nação⁴¹.

⁴¹ Em boa parte dos países africanos, sobretudo aqueles que passaram por processos recentes de descolonização, a Educação em Direitos Humanos ocorre, sobretudo, nos movimentos sociais em estreita cooperação com a Anistia Internacional e organismos humanitários, privilegiando a trajetória das lutas locais. As denúncias de violações do Direito Internacional humanitário e dos Direitos Humanos mais citados são “as detenções arbitrárias e ilegais, torturas e maus-tratos, os raptos, homicídios e desaparecimentos efetuados pelas forças governamentais e grupos armados da oposição” que atingem milhões de pessoas. Para maiores aprofundamentos ver especialmente os

Desse modo, entendemos, conforme analisamos no item anterior, a partir de Herrera Flores (2009), que a Educação em Direitos Humanos deve privilegiar o processo da interculturalidade, assegurando aos educandos:

a) Uma leitura crítica de mundo, buscando aprofundar o entendimento da realidade com os seus múltiplos problemas, orientando-os a participarem racionalmente de atividades sociais;

b) Forte papel na tomada de consciência, auxiliando-os a tomarem posição frente às injustiças sociais e a se engajarem, de forma coletiva, em processos de mobilização por mais dignidade;

c) Uma visão alternativa de mundo voltada para determinadas coletividades sociais, notadamente excluídas e oprimidas, a exemplo das minorias étnicas e raciais, mulheres, pessoas com diferentes orientações sexuais e deficientes, imigrantes, meio ambiente, etc.

d) O exercício permanente da crítica, tanto social e política, quanto cultural, auxiliando-os na tomada de atitudes frente às lutas por mais dignidade humana.

Como observamos acima, a perspectiva crítica da Educação em Direitos Humanos não passa por quaisquer tentativas de ressignificação das teses jusnaturalistas dos Direitos Humanos, nem tampouco do seu caráter, *a priori*, de universalismo que se firmaram como hegemônicos no mundo ocidental. Candau (2008) também aborda essa questão ao dizer que

De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, da igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos Direitos Humanos. No entanto, parece que hoje houve um descolamento, (p. 46).

Esse modelo de imposição de padrões culturais de Direitos Humanos de uma cultura sobre a outra não tem lugar no pensamento de uma Educação em Direitos Humanos de perspectiva emancipatória.

Santos (2009), ao analisar todo esse processo de descolonização e o reaparecimento de múltiplas culturas localistas, parte do entendimento de que existe uma natural incompletude entre elas e que, somente um diálogo intercultural pode possibilitar o seu compartilhamento, em alguns aspectos. Esse encontro, denominado por ele de “hermenêutica diatópica⁴²” foi assim abordado:

A hermenêutica diatópica se baseia na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...]. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico (p.15).

Nessa perspectiva, o exercício da hermenêutica diatópica está dando apenas os primeiros passos, pois esse diálogo intercultural se apresenta com extrema complexidade, impondo inúmeros desafios aos que pensam a partir dessa visão. A vivência dos Direitos Humanos ainda está muito atrelada ao projeto de modernidade que tem por fundamento a visão liberal de sociedade, pois, segundo Candau (2008) as “interações entre diferentes grupos socioculturais [ocorrem] de modo superficial, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam” (p. 53)

Esse diálogo intercultural se define pela permuta que ocorre entre os diferentes saberes e entre as diferentes culturas, o que nos permite afirmar que acontece entre universos de sentidos diferentes e, em grande parte, incomensuráveis. Esses encontros dialogais acontecem em “lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” chamados de **topoi** que “funcionam como premissas de argumentação que, [por] sua evidência, não se discutem tornam possível a produção e a troca de argumentos” (Santos, 2009, p. 15).

Essa complexa e intrincada tentativa de diálogo intercultural vem ocorrendo em diversos países latino-americanos, inclusive no Brasil, com muita tensão, conflitos e negociações entre diversos sujeitos coletivos, conforme atesta Sacavino (2012) ao afirmar que:

⁴² Para maiores aprofundamentos ver SANTOS: Boaventura de Souza. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. In: Revista Direitos Humanos. N. 02, jun. 2009.

As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da construção histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física e/ou simbólica, ainda firmemente presentes nas nossas sociedades (p. 03).

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a construção do diálogo intercultural ao tratar de temáticas que focalizem essa relação de complexidade e conflito entre igualdade e diferença, ou seja, possibilitar o encontro entre os princípios da igualdade e o reconhecimento igualitário das diferenças entre as pessoas.

Contudo, é importante termos a clareza de que, conforme destaca Ansión⁴³ (2000), que

A interculturalidade não se limita a valorizar a diversidade cultural, nem a respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade. Busca ativamente construir relações entre grupos socioculturais. Implica uma disposição a aprender e a mudar no contato com o outro. Não coloca o fortalecimento de identidades como condição para o diálogo, mas assume que as identidades se constroem na própria tensão dinâmica do encontro, que se dá também muitas vezes no conflito, mas que se reconhece como fonte de desenvolvimento para todos (p. 44).

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos tem como um dos seus pilares socializar e mediar conteúdos/práticas que contribuam para a formação de sujeitos capazes de vivenciar diferentes situações relativas aos Direitos Humanos. Sujeitos, portanto, que promovam o diálogo intercultural com o respeito à alteridade, à tolerância, à solidariedade e, sobretudo à autonomia e à emancipação das pessoas envolvidas na prática educativa, alunos, pais, professores, técnicos, gestores etc., com a clareza de que esse diálogo é complexo, polêmico, trabalhoso e de árdua negociação.

Com esse delineamento, a Educação em Direitos Humanos –EDH- têm seus fundamentos inscritos na teoria crítica assumindo, por conseguinte, uma perspectiva axiológica transformadora de educação e de sociedade, se constituindo como prática social e política emancipatória, espaço de conquista e proteção de direitos.

⁴³ Pensador Peruano com importante produção bibliográfica no campo da interculturalidade.

É com esse intuito que Candau (1998), ratifica a dimensão sócio-crítica da educação ao afirmar que “a Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura da escola” (p. 36).

Assim, uma educação comprometida com a emancipação finca suas bases no processo de conscientização e de tomada de responsabilidades frente às situações de opressão, de dominação, de exclusão social e política, de uma nova barbárie, tanto mais sutil, como mais perigosa, como tão bem descreve Bauman (1998, p. 76), pautando-se na afirmação intransigente de uma cultura em Direitos Humanos.

Pereira (2013), ao refletir sobre a Educação em Direitos Humanos, situa

Como elemento relevante para a sua discussão o entendimento de que ela deve assumir como premissa básica a formação da consciência de que a pessoa humana constitui o primeiro valor a ser tomado no processo educativo, assim como o respeito à sua dignidade e que devem ser considerados como requisitos fundamentais à instalação de uma cultura de Direitos Humanos. (p.115).

Para essa estudiosa, compete à Educação em Direitos Humanos comprometer-se com a formação de sujeitos que, no dizer de Paulo Freire(2000), sejam capazes de exercitar a indignação e a intolerância frente às injustiças, às desigualdades sociais, aos preconceitos, às formas sutis e perversas de exclusão social, ao desrespeito à pessoa do outro, à degradação do meio ambiente. Uma educação que se contraponha a toda e qualquer postura que coloque em risco a dignidade da pessoa e a vida planetária, carregando, em si, uma forte conotação ético-política, ao expressar seu compromisso com a valorização da vida, em toda a sua plenitude.

Retomando Candau (2007, p. 404), destacamos alguns aspectos por ela explicitados e que não podem ser furtados no trato da Educação em Direitos Humanos:

- A formação de sujeitos de direito, em nível pessoal e coletivo, de modo a articular as dimensões ética, política e social e as práticas concretas;

- O favorecimento do processo de empoderamento, tornando as pessoas sujeito de sua vida social;

- O educar para o “nunca mais”, resgatando-se a memória histórica e rompendo-se com a cultura do silêncio e da impunidade.

De forma semelhante, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH - (2007, p. 25) corrobora ao afirmar que a Educação em Direitos Humanos se constitui como

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões;

a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade;

c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em nível cognitivo, social, ético e político;

d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

Percebemos que a concepção de Educação em Direitos Humanos que se acha presente no (PNEDH 2007) se alinha à concepção contemplada em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Assume como princípio básico a educação como direito em si mesmo e como “meio indispensável para o acesso a outros direitos” (p.25). Uma concepção de educação que tem em vista a consolidação da cidadania ativa, propiciando o exercício do respeito, da tolerância, da valorização das diversidades de toda e qualquer natureza e a solidariedade entre os homens e entre os povos, traduzindo-se em condição indispensável à instalação de práticas democráticas pautadas no diálogo e no entendimento.

Como vimos anteriormente, conceber e implementar a Educação em Direitos Humanos requer considerar três dimensões que se articulam mutuamente. A

primeira delas, a **dimensão ética**, que tem em vista a formação da consciência ética, mediante a adoção de uma didática pautada nos valores republicanos e democráticos, conforme analisamos no capítulo anterior; a segunda, a **dimensão política**, que tem em vista o desenvolvimento de atitudes de tolerância frente à alteridade e à divergência assumindo o bem comum como dever; e a terceira, a **dimensão intelectual** e a informação, através da qual possibilita o acesso da pessoa ao conhecimento como forma de combate às desigualdades e às injustiças.

Nessa perspectiva, percebemos que a Educação em Direitos Humanos tem forte compromisso ético-político, pois, aponta no sentido da valorização da existência humana, esta firmada na dignidade em toda a sua plenitude. Por isso concordamos com Freire (2000) ao afirmar que é tarefa da educação libertadora

Trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (p. 22).

A construção dessa cultura de Direitos Humanos precisa ser gerada em diferentes espaços sociais, devendo se constituir tarefas da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e políticos, da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, a partir da vivência de uma nova ética centrada na dignidade humana, no respeito às diversidades. Nessa perspectiva, um desses espaços são os movimentos sociais que

Podem ser tomados como sendo as diferentes formas de organização do povo com vistas a introduzir mudanças significativas na perspectiva da transformação da sociedade, sobretudo no que diz respeito à defesa da dignidade da pessoa humana, da construção de sujeitos de direitos, de Direitos Humanos. Sua gênese são as demandas, anseios e necessidades imediatas da população, discriminações de gênero, raça, classe, orientação sexual, credo religioso; destruição do ambiente; ausência de participação, dentre tantos outros, caracterizando-se como expressão de posturas militantes e de práticas de mediação social. (NUNES; COSTA, 2014, p. 551).

Não podemos deixar de ressaltar que a crescente busca de viabilização de uma EDH deve-se à caminhada do processo de democratização que assistimos no Brasil, ao longo das últimas três décadas, associada à luta em prol da garantia de

Direitos Humanos e da sua efetivação, dentre eles a educação, sobretudo para as classes menos favorecidas, excluídas, historicamente, de seus direitos de cidadania.

Uma breve incursão na história mostra que a Educação em Direitos Humanos, estreitamente vinculada à educação para a cidadania, vem se tornando realidade em diferentes países, tanto da Europa, como da América Latina⁴⁴. Ela toma vulto na realidade brasileira, mais enfaticamente, nas duas últimas décadas, fruto do movimento de educadores e de segmentos organizados da sociedade civil e de governos comprometidos com a instalação de uma cultura de respeito à diversidade em nosso país.

Essa análise nos permite apreender as conquistas que vêm sendo galgadas em escalas, tanto em nível nacional, quanto em nível internacional, em decorrência do entendimento de que a resistência a todas as formas de opressão e exploração humanas e o engajamento nas lutas sociais se constituem como experiências educativas dos Direitos Humanos. É, pois, ancorado nessa compreensão, que vemos o processo de ampliação da Educação em Direitos Humanos, sobretudo na América Latina e na história recente brasileira.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar a importância dos atos da década de 1960, mais precisamente em 1966, com a instituição do Pacto Internacional das Nações Unidas que, em seu artigo 13, ao tratar dos direitos econômicos, sociais e culturais, expressa o reconhecimento do direito que toda pessoa tem à educação, como elemento indispensável ao desenvolvimento de sua personalidade humana e de respeito à sua dignidade. Uma educação, portanto, que seja capaz de promover o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais da pessoa.

Contudo, nesse período da década de 1960 em que imperava no Brasil regime de exceção, a escola pública estava ocupada pelos filhos, sobretudo, das elites brasileiras, por isso, a prática educativa caminhava na direção de uma educação que preparava os filhos das classes hegemônicas para serem dirigentes.

⁴⁴ Para maiores aprofundamentos ver: ZENAIDE, Maria de Nazaré, (2014); RODINO, Ana Maria (2014); FERNANDEZ, Mónica Beatriz, (2014); DORNELLES, João Ricardo W., (2014), dentre outros.

Os filhos das classes populares ficavam de fora desse modelo de educação elitista e excludente, sendo a sua formação pautada quase que exclusivamente na preparação para o mercado de trabalho. Esse dualismo presente na educação brasileira se constituiu, até recentemente, como o modelo predominante de formação. Observemos que o direito à universalização de uma educação pública de qualidade foi negado à maioria da população.

Mais recentemente, uma série de pactos vem sendo selados pelas nações no intuito de fortalecer a luta por Direitos Humanos no mundo, situando-se dentre estes, aqueles mais diretamente ligados à educação, a exemplo do Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, promovido pela ONU, no ano de 1993, do qual resultou o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, referendado pela Conferência Mundial de Viena, realizada neste mesmo ano.

Outros importantes marcos não podem ser esquecidos na defesa e na construção de uma Educação em Direitos Humanos, em escala internacional, como é o caso da promulgação da Década da Educação em Direitos Humanos, durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 1994; e da Declaração e Plano de Ação integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, ratificada pela Conferência Geral da UNESCO, em 1995, que assinala o compromisso com a educação de crianças, adolescentes e jovens diante das exacerbadas expressões de racismo, intolerância e xenofobia, dentre outros.

Contudo, a Declaração de Direitos Humanos de 1948, o Pacto de 1966, bem como as Resoluções, Convenções e Conferências da ONU, por si só, não se concretizaram num amplo processo de instituição da Educação como um direito humano, muito menos numa Educação em Direitos Humanos. Muito pelo contrário, as décadas de 1960 e de 1970, especialmente, no Brasil, na Argentina, no Chile e no Uruguai foram períodos de extrema repressão, de violações e de negação de direitos, entre eles a educação.

No Brasil, foi implementado um modelo de educação alienante e descontextualizada, na medida em que foram introduzidos conteúdos e práticas

alicerçados em valores e princípios cívicos, patrióticos e ufanistas que somente reforçavam a dominação vigente e o processo de exclusão.

Por isso, entendemos que o processo de ampliação da Educação e da Educação em Direitos Humanos, emerge, sobretudo, das lutas sociais e das resistências às históricas práticas de violação dos Direitos Humanos e de negação de direitos encontrando, inclusive, respaldo na Constituição Federal de 1988. Esta foi elaborada de forma inédita, em nossa realidade, a partir de amplos debates com a participação da sociedade civil. Nela, foram instituídos mecanismos relevantes para a universalização da educação pública e para a proteção dos Direitos Humanos, materializados, posteriormente, em leis complementares que buscam garanti-los⁴⁵.

Como sabemos a sociedade civil brasileira, a partir dos anos de 1980, pouco-a-pouco, vai se organizando e ampliando reivindicações por direitos, Direitos Humanos, e pela sua implementação, que ao longo de nossa história foram negados à maioria da população. Nesse sentido, como resultante deste amplo processo de mobilização social, a Constituição de 1988, assegurou, de forma consistente, pela primeira vez na trajetória histórica do país, direitos civis, políticos, econômico-sociais e culturais que, justamente, pela sua cobertura foi intitulada de Constituição Cidadã.

É importante ainda ressaltar que, em 1996 e 2002, foram instituídos os PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos I e II -, colocando os Direitos Humanos como eixo capaz de nortear e perpassar programas e projetos voltados para a sua promoção e proteção, incluindo dentre suas linhas de ação a necessidade de implementação do PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja elaboração tem início em 2003.

A construção e o monitoramento do PNEDH ficaram a cargo de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, instaurando-se no país um amplo e caloroso debate envolvendo diferentes segmentos sociais e políticos em torno da

⁴⁵ A Lei 9.394/1996 que institui a de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 7.716/89 – combate ao preconceito de raça ou de cor -, Lei 8.069/90 – criação do Estatuto da Criança e do Adolescente -; Lei 9.140/95 – criação da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar, Lei 10.098/2004 – criação do programa de Promoção e Defesa da pessoa com deficiência, dentre outras.

elaboração deste plano. A participação da sociedade civil na sua feitura não apenas garante a sua legitimidade como traz para o debate os temas mais candentes e de visibilidade das lutas dos movimentos sociais.

De modo geral, podemos perceber que a Educação em Direitos Humanos vem sendo alvo da legislação, compondo a agenda da política educacional brasileira, figurando no Plano Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, bem como em programas e projetos educacionais emanados do MEC. Em 2012, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Curriculares de Educação para os Direitos Humanos e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica - **PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/6/2015**, que ratifica a importância de incorporar os conteúdos da EDH nos processos de formação desses profissionais, evidenciando a crescente visibilidade que essa temática vem assumindo no cenário educacional brasileiro.

A clareza do que vem se constituindo como Educação em Direitos Humanos nos permite apreender a relação que se estabelece entre democracia, educação e Direitos Humanos, articulação que vem possibilitando importantes avanços no reconhecimento e efetivação de muitos direitos instituídos, ao lado daqueles que estão em processos de institucionalização através das lutas sociais.

3.3 O DISCURSO DA DIVERSIDADE E DA DIFERENÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente item tem por objetivo analisar que as expressões diversidade e diferença são categorias teóricas epistemologicamente diferentes sendo, portanto, necessário defini-las de forma mais precisa, tendo em vista entendermos os conflitos sociais identitários e o seu rebatimento nas políticas de governo. De princípio, indicamos que as noções dessas categorias vêm sendo adotadas de forma

ambígua, desde 1980, no campo da educação brasileira, conforme constata Abramowicz et al (2011) ao considerar que

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada neste período sugerem que o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudança de matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural. Ao mesmo tempo, essas distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença (p. 86).

Esse processo de desabrochamento das múltiplas identidades sociais começa na família, em outros espaços da sociedade civil e, sobretudo, nas escolas. Nelas, aprendemos os princípios do bom viver, os valores, as tradições, os costumes e, pouco a pouco, descobrimos que nascemos numa sociedade que, embora sempre incompleta, se encontra em processo avançado de construção do ponto de vista econômico, social e cultural, como também o seu entorno: a casa, a estrutura familiar, o bairro, a comunidade e, nela, a escola na qual damos os primeiros passos para a socialização no mundo já pré-existente.

Nesse lugar, a escola, que de início nos parece estranho e que, gradativamente passamos a apreciar e a amar, internalizamos o mundo através dos professores, amigos, colegas e da comunidade escolar em geral. O significado, os símbolos e sentidos das coisas, das pessoas e do mundo começam a ser decifrados através de conhecimentos e saberes que vão sendo apreendidos no seu interior. É, pois, nesse *Locus* de transmissão e de socialização de saberes que também desvelamos nossa identidade. Nossa individualidade vai se constituindo a partir da diferença, pois nos deparamos com os contrastes, quando nos comparamos com os outros: a cor da pele (branca, negra), a altura, a forma de falar, a empatia/antipatia com nossos colegas, os primeiros conflitos, a diferença de gênero e de orientação sexual, se formando assim nossa identidade enquanto seres humanos.

É, pois, na escola, que internalizamos as tradições, os costumes, as memórias e recordações de nossas vivências e, nela, também aprendemos a nos libertar na medida em que a convivência com as emaranhadas culturas em seu âmbito contribui para a construção de concepções de mundos diferentes e que

podem, a partir do modelo de educação que nela se socializa, se pautar pelo respeito à diversidade.

Dessa forma, constatamos a importância social que a educação carrega em si, pois, para além da formação intelectual trabalha também a questão da cultura, existindo entre estas duas dimensões uma ampla e complexa relação de cumplicidade. Observamos assim, que a educação, ao socializar conhecimentos e trabalhar a cultura, numa dimensão mais ampla, contribui, também, para o desenvolvimento das pessoas enquanto seres humanos.

Nessa última acepção, a educação tem sido tomada como um direito humano inalienável, pois, o saber sistematizado propiciado pela escola constitui-se como um componente imprescindível à constituição do ser e do cidadão reconhecendo assim, a sua dignidade intrínseca, isto é, a sua condição de humanidade e um ser portador de direitos em quaisquer situações. Por isso a ONU declara no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948) que,

O reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (p. 2).

Pelo exposto, o discurso prescrito pela ONU e contemplado na DUDH (1948), parece nos induzir que a universalidade parte do princípio de que toda pessoa humana é portadora de direitos iguais e inalienáveis.

Os fundamentos desse discurso podem nos conduzir à compreensão de que os seres humanos portam uma natureza ontológica, ficando suas bases na metafísica que parte da ideia de que existe uma natureza humana universal e imutável.

Essa natureza comum, essa essência inerente a todos e a cada criatura, justifica a universalidade dos Direitos Humanos, não considerando as diferenças étnicas e de raças, nem tampouco as de orientação sexual, de gênero, de geração, etc. O valor da pessoa humana, nessa premissa, se revela na condição da igual dignidade humana, ao considerá-la como dotada de uma natureza comum, ontológico-metafísica que, por si só, justificaria o pressuposto de teorias que norteiam a universalidade ética dos Direitos Humanos.

No entanto, ao analisarmos esses princípios ontológicos da natureza humana, podemos perceber que eles parecem autorizar formas de entendimento que são discriminatórios da espécie humana, por não considerarem as especificidades/particularidades que cada pessoa/povo carrega em si. Isso significa, parafraseando Simone de Beauvoir (1949)⁴⁶, que nós não nascemos humanos, tornamo-nos humanos, produtos de uma construção singular, cultural e histórica e que por isso, sentimos, pensamos e existimos a partir de perspectivas diferentes. O mundo, por si só, comporta a diversidade, pois, não basta nascermos com a carga genética da espécie humana faz-se também necessário tornarmo-nos humanos, mediante contato com os outros, autênticos mediadores dos **padrões culturais**, agentes do processo que nos torna seres humanos.

Entendemos que a emergência da diversidade é um processo histórico, o resultado de lutas sociais e políticas realizadas no coração dos movimentos sociais que, ao mesmo tempo, traz no cerne do debate, distintas perspectivas teóricas, passando a exigir do Estado políticas que respeitem a diferença - políticas focais - sem, contudo, se restringir ao relativismo cultural.

Dessa forma, o discurso acerca da diversidade, centrado nas diferenças culturais que marcam as sociedades hodiernas, parece se colocar em nítida contraposição ao modelo unitário do Estado-nação moderno, liberal e ocidental. Essas mudanças são propiciadas pela ascensão de uma série de questões anteriormente subsumidas, a exemplo da migração, das questões de gênero, da sexualidade, da raça, da etnia, da religião e da língua, dentre outros fatores que se constituíram como a pedra angular de todo esse processo de mobilização e discussão sobre o conceito de diversidade.

Conforme destacamos no preâmbulo deste capítulo, entendemos que as noções de diversidade e diferença não são expressões de sentido semelhante e “nem mesmo próximo, apesar de que temos usado as palavras de maneira indiferenciada” de acordo com Abramowicz (2011, p.91). Nesse sentido, destaca essa autora que,

⁴⁶ Simone de Beauvoir, em 1949 publica o “O segundo sexo, fatos e Mitos”. Nele existe uma célebre frase que diz: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Aqui, parafraseamos com de Beauvoir ao afirmar que: ninguém nasce humano, torna-se humano.

Grosso modo, podemos dividir essas noções em três linhas: a primeira trata as diferenças e/ou diversidade como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições.

Tomando por base essa afirmação, podemos entender que diferença significa “não ser idêntico, ser outro, discernível”, como diria Jacques Derrida (1991). Contudo, talvez, seja mais expressivo ainda afirmar que, do ponto de vista filosófico, a diferença não pode ser capturável nem pela visão ontológica nem pela teológica na medida em que “produz o seu sistema e a sua história, a compreende, a inscreve e a excede sem retorno” (Idem). Como parece ser possível perceber a noção de diferença, é entendida a partir de sua raiz, de forma mais radical, tomando por base sua origem sem comportar formas de amalgamento ou assimilacionismo.

Com respeito ao sentido da primeira visão, a não diferenciação entre as noções de diversidade e/ou diferença parece haver uma predisposta intenção para ocultar as desigualdades e, sobretudo as diferenças. Recoberta sob o signo da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas aparecem sob a proteção da tolerância. Entendemos que, nessa perspectiva, defender a tolerância significa manter incólumes as relações hegemônicas de contradição com o colonizador, na medida em que o diferente pode ser incorporado através de políticas de apaziguamento, que consistem em integrar todos os grupos minoritários (negros, índios, mulheres, homossexuais, dentre outros).

Esse processo de repactuação pode ser sintetizado sob a bandeira do multiculturalismo ou do pluralismo cultural o que implica na adoção de políticas multiculturalistas implementadas pelo Estado. Se por um lado, a política multiculturalista, aparentemente, abranda os conflitos silenciando as contradições, por outro, possibilita a resistência à homogeneidade das culturas obtendo, dessa forma, o reconhecimento público. É nesse sendo que a categoria do

multiculturalismo se nos apresenta, conforme citado por Gonçalves e Silva (2003), como

O jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...]. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (p. 111).

Se fizermos uma análise do ponto de vista histórico, vamos perceber que o movimento multicultural, ao manifestar resistências contra a monocultura e/ou ao etnocentrismo da Europa Ocidental, alicerçado nas conquistas do século XVI, tendo por horizonte “dominar a natureza e as sociedades atrasadas, bem como ocidentalizar o planeta” (LIAZU, 1992, p. 12), busca a preservação de suas culturas assim como se engajar nas lutas contra a colonização política, econômica e cultural, que foram impingidas pelos países hegemônicos.

De modo geral, essas múltiplas identidades singulares/culturais que compõem o universo da diversidade/diferença são protegidas juridicamente. A adoção de políticas de Estado, tendo por intuito a preservação de seus costumes, valores, rituais, dogmas, credos religiosos são necessários, pois asseguram de forma efetiva suas tradições, na mesma medida em que garante a convivência pacífica mediante a tolerância dos grupos majoritários e hegemônicos frente aos discursos, opiniões, tradições, etc., dos grupos minoritários. Um aspecto que merece destaque na experiência brasileira, segundo Gonçalves e Silva (2003), “é que a própria legislação tem sido um instrumento indutor de políticas multiculturais. Isso tem ocorrido também em outros países” (p. 116).

Tomando por base esse raciocínio, percebemos que, ao iniciar o processo de liberalização política no Brasil, a partir de 1974, as reivindicações dos movimentos sociais se intensificaram. A utilização da categoria do multiculturalismo de forma política reduziu a pó a ideologia da democracia racial, em voga, sobretudo, desde os anos de 1930, com o processo de modernização política, econômica e social do Estado brasileiro. As políticas de ação afirmativa ratificam a erosão e falência da

democracia racial⁴⁷ ou ideologia da mestiçagem, produções intelectuais de Gilberto Freyre, Oliveira Viana e Sérgio Buarque de Holanda, dentre outros⁴⁸, sendo debitada a Getúlio Vargas, no plano político, a sua reverberação enquanto ideologia de Estado.

Nesse aspecto, a luta contra o racismo ao colocar o sentido de raça, como categoria política central, traz para agenda do poder estatal a urgência da integração social da população negra.

Assim, não obstante o movimento negro trazer à baila a temática da raça na perspectiva da integração social, podendo parecer, de certa forma, numa indiferenciação das noções de diversidade/diferença, ao mesmo tempo, observamos que ocorre a sua transmutação à categoria analítica e de luta política que, para o movimento sempre esteve presente no solo brasileiro, desde os momentos da “diáspora”, segundo Stuart Hall (2003), dos negros para os canaviais brasileiros, a partir do século XVI. A luta política do movimento negro, ao reivindicar a inclusão de políticas públicas, ascende à agenda do poder político, especialmente, como diversidade e não como diferença, ratificando o entendimento de que sob o manto da diversidade incorpora suas demandas como tática de luta.

Vale observar que no campo do marxismo as lutas sociais e políticas aparecem, predominantemente, na dimensão econômica, e, portanto, na seara da desigualdade social, entretanto, conforme estudos de Abramowicz (2011) “diferença e diversidade também podem ser apaziguadas sob a forma de uma síntese totalizante das contradições, mesmo que em última instância” (p. 92). Os conflitos de etnia, de raça, de gênero, de sexo, etc., situados na esfera da luta por Direitos Humanos, são considerados marginais frente à luta por igualdade social e

⁴⁷É importante ressaltar que o discurso da democracia racial que entre nós, vai dos anos de 1930 a 1970, período marcado pela predominância da ideologia da mestiçagem que, com o processo da democratização, a partir do final da década de 1970 e início dos anos de 1980, vai, pouco-a-pouco, perdendo força no cenário político-ideológico brasileiro.

⁴⁸No entanto, “foi HomiBhabha (1990) o autor a caracterizar de forma mais completa e adequada o momento narrativo de construção das nações, mostrando como este se encontra assente na tensão entre uma estratégia pedagógica e outra performativa. A ação pedagógica toma o povo como objeto dos discursos nacionais que reafirmam a origem comum e dos laços essenciais que unem os “compatriotas”. Através da ação performativa, promove-se a permanente reinterpretção dos símbolos nacionais que faz do povo sujeito da reposição viva e permanente do desígnio comum. Essa dupla operação discursiva confere realidade à comunidade nacional imaginada, estabelecendo, ao mesmo tempo, se ser e seu provir, a essência que a ela vincula um povo, uma cultura e um território e o movimento de transformação” (Bhabha, 1990, p. 277, apud Costa).

econômica que, por princípio, constitui a contradição básica da sociedade capitalista. Existe uma compreensão na matriz marxista de que a desigualdade social é geradora das diferenças se constituindo, portanto, como o cerne da luta de classes que deve centrar-se na superação da sociedade capitalista. Neste contexto, as questões étnicas, de raça, de gênero, etc., são toleradas frente à luta maior que é a da superação das classes sociais e do próprio modelo de sociedade.

A segunda vertente, intitulada de liberal ou neoliberal, ao empregar as noções de diversidade e/ou diferença de forma indiferenciada visa, estrategicamente, a reprodução ampliada do capital, através de discursos/práticas, “politicamente corretos”. Nesse caso, o termo diversidade se constitui como a palavra fundamental no sentido da ampliação do campo do capital, possibilitando a sua penetração, de forma mais incisiva, nas subjetividades das pessoas. Nessa dimensão, incentivam-se as diferenças, pois, assim, vendem-se mais produtos. Trata-se de uma metamorfose mercadológica no processo de globalização que tem por prioridade a satisfação das subjetividades dos grupos minoritários, antes intactas. Segundo Abramowicz e Rodrigues (Idem) “vendem-se produtos para as diferenças, é preciso incentivá-las”.

Assim, em face da análise das visões anteriormente apresentadas, entendemos que a noção de diversidade aparece num sentido universal por se constituir como uma “síntese que totaliza as diferenças, ou seja, as diferenças e as diversidades se configuram como cultura que, por esta via, podem ser trocadas” (p. 92).

Considerando, ainda, os estudos desenvolvidos por Abramowicz e Rodrigues, essas noções indiferenciadas de diversidade/diferença se concretizam, no Brasil, nas políticas de educação. A esse respeito tais estudiosas acrescentam que,

Uma das problemáticas decorrentes é que a cultura acaba perdendo sua matriz singular e torna-se um conceito universal, como o biológico. Propostas como a criação de currículos comuns, buscando o que é comum entre as culturas, são correntes no campo educacional. Ao fazer isso, há um processo de tornar estas culturas componentes do universalismo, supondo-se possível retirar a estratificação que o poder opera, ou supor que não há relações de poder (Idem),

Assim, ao partir do postulado de que não existe uma relação de poder entre as culturas, a noção da diversidade, ao agregar a universalidade das diferenças, possibilita a apreensão de que as tensões sociais advindas de sínteses totalizantes podem transitar para processos de integração social constituindo, assim, uma unidade na diversidade. Nessa mesma direção Martoccelli (1996) aponta que,

As diversidades só podem tornar-se politicamente significativas no interior de uma concepção liberal, para a qual a sociedade deixa de ser um lugar de conflito para tornar-se o lugar de uma corrida social. A partir daí passa-se a entender a concepção de justiça social enquanto igualdade de oportunidades, mas não mais enfatizando os elementos comuns aos indivíduos genéricos e, sim, as suas diferenças, seus particularismos coletivos (p. 37-38).

Tomando por base a inscrição do trecho acima, entendemos que esse processo não se concretiza sem uma ação interventora do Estado, pois, introduz-se na arena política a noção de equidade que, de forma distinta da igualdade, não nega as diferenças na medida em que ao se reconhecer a relevância política das especificidades culturais dos indivíduos e grupos, busca-se atingir a dita igualdade de oportunidades.

É, pois, como decorrência dessa transformação ética que vai aparecendo, em vários países, inclusive no Brasil, as ações afirmativas, a exemplo das políticas de cotas. Estas, para Gonçalves e Silva (2003), aparecem, primeiramente, “favorecendo as mulheres em representações políticas. Em seguida, estendem-se às pessoas com necessidades especiais, criando-se porcentagem para a sua absorção no quadro de funcionários em instituições públicas” (p. 118).

Como destacamos anteriormente, o multiculturalismo confere um destaque específico à diferença, dando-lhe um tratamento especial tendo em vista chegar à igualdade de oportunidades. Gonçalves e Silva ainda acrescentam que,

O referido tratamento impõe como resposta, no plano da ação, não mais princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas, por alguns autores, de “política do reconhecimento”, por outros, de “política de identidade” e, ainda, de “política da diferença” (Idem).

Contrastando com as concepções observadas anteriormente, se apresenta a visão pós-estruturalista cuja abordagem não pode se realizar a partir de sínteses totalizantes, pois, não existe totalidade nesta visão. Sabina Lovibond (1989) descreve, de forma bastante esclarecedora, os distintos sentidos entre a cultura

universalista, típica do iluminismo, de razão universal, com a cultura pós-estruturalista, fundada na diferença:

O iluminismo descreve a raça humana como estando envolvida em um esforço em direção a uma moral universal e à autorrealização intelectual, aparecendo, assim, como o sujeito de uma experiência histórica universal; ele também postulou uma razão humana universal relativamente à qual as tendências sociais e políticas podiam ser avaliadas como “progressistas” ou não (o objetivo da política era definido como a realização da razão prática). O pós-modernismo rejeita essa descrição, isto é, rejeita a doutrina da unidade da razão. Ele se recusa a conceber a humanidade como um sujeito unitário que se esforça em direção ao objetivo da perfeita coerência (em seu conjunto partilhado de crenças) ou da perfeita coesão e estabilidade (em sua prática política). O pós-modernismo postula que existe uma pluralidade de razões, irreduzíveis, incomensuráveis e relacionadas a gêneros, tipos de discurso e epistemes específicos, visão que contrasta com a pretensão iluminista à universalidade e com a concepção de uma razão humana unificada, a qual, concebida como “o” padrão de racionalidade, supostamente funda todas as asserções de conhecimento, independentemente de tempo e espaço, e proporciona o fundamento para um sujeito unitário, considerado como o agente de uma mudança historicamente progressista. (p.06).

Nessa passagem, Lovibond compara o idílio moderno com o pós-moderno mostrando que a perspectiva universalista da razão iluminista se funda na imagem de progresso. Progresso social; progresso econômico; progresso cultural; progresso humano. Esse último se constituiu como parte essencial do empreendimento iluminista, por incluir o projeto de homem que se concretiza a partir da razão humana, cujos valores prescritos, também assumem um caráter de universalidade.

No que diz respeito à educação, Michael Peters (2000) ao comentar Lovibond na passagem anteriormente citada nos mostra a crença de que os

Liberais têm num projeto de uma razão educadora, de uma educação universal baseada em métodos universais igualmente aplicáveis a todas as nações e de uma educação de massa que funciona segundo o princípio do mérito, equipando os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis e bons trabalhadores (p. 50-51).

O mesmo entendimento tem Magnus Bernd (apud Peters) ao nos mostrar que a crítica pós-estruturalista converge para um conjunto de noções e conceitos presentes no limiar do pensamento de Nietzsche. Para ele esses novos tempos apresentam como

Perspectiva anti-epistemológica ou pós-epistemológica; um anti-essencialismo; um antirrealismo em termos de significado e de referência; um antifundacionalismo; uma suspeita relativamente a argumentos e pontos de vista transcendentais; a rejeição de uma descrição do conhecimento como uma representação exata da realidade; a rejeição de uma concepção de verdade que julga pelo critério de uma suposta correspondência com a realidade; a rejeição de descrições canônicas e de vocabulários finais; e, finalmente, uma suspeita relativamente às metanarrativas (p. 51).

Pelo dito acima, evidenciamos que a vocação delineada pelo iluminismo tende a caminhar na direção de um projeto universal o que também justifica a universalidade dos Direitos Humanos, de uma tradição humana universal, mesmo que, para isso, seja preciso silenciar as diferentes culturas e as múltiplas identidades que se espriam em nosso universo.

Nessa mesma direção, Alan Schrift, citado por Peters (2009), ao analisar o projeto pós-estruturalista, tomando por base a crítica que Nietzsche faz da verdade e das noções diferenciais de poder e de saber, questiona os postulados que “dão origem ao pensamento binário, optando, com frequência, por afirmar aquele termo que ocupa uma posição de subordinação no interior de uma rede diferencial” (p. 6-7). Os pós-estruturalistas também negam

A figura do sujeito humanista, colocando em dúvida os pressupostos da autonomia e da transparência da autoconsciência, concebendo o sujeito, ao contrário, como uma complexa intersecção de forças discursivas e libidinais e de práticas sociais; resistem às pretensões de universalidade e unidade, preferindo, em vez disso, enfatizar a diferença e a fragmentação. (Idem).

Dessa forma, a filosofia da diferença surge em contraposição à unidade prescrita pelo iluminismo. Derrida (1981), grande ícone do pós-estruturalismo afirma que o movimento da *différance* se constitui como a “raiz comum de todos os conceitos posicionais que marcam nossa linguagem, produzindo a diferença que é a condição de qualquer processo de significação” (p.8-9).

É, pois, com essa compreensão que a tolerância, conforme descrita anteriormente, no cenário do iluminismo, se apresenta como sendo a convivência com o contraditório, com o outro, sem necessariamente, aceitá-lo na sua inteireza. Significa ainda, suportar, aceitar ou parar de combater o que não se pode mudar. Isso implica na persistência de um conflito latente, oculto, reprimido e que pode

aflorar a qualquer momento, mostrando toda a sua radicalidade. Nesse caminhar, Gallo (2010) destaca que

A questão básica do conflito é que a “aceitação” do outro significa o apagamento de minha subjetividade. Na medida em que a consciência não encontra em sua interioridade - a subjetividade absoluta, em registro cartesiano - o fundamento de seu ser, sua identidade, ela vai encontrá-la projetada no reconhecimento pelo outro. É na captura que o outro faz da consciência que esta se descobre idêntica a si mesma: mas a descoberta da identidade está, então, na objetivação. Um “eu” só pode ser idêntico a si mesmo quando reconhecido, capturado por um “outro”. Só que, em tal captura, a subjetividade do eu torna-se objetividade para o outro (p. 4).

É importante destacarmos que os conflitos oriundos da diferença não se pactuam já que, no entendimento de Abramowicz e Rodrigues (2011), “o que a diferença faz é diferir; a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças. A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las” (p 92).

Parece-nos que a autora, ao adotar o sentido mais radical da noção de diferença, esvazia o conceito de diversidade. Ainda nesse entendimento, Derrida anuncia que é “sempre a partir da diferença e da sua história que nós podemos pretender saber quem nós somos e onde estamos e o que poderiam ser os limites de uma época” (1991, p. 38).

É, pois nessa acepção que a diferença não comporta a tolerância, pois ela deve ser ressaltada e compreendida como geradora de originalidade. Derrida ainda acrescenta que “diferença designa a causalidade constituinte, produtora e originária, o processo de cisão e de divisão no qual os diferentes ou as diferenças seriam os produtos ou os efeitos constituintes” (Idem, p. 39).

Ao darmos um corte para a análise de nossa história recente, a partir de meados da década de 1980 e a de 1990, constatamos que o discurso da diferença não comporta a radicalidade da apreciação acima desenvolvida. Pelo contrário, busca integrar, através de políticas públicas, não obstante com avanços, a pluralidade dos conflitos, tensões e divergências que se inscrevem na sociedade. Tal discurso beneficia as categorias sociais historicamente mais vulneráveis, a exemplo das mulheres, negros (as), povos indígenas, idosos(a), pessoas com deficiência,

grupos raciais e étnicos, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros, que lutam pelo reconhecimento de suas especificidades/demandas e pela criação de políticas públicas, dentre elas, a educacional. Abramowicz e Rodrigues e Rodrigues (2011) ao ratificarem esta análise concluem que,

A partir da década de 1990, a confluência de todos os fatores mencionados anteriormente fomenta a produção sobre estas temáticas, cultura, multiculturalismo, interculturalismo, entre outras. Essa década é considerada uma referência nessa passagem, pois é marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciam as práticas discriminatórias presentes na educação e exigem mudanças (p.89).

Candau (2000), também confirma ao revelar que

A perspectiva multicultural na abordagem da dinâmica pedagógica constitui uma preocupação recente e crescente a nível internacional [...]. Também entre nós vem crescendo, principalmente nos anos 80 e 90, uma consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da “democracia racial”. Diferentes movimentos sociais - consciência negra, grupos indígenas, de cultura popular, movimentos feministas, dos sem-terra, etc. - têm reivindicado um reconhecimento e valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas a construção social. Neste contexto, a desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando-se caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar (p.1-2).

Dessa forma, evidenciamos que, tanto na visão de Abramowicz e Rodrigues, quanto na de Candau, a temática da diversidade penetra no campo da educação brasileira, impulsionada pelas lutas dos movimentos da sociedade, ratificando cada vez mais a necessidade de a escola estar articulada ao que acontece fora dos seus muros, sempre com dois olhares: um no seu âmbito e outro na sociedade. É, na perspectiva desses olhares que as políticas educacionais podem escutar o clamor das ruas, contemplando suas reivindicações nas políticas de Estado.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, dos anos de 1996, apresentados pelo Ministério da Educação, Candau apreende que eles incluem como um dos temas transversais, a pluralidade cultural. Nele, vamos constatar que a concepção que predomina é aquela da multiculturalidade/diversidade na qual se enfatiza a universalidade dos direitos. Em documentos oficiais mais recentes, a forma de contemplar a temática conceitual da diferença parece não ser diferente.

Nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) o discurso da diferença aparece nos princípios apresentados no artigo 3º, do inciso terceiro, afirmando que:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, 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 (Brasil: Resolução CNE/CP 1/2012 Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, p. 2).

Embora apareçam, ao mesmo tempo, as noções de diferenças e diversidades nas Diretrizes Nacionais de EDH é importante considerarmos que esta resolução toma por base o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007) e que nele, a aceção de tais conceitos parece se articular com a visão indiferenciada, conforme analisado anteriormente e que veremos a seguir.

Por isso, se nos debruçarmos atentamente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007), é possível perceber que a concepção nele encontrada é semelhante àquelas observadas, tanto nas Diretrizes, quanto nos parâmetros curriculares de 1996, conforme analisado por Candau. Nessa perspectiva, ao lermos a introdução do referido plano, é possível captarmos, de forma indireta, que a aceção predominante parece vinculá-la à indiferenciação de diversidade/diferença tal qual expresso nas passagens abaixo:

Uma concepção contemporânea de Direitos Humanos, incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da **diversidade**, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (p. 23).

São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no seu artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento, **a tolerância**, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (p. 24).

Percebemos nessas duas passagens do discurso do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007) que o sentido do conceito de diversidade/diferença parece estar estreitamente vinculado aos valores iluministas,

portanto humanistas, a exemplo da liberdade, da igualdade, da universalidade. Nesses valores, subjaz o entendimento de que o sentido da diversidade/diferença caminha na direção da integração social e da constituição do Estado-nação. É importante destacar, nesta análise, que organismos internacionais - especificamente a ONU - dificilmente poderiam avançar para um entendimento da diversidade/diferença que vá para além do significado da assimilação/integração, pois tais entidades trabalham no sentido da busca e da manutenção da paz mundial. Em que pese, a ONU perseguir a promoção, proteção e a defesa da universalidade dos Direitos Humanos constitui-se, ao mesmo tempo, como um importante organismo responsável pelo entendimento/consenso entre as nações.

Por isso, a segunda passagem reforça esta compreensão na medida em que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos(PNEDH 2007) incorpora, através da intertextualidade, a totalidade dos objetivos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos que, em nosso entendimento, adota como concepção o sentido de diversidade como diferença, utilizando a noção de tolerância como palavra chave.

O importante a reter, nessa discussão, é que a temática da diferença penetra de vez no campo da educação brasileira, trazendo à baila a ideia de que o conhecimento relativo à nossa construção cultural é básico para todo e qualquer cidadão brasileiro. Mais relevante ainda é constatar que todas as vozes que contribuíram para a nossa diversidade estão se expressando, mostrando a sua cara, sem censura e sem repressão a seus valores, costumes, ritos, tradições não apenas na ótica da tolerância, mas como algo que é diferente e que precisa ser cultivado, preservado, incentivado e acima de tudo, respeitado como um direito humano fundamental.

Assim, ao termos como horizonte a promoção da justiça, da paz e da dignidade humana, devemos buscar garantir que cada pessoa/povo que contribuiu para a concretização da nossa cultura tenha assegurada a expressão de sua identidade e de suas tradições, pois a Educação em Direitos Humanos deve possibilitar que as pessoas sejam mais felizes, manifestando suas emoções, afetividades, valores que marcam o comportamento humano sem medo de ser reprimido ou discriminado.

As referências teóricas até aqui esboçadas e tomadas como escopo para análise/interpretação dos dados empíricos da presente pesquisa, nos conduz à necessidade de explicitar qual a concepção de Educação em Direitos Humanos adotada e a sua caminhada histórica na realidade brasileira.

O capítulo a seguir tem em vista explicitar o percurso metodológico adotado na presente pesquisa explicitando as bases epistemológicas da apreensão da realidade, a abordagem da teoria de discurso eleita para a análise dos dados empíricos e as técnicas de investigação adotadas, buscando apreender elementos relevantes para análise do objeto de pesquisa.

CAPÍTULO QUARTO

4.0 Metodologia

4.1 Aprecensão da realidade através da Análise Discurso Crítica (ADC)

4.2 Procedimentos Metodológicos

5 METODOLOGIA

O presente capítulo trata das bases teórico-metodológicas adotadas na pesquisa em apreço, situando, assim, tanto as opções teóricas do percurso metodológico como as estratégias de análise dos dados empíricos. Tem, portanto, a finalidade de explicitar o caminho seguido, opção que reflete a busca de sintonia com os objetivos que intentamos alcançar.

4.1 APREENSÃO DA REALIDADE ATRAVÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

Com esse intuito, elegemos a análise de discurso sob o enfoque de Fairclough (2001, 1999, 1997, 1989), teórico contemporâneo, que vem proporcionando importante contribuição na investigação da referida temática. Tomamos, também, como referências as aproximações metodológicas de Orlandi (2001), Maingueneau (1987) e Sarfati (2010), pois ajudam e complementam o entendimento do modelo Faircloughiano. A abordagem metodológica da análise de discurso vem influenciando diferentes campos da pesquisa científica, a exemplo da sociologia da ciência, dos estudos da mídia, dos estudos de tecnologia, da psicologia social e da análise de políticas dentre outros e, evidentemente, do campo da educação.

Constitui-se como uma forma de abordagem da pesquisa qualitativa que ocupa, hoje, um status de reconhecida importância no campo das ciências sociais, se prestando muito bem para a interpretação das intrincadas interações entre os seres humanos. Contudo, nem sempre foi assim, a conquista de tal reconhecimento é relativamente recente. A emergência desse enfoque de pesquisa percorreu uma rica e longa tradição, desde o final do século XIX, com avanços e limites até ascender, em nossos dias, como um método de investigação testado e legitimado pela comunidade científica e nela, aqueles pesquisadores que se situam no campo da educação.

De princípio, é importante evidenciarmos qual o entendimento que vem se tendo sobre pesquisa qualitativa, pois o mesmo passa por vários momentos que integram o complexo campo histórico⁴⁹ em que a temática foi ganhando significados. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006), definem pesquisa qualitativa como sendo:

Um campo interdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são susceptíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, com a aplicação tanto das perspectivas pós-modernas e naturalistas quanto das perspectivas crítica e humanista. (p.21).

Assim, partindo do entendimento de que qualquer percurso metodológico que se intenta seguir no ato de pesquisar parte do pressuposto de que o conhecimento não pode ser compreendido de forma isolada, mas na sua relação com outros conhecimentos, a partir da práxis humano-social, orientada por uma intencionalidade capaz de lhe atribuir sentido, optamos na presente pesquisa por uma abordagem qualitativa pois consideramos que ela se coaduna com o objeto investigado. Vale frisar que essa abordagem possibilita a apreensão das relações dinâmicas que se operam entre teoria e prática, de forma contextualizada.

Dessa forma, concordamos com Minayo (2002)⁵⁰, de que a metodologia constitui “o caminho e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido,

⁴⁹ Na América do Norte, a pesquisa qualitativa opera em um campo histórico complexo que atravessa sete momentos. Esses sete momentos sobrepõem-se e funcionam simultaneamente no presente. Nós os definimos como o tradicional (1900-1950); o modernista ou da era dourada (1950-1970); gêneros (estilos) obscuros (1970-1986); a crise da representação (1986-1990); o pós-moderno, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995); a investigação pós-experimental (1995-2000) e o futuro, que é a atualidade (2000). Para maiores informações ver: Denzin, K. Norman e Lincoln, S. Yvonna. O Planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens 2ª edição. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁵⁰ Segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados que não podem ser quantificados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Afirma ela que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos

a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (p.16). Essa abordagem teórico-metodológica envolve a obtenção de dados descritivos que são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, pois permite o estabelecimento de “uma relação direta e prolongada do pesquisador com o ambiente pesquisado”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

Ressalte-se que essa abordagem de pesquisa qualitativa se alinha à categoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003) e Charles Taylor (2000), bem como a teoria crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009) referenciais adotados neste trabalho, por abordar, de forma crítica, os discursos das lutas sociais por reconhecimento, sejam eles os dilemas das identidades individuais e coletivas, nas sociedades hodiernas, ou na busca por respostas para esclarecer a relação existente entre subjetividade e intersubjetividade. Assim, a teoria do reconhecimento constitui referencial adotado neste estudo, que teve como percurso metodológico a análise de discurso, com base em Fairclough, cujo objetivo consiste em investigar como um discurso político veiculado através de políticas públicas concorre para as mudanças sociais, pois em Fairclough (2001),

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados. (p.91).

Nessa direção, a interpretação do real a partir desta perspectiva, assume por princípio recusar a ideia de que a linguagem constitui meramente uma forma neutra de compreender ou descrever o mundo, mas parte da pressuposição de que o discurso é fundamental na construção da vida social. Orlandi (2003) ratifica essa ideia ao afirmar que a

Análise de discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem.

significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (1994, p. 22).

Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (p.15).

Assim, a linguagem é concebida como mediação entre homens/mulheres e suas histórias naturais e sociais, ou seja, pela análise de discurso busca-se compreender a realidade em suas conexões, sua história com avanços e limites, sua dinâmica, sua lógica e contradições, sua transformação e a transformação da própria realidade social e, portanto, da produção da existência humana. A análise de discurso, tomado enquanto mecanismo de produção do conhecimento permite articular de modo especial o

Conhecimento do campo das Ciências Sociais e do domínio da Linguística. Funda-se em uma reflexão sobre a história da epistemologia e da filosofia do conhecimento empírico, essa articulação objetiva a transformação da prática das ciências sociais e também a dos estudos da linguagem (Idem, p. 16).

Pelo exposto, induzimos que a análise de discurso se firma pela não transparência da linguagem, ela não é unívoca na sua relação com a linguagem/pensamento/mundo não é direta, não se faz vis-à-vis, abertamente de um para o outro. Por expressar, de forma simbólica, a língua do mundo produzindo sentidos às coisas e às relações, a linguagem precisa ser desvelada na medida em que dialogamos e interpelamos os membros de uma comunidade como sujeitos. Por isso Rosalind Gill, (2004) afirma que,

O crescimento extraordinariamente rápido do interesse pela análise de discurso, nos últimos anos, ocorreu nas artes, humanidades e nas ciências sociais. A virada linguística foi precipitada por críticas ao positivismo, pelo prodigioso impacto das ideias estruturalistas e pós-estruturalistas, e pelos ataques pós-modernistas à epistemologia (...) criticando a ciência social tradicional e se contrapondo ao positivismo (p. 245).

Isso significa afirmar que a análise de discurso tem uma base epistemológica ampla, diferindo, neste aspecto, de outras metodologias, tendo como características-chaves:

- I. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.

- II. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são históricas e culturalmente específicas e relativas.
- III. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
- IV. O compromisso de explorar as maneiras com os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/práticas (Burr apud ROSALIND GILL, 2004, p. 245).

É relevante destacar que a importância atribuída à linguagem não está exclusivamente no seu universo vocabular enquanto estrutura linguística ou mesmo na riqueza das categorias sintáticas, ou ainda, nas regras gramaticais, mas na preocupação com o significado da linguagem tomada enquanto uma mediação, através da qual se realizam as interações, integrando as visões de mundo filosóficas, sociológicas e psicológicas. Nesse ponto concordamos com Orlandi (2003) ao afirmar que,

A análise de discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos do domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise de discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (p. 26).

É a partir dessa perspectiva que desenvolvemos a presente investigação que teve por intuito estudar a **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: reverberação do discurso da diversidade em escolas estaduais da rede pública de Pernambuco**. Seu objetivo visou apreender como as políticas públicas governamentais de Educação em Direitos Humanos - doravante EDH - foram vivenciadas em escolas da rede estadual de Pernambuco, entre 2007-2010, através de sua prática político-pedagógica tendo em vista a sua contribuição para o processo de respeito à alteridade e a construção da cidadania. Elegemos para esse estudo a linha de ação **Diversidade e Gênero** que foi alvo de aprofundamento cuja abordagem/apreensão do discurso desenvolveu-se através do Modelo Tridimensional de Análise Crítica de

Discurso (ADC) com base em Fairclough⁵¹. A opção pela ADC se deveu ao fato de ela propiciar uma reflexão das interações sociais tomando por base a interpretação de textos, não apenas do ponto de vista sociológico, nem tampouco de um enfoque exclusivamente linguístico, mas se colocando no âmbito das duas abordagens, buscando a interação entre o elemento linguístico e o elemento social cujo foco central é a mudança social e cultural a partir da mudança discursiva.

De modo geral, Fairclough (1997, 2001), situa teoricamente o seu modelo de Análise Crítica de Discurso em três dimensões: prática linguística, prática discursiva e prática social, entendendo o significado de discurso como sendo, respectivamente: (i) um texto linguístico, oral ou escrito; (ii) prática discursiva, produção e interpretação de texto e (iii) prática sociocultural.

Vale ressaltar que o surgimento do campo da investigação da análise de discurso está vinculado, conforme destaca Maingueneau (1987, p. 5) ao “encontro, no interior de determinada tradição, de uma conjuntura intelectual e de uma prática escolar”. Esses três momentos, imbricados na conjuntura francesa da década de 1960, definem o cenário epistemológico em que aparece a análise de discurso. Nessa direção, Sarfati (2010) acrescenta:

- A existência de uma tradição da escrita - característica de uma civilização envolvida com o livro e com métodos de interpretação - é algo crescente desde o Renascimento pela exegese de textos filosóficos e escolásticos. Por um processo de secularização gradual, essa prática hermenêutica culminou no empreendimento filológico, a partir do século XIX, com a gramática histórica.
- Substituído pelo currículo escolar (secundário e superior), principalmente das humanidades, o exercício crítico e histórico - característico da exegese filológica - se transformou, ao longo das reformas do sistema educacional na França, num conjunto de métodos de leitura e de compreensão (mas também de avaliação com vistas à preparação para os exames) que definem, por sua vez, as diferentes técnicas do “comentário textual”;
- O aparecimento simultâneo, no final da década de 1960, de um conjunto de reflexões sobre a escrita (a gramatologia de Derrida, a arqueologia de Foucault, a semanálise de Kristeva, a teoria do prazer do texto de Barthes, a teoria de conjunto exposta pelo coletivo de Tel Quel agrupado em torno de Philippe Solles etc.),

⁵¹Para maiores aprofundamentos consultar as seguintes obras: *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1992), *Discourse*. In: *Late Modernity: rethinking critical discourse analysis* (1999), e o enquadre para a análise textual em pesquisas sociais, apresentado em *Analysing Discourse: textual analysis for social research* (2003), baseado na Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday, segundo análise de Viviane e Ramalho, (2006), dentre outras.

todas elas situadas na confluência da filosofia, da linguística e de concepções críticas inspiradas no marxismo e na psicanálise (sobretudo lacaniana, cuja teoria do significante alimentou então a maior parte dos debates sobre o tema), exprime, como um mosaico, algumas das principais questões do estruturalismo Francês (p. 103-104).

Do ponto de vista teórico, a análise de discurso teve, inicialmente, como inspiração o marxismo althusseriano encontrando nas categorias da ideologia, do poder, das lutas sociais e políticas as chaves interpretativas que embasaram os teóricos franceses, herdeiros do paradigma do linguista americano Harris⁵². Contudo, o cenário relativo aos fatos sociais ocorridos em maio de 1968, propiciaram uma série de inquietações epistemológicas aos fundadores do novo campo teórico. Como decorrência desses acontecimentos histórico-conjunturais, paralelamente, se desenvolve, segundo analisa Sarfati (Idem, p. 108),

A problemática e os novos métodos propostos por Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber* (1972) permitiram matizar retrospectivamente esse primeiro estado da questão, já essa contribuição maior à teoria do enunciado abriria pouco a pouco novos caminhos para a análise do discurso.

Nesse contexto, o empreendimento de Foucault (1972) “arqueologia do saber” traz para a reflexão a construção de uma “história dos sistemas de pensamento” (p. 39), buscando assim, “uma descrição dos eventos discursivos” (Idem). Para Sarfati (2010, p. 115), “o que está em jogo é uma interrogação centrada nas relações entre práticas discursivas e práticas sociais e, de modo mais geral, nos efeitos de verdade produzidos pelo discurso”.

Conforme explicitado acima, é possível extrairmos que o objeto do projeto foucaultiano não parece ser “nem o pensamento nem a língua, mas a instância do acontecimento enunciativo” (Idem p. 115). Parece que a noção conceitual das unidades de discurso - **grupos de enunciação** - constitui o cerne das investigações do pensador francês por serem analisadas numa dada formação social: “as relações dos enunciados entre si, as relações entre grupos de enunciados, as relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de outra ordem (técnica, econômica, social, política)” (Idem).

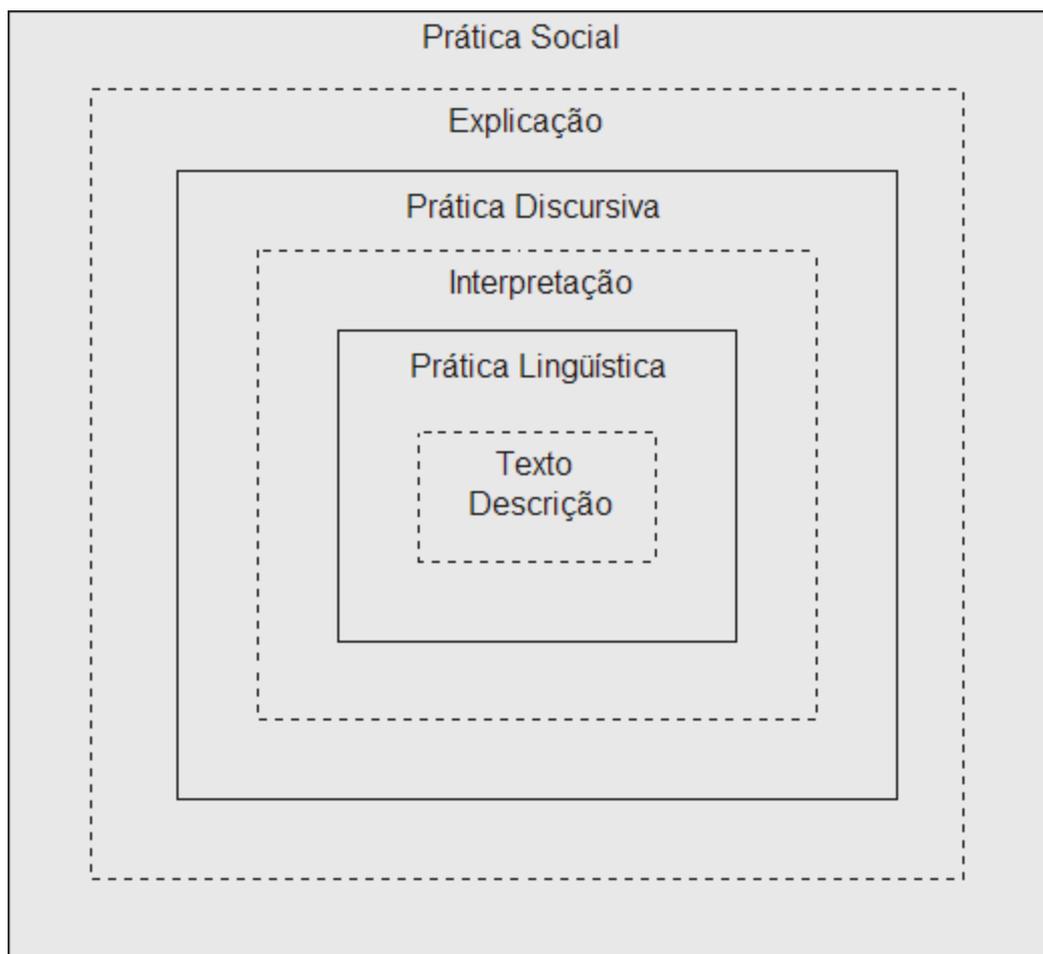
⁵² **Zellig Sabbetai Harris**, (23/10/1909 - 22/05/1992), foi o fundador do primeiro departamento de linguística americana, em 1946.

Pelo visto, os contextos filosóficos que contribuíram para o surgimento da análise de discurso, em intervalos de espaço e tempos regulares, constituem-se de matizes epistemológicas radicalmente diferentes. De um lado, o empreendimento Althusseriano, com destaque especial para as categorias da ideologia e do poder; de outro o projeto foucaultiano, filiado ao pós-estruturalismo, extraíndo suas categorias-chaves da arqueologia do saber. Pelo que constatamos, no caminhar da história, todos os teóricos e praticantes da análise de discurso, legitimaram amplamente os dois modelos, por situarem o objeto-discurso no cerne da reflexão.

Um pouco mais à frente, embora na esteira desse contexto, Fairclough (2001) introduz seus estudos acerca da ADC, a partir da década de 1980, vindo desde então desenvolvendo aprimoramentos em seu modelo tridimensional buscando entender os discursos em sua interação com a linguística de Halliday e a prática social. Assim, para o referido pensador, discurso significa:

Qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do texto cuida da análise linguística de textos. A dimensão da prática discursiva, como interação, na concepção texto e interação de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo discursos no sentido mais sócio-teórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de prática social cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivo/construtivos referidos anteriormente (2001, p. 22).

Nesse sentido, é possível notarmos que os três momentos abordados, o texto, a prática discursiva e a prática social evidenciam uma articulação interativa e complementar embora, aparentemente, possam estar dispersas na análise, segundo explicita Viviane (2006, p. 28). A figura abaixo, sugerida por Fairclough (1991), mostra a interação entre as três dimensões do modelo ADC. Esse modelo, posteriormente, foi aprimorado nas obras: *Discourse and Social Change* (1992) e *Discourse and Late Modernity* (1999).



Como podemos observar a figura acima evidencia as três dimensões da ADC, descrição, interpretação e explicação do texto, visando entender as relações de poder e as determinações ideológicas no discurso. É possível ainda constatarmos que o modelo da ADC considera o texto como o ponto de partida, embora não se atenha a ele, à medida que se movimenta para as outras dimensões, com destaque para a sociocultural.

Considerando-se essa análise, entendemos que o texto enfoca a dimensão linguística tecendo uma compreensão sintática e semântica, com destaque especial para a apreciação do ponto de vista do vocabulário, da gramática, da coerência e coesão e da estrutura textual. Segundo Fairclough (1989, p. 102), devido à dificuldade da interpretação linguística, apenas “onde aspectos formais dos textos são destacados, os tópicos são aí incluídos; onde os processos produtivos e interpretativos são mais destacados, os tópicos são incluídos na análise da prática discursiva, mesmo que envolvam aspectos formais dos textos”. Nesse sentido, se evidencia que o texto se constitui como um guia para a análise do discurso. É a partir dele que a apreciação se processa mesmo que o investigador não detenha

grande experiência em linguística, pois, por si só, tal análise é muito complexa e bastante técnica à medida que incorpora muitos tipos e técnicas de análises.

Por outro lado, destacando a importância do texto, Barthes (1994, p. 1677), acrescenta que o texto é “a superfície fenomênica da obra literária: é o tecido das palavras utilizadas na obra e organizadas de maneira a impor um sentido estável e tanto quanto possível único”. Ao que parece, o texto, se constitui como a peça mais perceptível em nível do sentido da visão, precisando do olhar interpretativo do pesquisador para a análise do discurso. É, pois, a partir dele, alicerçado na prática social, que o analista vislumbra apreender a prática discursiva, isto é, o sentido e o significado do texto, num determinado contexto. Não se trata de uma mensagem oculta, e sim de uma prática discursiva que carrega em si signos que precisam ser desvelados a partir do olhar do analista. O texto é o que está escrito é a obra que

Suscita a garantia da coisa escrita, cujas funções de salvaguarda ele concentra: de um lado, a estabilidade, a permanência da inscrição, destinada a corrigir a fragilidade e a imprecisão da memória; de outro, a legalidade da letra, traço irrecusável, indelével, do sentido que o autor da obra nela intencionalmente depositou. O texto é uma arma contra o tempo, o esquecimento, e contra velhacarias das palavras, que, muito facilmente, volta a trás, altera-se, renega-se. A noção de texto está, portanto, historicamente ligada a todo um conjunto de instituições: direito, igreja, literatura, ensino; o texto é um objeto moral: é o que está escrito, enquanto participa do contrato social; ele a sujeita, exige ser observado e respeitado; mas em troca confere à linguagem um atributo inestimável (que em sua essência ele não tem): a segurança. (Idem, p. 1677).

Pelo exposto, podemos observar que o texto deve ser conservado em toda a sua exatidão, em sua literalidade de sentido, pois, para isso, fundou-se a filologia, a ciência da técnica da crítica textual, tendo por objeto a análise da tessitura e da estrutura do texto. É importante ainda destacar que essa forma de olhar o texto está muito vinculada a uma verdade absoluta, metafísica, idealista, desconectada do contexto social, por isso, a partir do final do século XIX⁵³ inicia-se um movimento de desconstrução dessa metafísica com relevante rebatimento na forma de se abordar o texto.

⁵³Hobsbawm, em sua obra, A Era dos Extremos, define o final do século XVIII, com a revolução francesa de 1789, todo o século XIX, com o aparecimento das lutas trabalhistas e do movimento socialista e início do século XX, até a revolução socialista russa de 1917, como sendo a era das revoluções. Neste século, (1789-1917), considerado por ele como o maior da história, se processaram tanto revoluções burguesas, quanto a primeira revolução socialista. Nesses contextos torna-se quase que impossível se fazer análise de discursos, quer seja político, literário, linguístico, religioso, moral, etc., sem considerar a influência do contexto nas obras dos inúmeros filósofos que refletiram nesse longo período.

Como decorrência dessa inquietação filosófica, começa a transitar nos discursos literários um processo de ressignificação da análise textual, acompanhando o intenso movimento pós-metafísica, o qual conduz Barthes, a partir das investigações de Kristeva, a delinear um novo conceito de texto, definido por ele como “aparelho translinguístico que redistribui a ordem da língua colocando em relação uma palavra comunicativa, que visa à informação direta, com diferentes enunciados anteriores ou sincrônicos” (Idem, p. 1677).

Assim, considerando essa nova visão de texto, Barthes atribui a Kristeva a elaboração dos conceitos teóricos mais significativos sendo eles: “práticas significantes, produtividade, significância, fenotexto e genotexto e intertextualidade (FIORIN, 2006, p. 164)”. Afirmar que o texto se constitui como uma prática significativa implica aceitar que “a significação se produz, não no nível de uma abstração (a língua), tal como postulava Saussure, mas como uma operação, um trabalho, em que se investem, ao mesmo tempo e num só movimento, o debate do sujeito e do Outro e o contexto social”. Fiorin, tomando por base Barthes, acrescenta,

O texto é uma produtividade, porque é o teatro do trabalho com a língua, que ele desconstrói e reconstrói. É significância porque é um espaço polissêmico, onde se inter cruzam vários sentidos possíveis. A significância é um processo em que o sujeito se debate com o sentido e se desconstrói. O fenotexto é o fenômeno verbal como ele se apresenta na estrutura do enunciado concreto. É contingente. Já o genotexto é o campo da significância domínio verbal e pulsional, onde se estrutura o fenotexto, lugar da constituição do sujeito da enunciação. Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. A intertextualidade é a maneira real de construção do texto. (Idem, p.164).

A prática discursiva é a dimensão do uso da linguagem que enfoca a interpretação dos processos sociocognitivos, a produção, distribuição e consumo do texto, bem como a sua interação com os processos sociais relacionados aos contextos econômicos, políticos e socioculturais. Como foi enfatizado anteriormente, o exame do evento discursivo como texto, prioriza o entendimento dos tipos linguísticos. Contudo, explorar o texto sob a ótica da natureza de seus traços formais significa, ao mesmo tempo, interpretá-lo à luz das representações simbólicas das quais a língua é possuidora. A ocorrência dessa interpretação se realiza ao se considerar os processos discursivos (produtivos e interpretativos) com a matéria

prima do discurso, o texto. Significa ainda, a interação entre todos os atores sociais que participaram do evento discursivo, justamente por ser a dimensão da prática sociocultural o pano de fundo da ADC. Barros (2008) acrescenta que,

Na ADC, além de o discurso ser visto como prática linguística é, também, encarado como prática discursiva e prática social. Enquanto prática, o discurso contribui para a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. Na construção das relações sociais entre indivíduos, os efeitos construtivos do discurso são sentidos nas formas de representação das identidades sociais, na determinação de posições sociais para os sujeitos e tipos de “eu”. Outro efeito construtivo do discurso recai sobre a construção de sistemas de conhecimento e crença. (p.205).

Na mesma direção Rezende e Ramalho (2006, p. 30) complementam ao afirmarem que,

Mais recentemente, Chouliaraki e Fairclough (1999), apresentaram um enquadre que, mantém as três dimensões do discurso, contudo de maneira mais pulverizada na análise e com um fortalecimento da análise da prática social, que passou a ser mais privilegiada nesse modelo posterior. Observa-se que houve, entre os modelos, um movimento do discurso para a prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como *um* momento das práticas sociais.

Nessa perspectiva, as categorias bakhtinianas da intertextualidade e da interdiscursividade são amplamente reconhecidas na interpretação da prática discursiva tornando-a mais precisa e objetiva. A importância da intertextualidade decorre da historicidade que o conceito confere ao texto por estar em interlocução contínua com outros textos. Por isso, define-se como a “presença explícita de outros textos em um texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 29), constituindo-se, aos olhos de Fairclough como a categoria central desta dimensão. Ratifica esta o fato de podermos observar que ao longo de suas investigações, Fairclough revisita, em vários momentos, este conceito ao manifestar que o mesmo enriquece imensamente a sua ADC. Mostra, portanto, que através dele se identifica a

Propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Em termos da produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos: a maneira como eles sempre constituem acréscimos às cadeias de

comunicação verbal existentes (Bakhtin, 1986: 94), consistindo em textos prévios aos quais respondem (Idem, p. 114).

Por outro lado, o conceito de interdiscursividade remete ao conceito de dialogismo em Bakhtin (1992), expresso por ele como sendo “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (p. 345). No entanto, diferentemente da palavra diálogo, cujo sentido remete à busca de entendimento, de consenso, de solução de conflitos, Faraco (2003) compreende que dialogismo “é tanto convergência, quanto divergência; é tanto acordo, quanto desacordo; é tanto adesão, quanto recusa; é tanto complemento, quanto embate” (p. 66).

A terceira dimensão da ADC, a prática social, está articulada ao contexto de produção do discurso, pois faz uma leitura dos fenômenos sociais tendo implicações diretas na formatação dos enunciados, a exemplo das categorias da ideologia⁵⁴, na perspectiva althusseriana e, sobretudo hegemonia a partir da dos conceitos de Gramsci⁵⁵ e Laclau e Mouffe⁵⁶. A figura 2 mostra a relação dialética que se funda

⁵⁴ No entendimento de Sarfati, a teoria da ideologia surge no âmbito da filosofia marxista, embora na abordagem de Althusser se engendre a partir da tradição epistemológica francesa de Bachelard e Canguilhem, dando-lhe um status de cientificidade em ruptura com a ideologia. Althusser toma como ponto de partida a distinção liminar entre uma “teoria da ideologia em geral” e “uma teoria das ideologias particulares, que exprimem sempre, quaisquer que sejam suas formas (religiosas, moral, jurídica, política), posições de classe”. (Althusser, 1976, p. 98). Para Sarfati (2010, p. 112), “a originalidade de Althusser, grande leitor do teórico italiano Antonio Gramsci, consiste em retomar, arejando-a, a herança marxista. No esquema de uma formação social, na qual Marx opõe a superestrutura (instância da ideologia) e a infraestrutura (instância econômica das relações sociais de produção), Althusser propõe a hipótese da autonomia relativa da superestrutura e da ação desta sobre a infraestrutura”

⁵⁵ Segundo Carlos Nelson Coutinho, Gramsci em suas reflexões intenta responder por que a revolução proletária não logrou êxito no mundo ocidental? Para responder a tal indagação partiu para a reconstrução dos conceitos de sociedade civil na tradição marxista e a reelaboração do conceito de hegemonia extraído de Lênin. Gramsci destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva como argumentava Lênin. Ressalta ainda a importância da direção cultural e da ideológica. Por outro lado, Laclau e Mouffe (1997) abordam importantes problemas para se pensar a sociedade contemporânea, tais como o deslocamento do privilégio da classe social como categoria ontológica em favor de outras divisões sociais proeminentes, como o sexo, raça, etnia, diversidade sexual, etc. Por isso, Pereira (2009) argumenta que “a democracia radical se firma na pluralidade, na abertura, na visão de sujeito como agente descentrado, condições imprescindíveis para atuar na direção de uma radical transformação”.

⁵⁶ “É possível perceber os pontos em que Laclau e Mouffe se aproximam de Gramsci e também os pontos de ruptura. As duas abordagens privilegiam o momento da articulação política e concebem as relações sociais em torno da disputa pela hegemonia. Ademais, reconhecem que a hegemonia não é exercida sobre toda a sociedade. As duas perspectivas defendem a criação de uma nova hegemonia baseada na aliança dos grupos subalternos, ou na criação de uma cadeia de equivalências, no caso de Laclau e Mouffe. Contudo, no caso de Gramsci, a prática articulatória remete a uma classe social fundamental. A ideologia assume um papel central em ambas as perspectivas, concebida como

entre as três dimensões do modelo tridimensional e no caráter emancipatório que propicia.

Modelo tridimensional de ADC de Fairclough funciona.

Texto	Prática Discursiva	Prática Social
<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário - Gramática - Coesão - Estrutura textual 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção - Distribuição - Consumo - Contexto - Força - Coerência - Intertextualidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia <ul style="list-style-type: none"> . Sentido . Pressuposição . Metáfora - Hegemonia <ul style="list-style-type: none"> . Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas.

(Figura 2 - Extraída de Resende e Ramalho, 2006)

Resende e Ramalho, (2006) reforçam ao afirmar que,

O diálogo crescente entre a Linguística e a Ciência Social Crítica, nas bases teóricas da ADC, foi determinante no processo de abertura da disciplina, que culminou no movimento da centralidade do discurso para a percepção deste como um momento de práticas sociais (p. 146).

O argumento acima deixa transparecer que o movimento empreendido pela ADC, a partir de uma leitura crítica da sociedade, cria espaços para a desarticulação de relações de dominação ao estabelecer um embate entre práticas sociais. Fato que implica numa real possibilidade de superação da hegemonia dominante tendo em vista a constituição de novos sentidos para a tessitura social, pois somente assim, os discursos adquirem significados⁵⁷.

Decorre do supracitado várias implicações, segundo analisa Fairclough (2001),

Primeiro implica ser o discurso um modo de ação, uma forma e que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...). Segundo,

constitutiva do social. Além disso, os elementos ideológicos articulados pela classe hegemônica não têm uma pertinência de classe necessária". Alves, Ana R. C. **Lua Nova**, São Paulo, 80: 71-96, 2010.

⁵⁷Em, "a ordem do discurso" Foucault relata, a partir de suas investigações, como os discursos que transitam no seio de uma sociedade exercem função de controle, limitação e validação das regras de poder que estabelecem a ordem desta mesma sociedade.

implica numa relação dialética entre o discurso e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva. (p.91).

Nesse sentido, é importante observarmos que o jogo do poder democrático tem por princípio a possibilidade de que grupos políticos que se acham em posição de subalternidade possam, processualmente⁵⁸, constituir uma nova hegemonia, motivo da constante instabilidade na luta pela direção política da sociedade. Por isso, a hegemonia é um processo permanente de vir-a-ser, está sempre se fazendo, se reafirmando a cada momento no espaço do poder social⁵⁹.

É, pois, a partir dessa explicitação acerca do modelo tridimensional de análise de discurso em Fairclough, que se buscou apreender/abordar o evento discursivo da política de **Educação em Direitos Humanos em Pernambuco: reverberação do discurso da diversidade em escolas estaduais da rede pública**, centrando o foco da pesquisa na linha de ação diversidade e gênero que teve como objetivo contribuir com a formação docente e discente, bem como da comunidade escolar, acerca do debate da diversidade e gênero através de uma prática educativa humanizadora.

Como problema, buscamos responder à seguinte indagação: como as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos – EDH da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco vêm se concretizando no trabalho docente das escolas tendo em vista a criação de uma cultura de Direitos Humanos? Conforme explicitamos anteriormente, o foco da investigação intentou apreender o rebatimento direto da política na prática educativa das escolas (formação docente, atividades curriculares, projeto político-pedagógico, dentre outros).

O campo de pesquisa foram as escolas públicas estaduais situadas na zona metropolitana do Recife, zona da mata, (Nazaré da Mata), agreste meridional,

⁵⁸ Ver os conceitos de guerra de posição, transformismo, revolução passiva, revolução pelo alto e guerra de movimento em Gramsci.

⁵⁹ Fairclough em seus trabalhos utiliza tanto a hegemonia no sentido gramsciano quanto no sentido de Laclau e Mouffe. É ainda relevante considerar que Laclau e Mouffe fazem uma releitura desta categoria leniniana, ressignificando-a para uma abordagem pós-marxista e pós-estruturalista.

(Caruaru) e Sertão, (Petrolina), cuja seleção se deveu ao fato de haver escolas nestes municípios que se destacaram pela realização de trabalhos significativos na área de Educação em Direitos Humanos, conforme levantamento da SE. Foram selecionadas duas escolas de cada uma das Gerências Regionais de Educação (GRE) a partir dos seguintes critérios: de número de alunos atendidos, localização, apresentação de experiências exitosas em EDH. Foram priorizadas escolas do Ensino Fundamental e Médio regulares, excluindo-se as escolas de referência, pois, estas, somente começaram a funcionar, de forma mais sistemática, a partir de 2010⁶⁰.

O recorte temporal tomado foi o período 2007/2010 que inclui as gestões governamentais de Lula e de Eduardo Campos, presidente da república e governador do Estado, respectivamente. Este recorte corresponde ao momento histórico em que se ampliam estudos e debates em torno dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. Em 2003 é publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em uma versão preliminar e em 2006 em uma versão mais elaborada. Em 2009, realiza-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que definiu de seus eixos a Educação em Direitos Humanos, o lançamento do III Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), além da homologação pelo Ministro da Educação da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 30 de maio de 2012, relativa às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Embora tais Diretrizes seja uma ação governamental posterior ao período estudado, é no período de investigação entre 2007-2010 que tem início o processo de discussão para a sua elaboração.

Em nível estadual, nesse período, a Secretaria de Educação do Estado confere ênfase à temática da EDH, definindo a EDH como uma política de governo, como eixo orientador incluindo em sua estrutura organizativa a Gerência de Políticas

⁶⁰O Programa de Educação Integral foi instituído por meio da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008 com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio. Tinha como objetivo, melhorar a qualidade da educação pública estadual no Ensino Médio, dotando as escolas de autonomia administrativa e financeira. Esse programa integrava o PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública). Na prática significou num reordenamento da rede estadual, criando-se Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Integrais, exclusivas de Ensino Médio. Para maiores informações ver Dutra, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**, disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicação/PauloDutra_GT2_integral.pdf. Acessado em 21/10/2015.

de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade, responsável pela definição e implementação de políticas/ações de EDH, dentre elas a eleita como foco desta pesquisa.

A opção pela metodologia tridimensional de análise de discurso em Fairclough deveu-se ao fato de que, através desse método, torna-se possível a apreensão do movimento que o enunciado da **Diversidade** apresentamos vários documentos que foram se gestando, tanto em nível nacional, como fruto das lutas sociais, quanto em nível internacional como decorrência dos acordos entre nações que foram se tecendo desde 1948. É importante, ainda, destacar que esse modelo possibilita a leitura dos referidos discursos em três dimensões, simultaneamente: do ponto de vista linguístico - o texto - da prática discursiva e da prática social, portanto, o texto, o contexto e o movimento.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos levantamento bibliográfico sobre as categorias teóricas básicas: Estado e Democracia, Teoria do Reconhecimento, Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Diversidade.

a) Análise documental (documentos oficiais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e do MEC – SECADI relativos às políticas/ações de EDH); documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado- Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade- (Plano de Ação, dentre outros).

b) Realização de entrevistas **semiestruturadas**⁶¹ com:

⁶¹Caracteriza-se pelo não formalismo embora deva ser muito bem estruturada no conteúdo que está sendo pesquisado. Aproxima-se mais de uma conversa dialogal sem a rigidez das entrevistas formais. Tem como grande vantagem a flexibilidade podendo ser ajustada de acordo com o contexto e as circunstâncias. Em geral, a entrevista semiestruturada inicia-se por aspectos mais gerais, embora o entrevistador deva ter as questões previamente preparadas. A maioria das perguntas gera-se ao longo da entrevista permitindo ao entrevistador aprofundar questões específicas de interesse do estudo em tela. Para maiores aprofundamentos consultar, GASTEL, GEORGE. Entrevistas individuais e grupais. In: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático. Martin W. Bauer e George Gaskell (Orgs.). 3º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

- Gestores e técnicos da Secretaria de Educação do Estado, sobretudo da Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade;
- Gestores, técnicos e professores das escolas selecionadas;
- Realização de entrevista com **grupo focal**⁶² nas **escolas** incluindo as seguintes categorias sociais: gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência física/mental. Como representantes de cada uma das categorias sociais supracitadas selecionamos para compor o grupo focal:
 - Gênero - alunos (as) negros(as).
 - Raça/etnia - (Em algumas situações foram os mesmos representantes da categoria Gênero explicitados acima).
 - Religiões – católicos e protestantes, afrodescendentes⁶³, outras (ao longo da pesquisa se encontrou uma adepta de uma religião chamada de Wicca⁶⁴).

⁶² GASTEL, George (2004, p. 79), define grupo focal como “um debate aberto e acessível a todos; os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de “racional” não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixionada. O debate é uma troca de ponto de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e ser lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. O grupo focal tradicional compreende seis a oito pessoas desconhecidas anteriormente, que se encontram em um ambiente confortável por um tempo entre uma e duas horas. Os participantes e o moderador sentam num círculo, de tal modo que possa haver um contato frente a frente entre cada um”.

⁶³ Babaçúê - Maranhão, Pará; Batuque - Rio Grande do Sul; Cabula - Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina; Candomblé - Em todos estados do Brasil; Culto aos Egungun - Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; Culto de Ifá - Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; Encantaria - Maranhão, Piauí, Pará, Amazonas; Omoloko - Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo; Pajelança - Piauí, Maranhão, Pará, Amazonas; Quimbanda - Em todos estados do Brasil; Tambor-de-Mina - Maranhão, Pará; Terecô - Maranhão; Umbanda - Em todos estados do Brasil; Xambá - Alagoas, Pernambuco; Xangô do Nordeste - Pernambuco.

⁶⁴ Gary Cantrell (2002), considerado um alto Sacerdote da religião Wicca é o autor do livro **Wicca crenças e práticas**. Nele descreve a religião Wicca com base em suas experiências pessoais e com seguidores de todas as idades e graus. Para ele, A Wicca é uma religião da natureza, vibrante e iluminada, praticada por centenas de pessoas no mundo todo. Para Cantrell, “A Wicca com a qual me identifico é a prática da Antiga Religião que reconhece os velhos deuses e deusas que têm estado conosco por centenas de milhares de anos — somente seus nomes mudaram. É a que compreende o equilíbrio da Natureza que nos traz a vida, a morte e o renascimento e me chama do mais profundo de meu ser. Essa é a minha versão da Wicca” (p. 24). Para maiores aprofundamentos ver: CANTRELL, Gary. Wicca crenças e práticas. Trad. Ana Claudia Ceciliato. São Paulo: Madras Editora LTAD, 2002.

- Orientação sexual: gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais.
- Alunos (as) com qualquer deficiência física/mental.
- Representantes dos grêmios e conselhos escolares das escolas selecionadas.

Tais mecanismos possibilitaram apreender elementos relativos à implementação da política de Educação em Direitos Humanos, seus avanços e limites, a relação entre teoria e prática, procedimentos adotados, dentre outros aspectos. As entrevistas semiestruturadas e com grupo focal puderam explicitar de forma mais sensível e detalhada as visões e experiências dos agentes diretamente envolvidos com a EDH.

A seleção dos entrevistados concedeu prioridade àqueles representantes que estavam como atores sociais nas escolas escolhidas entre o período 2007-2010. Nesse sentido, foram incluídas pessoas pertencentes aos segmentos eleitos para a realização de entrevistas e do grupo focal que ainda estavam presentes na escola durante o recorte temporal da pesquisa. Foram incluídas também outras pessoas que não se achavam na escola neste período, uma vez que intentamos, também, apreender se as políticas de Educação em Direitos Humanos contribuíram para a construção de uma cultura cidadã, na qual a formação da cidadania e o respeito à diversidade se expressaram em ações do cotidiano escolar, tanto nas relações sociais, quanto na sua prática político-pedagógica.

O primeiro passo para a interpretação dos discursos (enunciados, textos, documentos oficiais, entrevistas, imagem, som, etc.) consistiu na composição do corpus que para Orlandi, “não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos” (2003, p. 62). Tomamos como unidades de análises as categorias discursivas da **intertextualidade** e da **interdiscursividade**⁶⁵ presentes no corpus da pesquisa.

- Adotamos a categoria da **intertextualidade**, conforme definido por Kristeva (1967, p. 440) ao considerar que todo texto se constrói "como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro

⁶⁵Corresponde em Bakhtin ao conceito de dialogismo, segundo Fairclough (2001); Para Maingueneau (1984, p. 11), “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos”.

texto". (...). "O discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (de textos) em que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto) (Idem, p. 84)" e por Fiorin (2010, p. 165), qualquer referência ao Outro, tomado como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes linguísticas, lugares comuns, etc. Nesse sentido, buscamos analisar em que medida os discursos presentes nos documentos oficiais do MEC/SECADI/SE/PE foram ressignificados e transformados em políticas e linhas de ação em níveis de intertextos para formação de professores com reflexos importantes nos currículos e nos projetos políticos-pedagógicos das escolas e, assim, contribuindo para a instalação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos

– Como **interdiscursividade** seguimos a reinterpretação apresentada por Maingueneau, conforme analisado por Sarfati (2010, p. 122), que faz uma reconstrução da "ideia de interdiscurso em proveito de uma tríade conceitual que permite melhor apreender um mecanismo que culmina na textualização. Ele fez uma distinção entre o universo discursivo, os campos discursivos e os espaços discursivos".

A análise das práticas discursivas ocorreu, em síntese, em três momentos distintos, porém de forma integrada, conforme explicitado abaixo.

(1) Cada uma das três dimensões da prática discursiva esteve representada nas categorias da **interdiscursividade**, **intertextualidade manifesta** que focalizam a produção do texto; as cadeias intertextuais, a distribuição do texto, da coerência e do consumo.

(2) Focalizamos a intertextualidade e a interdiscursividade nas amostras dos discursos;

(3). Analisamos os textos (microanálise da prática discursiva) iniciando a apreciação do discurso a partir da contextualização no qual o mesmo foi gerado, ou seja, a prática social;

Na intenção de tornar mais objetiva e precisa a análise, adotamos como referência os elementos contidos no quadro abaixo, construído a partir de uma adaptação de Fairclough (2001) e, sintetizado por Barros (2008).

TEXTUAL	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
<p>A ênfase está no papel do discurso na significação e na referenda onde o primeiro compreende o papel do discurso em constituir, reproduzir, desafiar e reestruturar os sistemas de conhecimento e crença.</p> <p>Os tópicos analíticos específicos que examinaremos serão: conectivos e argumentação, transitividade e tema, significado de palavra, criação de palavras e metáfora.</p> <p>A descrição dos traços textuais será feita atentando-se para o vocabulário, a gramática e as estruturas textuais.</p> <p>Quanto ao vocabulário e à gramática, as formas linguísticas e as estruturas gramaticais serão analisadas segundo a natureza dos valores <i>experiential</i>, <i>relacional</i> e <i>expressivo</i> que apresentam, bem como segundo os valores <i>metafóricos</i>, <i>conectivos</i> e <i>textuais</i>, com base no que consta em Fairclough (1991, 1997, 2001, 2003).</p>	<p>Pretende envolver uma combinação de microanálise com macro análise. De acordo com Fairclough (2001:115), a primeira deve contemplar o modo como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. Esse tipo de análise deve, conforme o referido linguista, ser complementado pelo segundo tipo, para que se reconheça a natureza dos recursos dos membros (como também das <i>ordens de discurso</i>) a que se recorre para produzir e interpretar os textos. Tomamos por base as duas obras referidas acima e sintetizamos cada um dos momentos que entraram em cena na dimensão de análise do discursivo como prática discursiva.</p>	<p>Empreender uma descrição do discurso enquanto prática social implica considerar a relação dialética que se processa entre um evento discursivo particular e a(s) situação(s), instituição(s) e estrutura(s) social(s) que o emolduram. Entender a linguagem em uso como prática social significa pôr em evidência que os discursos são estruturados ou constituídos no seio da sociedade que eles também constituem. Nessa perspectiva dialética, os discursos criam situações, constroem conhecimentos, moldam identidades e estabelecem relações entre pessoas e grupos de pessoas. O discurso é, portanto, instrumento de exercício do poder. Estando as práticas sociais relacionadas aos aspectos ideológicos e hegemônicos, focaliza-se a instância discursiva analisada à luz dos investimentos ideológicos feitos por meio dos <i>sentidos</i> das palavras, das <i>pressuposições</i>, das <i>metáforas</i> e do <i>estilo</i>. Na categoria hegemonia, focalizam-se as <i>orientações da prática social</i>, que podem ser orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas.</p>

A metodologia acima exposta se acha expressa na forma de análise dos dados empíricos buscando-se, a seguir, apreender/analisar como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o discurso governamental de Pernambuco tratam a questão da diversidade. Também será possível captar como as vozes dos atores que compõem a educação no Estado de Pernambuco, temática que adquire centralidade na presente pesquisa, e que teve como campo empírico a realidade da educação estadual de Pernambuco, cuja análise será contemplada nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO QUINTO

5.0A diversidade no PNEDH e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

5.1A diversidade no plano nacional de educação Direitos Humanos e nas diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos

5.2A intertextualidade no PNEDH: uma análise a partir da ADC

5.3A diversidade no PNEDH

5.0 A DIVERSIDADE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E NAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Pretendemos, neste capítulo, desenvolver uma análise da temática da diversidade presente no Plano Nacional de Direitos Humanos - PNEDH - (2007) e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos(2012). Para a abordagem/apreensão desse tema começamos pela categoria analítica da intertextualidade passando a seguir, para a categoria da representação dos atores e, por fim para uma análise metafórica⁶⁶.

5.1 UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As mudanças na prática discursiva acerca dos Direitos Humanos e de seu corolário a Educação em Direitos Humanos – EDH - refletem os processos de transformações das práticas sociais e políticas que vão se engendrando no cenário brasileiro, com o desabrochar do processo de democratização, nas décadas de 1980 e de 1990. Essas são caracterizadas pela maior organização da sociedade civil, bem como pela ascensão de lideranças identificadas com as lutas sociais aos governos federal, estaduais e municipais que passam a incluir, em suas agendas governamentais, as reivindicações dos segmentos organizados da sociedade civil.

Em nossa realidade, com avanços e limites, naquele período, se ampliou e se difundiu o discurso de respeito aos Direitos Humanos favorecendo, a partir das lutas sociais, a implementação de programas e políticas com relação a tais direitos.

⁶⁶ Segundo Lakoff&Johnsin (2002, p. 49-50), metáfora “é compreender uma coisa em termos de outra”, o que não iguala os conceitos, trata-se de uma estruturação parcial com base na linguagem. Conceitos são metaforicamente estruturados no pensamento e, conseqüentemente, na linguagem. Logo, a metáfora não nasce na linguagem, ela se reflete na linguagem porque existe em nosso sistema conceitual. Lakoff& Johnson (2002) pontuam que a metáfora não tem natureza meramente linguística ou lexical, ao contrário, o pensamento humano é largamente metafórico e a metáfora só é possível como expressão linguística porque existe no sistema conceitual humano.

Além do mais, observamos, quer seja na conjuntura nacional, quer seja na internacional⁶⁷, que os debates políticos que circularam contribuíram para a produção de discursos em Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos que se ampliaram numa rede discursiva e que, por sua vez, se concretizaram em algumas políticas de governo.

Assim, tais discursos vão se engendrando, se ampliando e se firmando através de múltiplas vozes que juntas, tecem um *corpus* que, naquele momento histórico, reflete as relações dialógicas, a intertextualidade e a interdiscursividade pautadas em muitas representações do espaço social.

Acrescente-se que, à medida que os governos brasileiros se tornam signatários de vários diplomas internacionais⁶⁸ relativos a não violação dos Direitos Humanos, agregam novas vozes aos discursos que aparecem em nível nacional.

Dessa forma, a concretização de práticas discursivas finda por produzir, fazer circular e difundir discursos relativos às temáticas dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos que buscam a sua materialização em práticas sociais, tomando por base a cultura da defesa e da promoção de direitos. Nesse contexto, organizações da sociedade civil e governos democráticos difundem práticas discursivas que se aproximam, estabelecendo-se pactos em defesa e da promoção dos Direitos Humanos.

Nessa mesma direção, são concebidos os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH que constituem documentos orientadores como resultados dessas práticas discursivas engendradas na década de 1990 e que, na década de 2000,

⁶⁷ São exemplos relevantes as Convenções de Genebra; a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados; o Pacto dos Direitos Civis e Políticos; o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis Desumanas e Degradantes; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção dos Direitos da Criança; a Declaração e Programa de Ação de Viena; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Eco92; Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+10; entre outras (PNEDH, p. 45).

⁶⁸ “O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos Direitos Humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional”. (PNEDH, 2007).

incorporaram polifonias nacionais e internacionais. Este último *corpus*, o PNEDH, é caracterizado como função ideacional⁶⁹ da linguagem que, de acordo com Resende & Ramalho (2006, p. 57), se configura como “*representação* da experiência, um modo de refletir a “realidade” na língua: os enunciados remetem a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana através de relação simbólica”.

Analisando esses programas e planos, a partir do modelo tridimensional de Fairclough (2001), constatamos que os discursos vão assimilando novas falas através de dialogismos⁷⁰, definido por Bakhtin (1997) como o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia, enriquecendo e renovando as dimensões das práticas discursivas e sociais.

No entanto, como difundir os valores relativos aos Direitos Humanos, a exemplo da alteridade, da diversidade, dos direitos civis, políticos, sociais e ambientais no seio da sociedade brasileira com essas características?

Sabemos que o mundo hodierno elegeu a escola como um dos espaços para a difusão das ideias e valores que orientam e regem a sociedade. Assim, a obtenção da hegemonia passa pela escola, por ser um *locus* privilegiado de produção e de socialização de conhecimentos sistematizados ao longo da história. Por isso, ela apresenta uma dupla face, ela tanto pode contribuir para a mudança da sociedade, quanto para sua conservação.

Contudo, independentemente da proposta que a escola assume, ela “é o local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (PNEDH, 2007, p. 23). E, dessa forma, ideologias vão sendo veiculadas acarretando concepções de mundo que, a partir da perspectiva de Gramsci, significa um jogo na luta pelo poder e pela obtenção da hegemonia no

⁶⁹ Para Fairclough (2001), “as três funções da linguagem e as dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso - o que denominarei as funções da linguagem 'identitária', 'relacional' e 'ideacional'. A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso. A função relacional como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações”. Discurso e Mudança Social (p. 92).

⁷⁰ Tanto na escrita como na leitura, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos. Ver: BAKHTIN, Mikhail (1997). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.

espaço social. Ele ainda reforça que para as classes subalternas se tornarem dominantes “é fundamental e imprescindível que antes se tornem hegemônicas”⁷¹.

Assim, tomamos por base o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o que o seu teor nos informa a respeito do discurso da diversidade, temática analisada no próximo subitem.

5.2A INTERTEXTUALIDADE NO PNEDH: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ADC

Com base no texto que se constitui foco do presente trabalho, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007), buscamos apreender a intertextualidade das polifonias alheias com as vozes dos/as autores/as do texto em tela. A análise desenvolvida se deu a partir da temática da diversidade, com a clareza de que a escolha das vozes que foram adotadas como parâmetros de análise da construção do discurso implica uma opção político-ideológica. Como vimos no primeiro capítulo, o cenário dos anos 90 foi marcado pela hegemonia do modelo neoliberal e pela consolidação da globalização econômica na realidade brasileira⁷². Contudo, temos a compreensão de que nenhuma concepção de mundo alcança a completa hegemonia, pois o princípio da contradição - a luta dos contrários -, um dos princípios da dialética que permeia os fenômenos sociais, isto é, se constrói a partir de relações dialéticas, com avanços e limites tendo sempre como horizonte a possibilidade de superação do *status quo* dominante.

Com a riqueza dessa percepção do todo social, buscamos desenvolver esta interpretação a partir dos seguintes *corpora* documentais:

- I. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) - ONU
- II. Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966) - ONU
- III. Conferência Mundial de Viena (1993) - ONU

⁷¹ Ver: COUTINHO, C. N. O conceito de política nos Cadernos do Cárcere. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

⁷² Para maiores informações ver: Almeida, Manoel Donato de. **Neoliberalismo, privatização e desemprego no Brasil (1980-1998)**. SP: [s. n.], 2009.

- IV. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995/2004 - Diretrizes para os planos de ação nacionais para a educação em matéria de Direitos Humanos
- V. A Constituição Brasileira de 1988
- VI. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005) - UNESCO
- VII. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) - Brasil

Antes de adentrarmos no objeto de nossa reflexão, a ideia força da diversidade, queremos tecer um breve olhar sobre o processo de elaboração do PNEHDH.

Nessa direção, evidenciamos que o percurso histórico da formulação do PNEHDH, tem sua origem datada, sobretudo a partir de 2002, com a instituição do II Programa Nacional de Direitos Humanos (II PNDH) que propõe várias diretrizes relativas à educação e à Educação em Direitos Humanos. Dentre elas, destacamos pelo menos duas que inspiraram, peremptoriamente, a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. São elas: *A Garantia do Direito à Educação e Educação, Conscientização e Mobilização*. Silva (2011), ratifica essa trajetória ao afirmar que,

O Governo Federal, dando prosseguimento ao Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH (2002), constituiu, através da Portaria nº 66, de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas ligados a essa temática. Entre as diversas atribuições definidas para este Comitê foi priorizada a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHDH), lançado em sua primeira versão, em 10 de dezembro de 2003, e uma última versão em 2006, fruto de uma ampla discussão em todos os estados e no Distrito Federal (p. 116).

Em suas primeiras linhas, o discurso presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHDH 2007) destaca o histórico compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos, bem como do protagonismo da sociedade civil organizada na sua realização, através de ampla participação, ao longo de quase três anos, até a sua formatação final em 2006.

O referido plano concretiza em política de Estado, temáticas inscritas nos Programas Nacionais de Direitos Humanos de 1996 e de 2002. Especificamente, o PNDH (2002) aborda de forma ampla a questão da diversidade, indicando a necessidade da elaboração de leis que combatam todas as formas de discriminação, de preconceitos e de intolerância. Destaca nominalmente os grupos que, historicamente, vem sendo afetados por numerosas formas de violação de seus direitos como pessoa humana. Abaixo, destacamos algumas citações do PNDH (2002) e que se incorporaram ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos(PNEDH 2007).

Com relação à:

Crença e Culto

- Garantir o direito à liberdade de crença e culto a todos os cidadãos brasileiros.
- Prevenir e combater a intolerância religiosa, inclusive no que diz respeito a religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros.
- Implementar os dispositivos da declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas em religião ou crença, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 25 de novembro de 1981.
- Proibir a veiculação de propaganda e mensagens racistas e/ou xenofóbicas que difamem as religiões e incitem ao ódio contra valores espirituais e/ou culturais.
- Incentivar o diálogo entre movimentos religiosos sob o prisma da construção de uma sociedade pluralista, com base no reconhecimento e no respeito às diferenças de crença e culto.

Orientação Sexual

- Propor emenda à Constituição Federal para incluir a garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual.
- Apoiar a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais.
- Propor o aperfeiçoamento da legislação penal no que se refere à discriminação e à violência motivadas por orientação sexual.
- Excluir o termo 'pederastia' do Código Penal Militar.
- Incluir nos censos demográficos e pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual.

O texto do PNDH (2002) ainda faz ampla referência à exploração, discriminação e intolerância a crianças e adolescentes, às mulheres, aos

afrodescendentes, aos povos indígenas, aos estrangeiros, refugiados, migrantes, aos ciganos, às pessoas com deficiência e aos idosos.

Como podemos observar, o processo de democratização que se vivencia, possibilitou que o PNDH (2002) desse destaque especial a numerosas formas de discriminação, de preconceitos de intolerância e de abusos que, historicamente, são direcionados para determinados grupos sociais. Como decorrência dessas discussões desencadeadas no seio da sociedade civil, o (PNEDH 2007) incorpora esses discursos como política pública. Dessa forma, essas temáticas podem ser remetidas às escolas e universidades para serem experienciadas em projetos político-pedagógicos e nas práticas docentes.

Com a clareza de que esse capítulo não dará conta da riqueza polifônica dos *corpora* supracitados, nosso empreendimento foi bastante modesto, buscando destacar algumas das vozes representadas nos documentos e sua reverberação no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007).

Nesse sentido, partindo-se dos *corpora* documentais enumerados acima, nos quais muitas vozes estão representadas (observar quadro abaixo), evidencia-se que, de modo geral, um Plano de Estado, no caso o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007) está representado por muitas vozes, especialmente se os procedimentos para a sua elaboração ocorreram através da auscultação de inúmeros atores sociais e políticos, como é de praxe em planos de governantes que acendem ao poder pelo voto popular.

AS VOZES REPRESENTADAS NO PNEDH

<p>REALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS</p> <p>DISCURSO DIRETO</p>	<p>VOZES REPRESENTADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Governo brasileiro através da Secretaria Especial dos DH/Presidência da República, MEC e Ministério da Justiça, COMITE Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. • UNESCO, ONU, através dos seguintes documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Declaração Universal dos Direitos Humanos; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; Década das Nações
--	--

<p>SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA</p>	<p>Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rede Nacional de Direitos Humanos • Conselho Nacional de DH e de EDH • Comitê Nacional de EDH • UNESCO • ANDI • ANDHEP
--	--

Observamos, também, no referido quadro que vários documentos oriundos de pactos, convenções e declarações de encontros internacionais se acham presentes, indicando que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007) é, ao mesmo tempo, fruto de compromissos/acordos multilaterais com agências que têm como missão zelar pela paz no planeta, e garantir o respeito aos Direitos Humanos.

Notamos, ainda, que a distribuição das vozes no quadro acima, se pauta por algumas possibilidades linguísticas, isto é, o discurso direto que o governo assume como obra de Estado e que, neste caso, inclui as vozes das agências multilaterais e as vozes da sociedade civil, haja vista que o PNEDH foi elaborado tomando por base ampla consulta popular.

Partindo da questão relativa ao entendimento do conceito de Educação em Direitos Humanos, observamos que a voz que se acha presente no Plano de Estado ratifica as vozes que se encontram nos documentos oficiais da ONU, especialmente nos textos “A Década da Educação, 1995/2004” e o “Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos” (2005) da UNESCO, conforme se evidencia abaixo:

- I. A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:
 - a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
 - b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade;
 - c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;

d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (PNEDH, 2007).

II. De acordo com estas disposições, e para os efeitos da Década, a Educação em matéria de Direitos Humanos, pode ser definida como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de Direitos Humanos através da difusão de conhecimentos e competências e da definição de atitudes, com vista:

a) Ao reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais;

b) Ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e da sua inerente dignidade;

c) À promoção da compreensão, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (A década da Educação: 1995/2004).

d) A Educação em Direitos Humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de Educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de Direitos Humanos. Uma Educação integral em Direitos Humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os Direitos Humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana das pessoas. A Educação em Direitos Humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os Direitos Humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, 2005).

Como observamos, as três vezes acima apresentadas se identificam, são polifônicas por se firmarem numa relação de complementaridade e não sobrepostas a domínios, não existindo, portanto, ocorrência de divergências ou traços de conflitos quanto aos aspectos ideológicos entre os falantes. Do ponto de vista político, não poderia ser diferente, pois, o Brasil enquanto nação é signatário de todos aqueles pactos firmados entre os Estados integrantes das convenções internacionais dos Direitos Humanos. O que constrange a maioria do povo brasileiro e as organizações ligadas à defesa e à promoção dos Direitos Humanos é que o Brasil, embora esteja entre as democracias mais influentes em assuntos regionais e globais, no plano doméstico, entretanto, o país continua enfrentando

graves desafios relacionados aos Direitos Humanos, incluindo execuções extrajudiciais cometidas por policiais, tortura, superlotação das prisões e impunidade para os abusos cometidos durante o regime militar (1964-1985)⁷³, e muitas práticas de torturas ainda persistem até o momento atual.

Nessa direção, constatamos que os grupos de pessoas mais vulneráveis e que vêm sendo afetados por todas as formas de discriminação e de violências, recorrentemente, são aqueles que se acham inscritos entre as diversidades, a exemplo: dos povos indígenas, das etnias, das pessoas com deficiência, do racismo, da orientação sexual, das mulheres, das crianças, dos/as idosos/as e, por fim, da intolerância religiosa, sem necessariamente esse rol de citações estarem em ordem de grandeza de violação de direitos.

Assim, a interdiscursividade⁷⁴ que se observa no conceito de Educação em Direitos Humanos nos enunciados do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007) é fruto tanto da ordem do discurso⁷⁵, considerando que as vozes dos pactos e convenções da ONU, pela sua própria natureza comportam um princípio de autoridade, visto que muitos Estados-Nação têm partes preponderantes naquelas formações discursivas. Resulta, também, da legitimidade do governo brasileiro fundada nos princípios da participação (intelectuais, universidades, organizações da sociedade civil, etc.) e da democratização na elaboração das políticas públicas. Fairclough (2001, p. 12) ratifica tais ponderações ao afirmar que “a mudança discursiva ocorre mediante a reconfiguração ou a mutação dos elementos da ordem de discurso que atuam dinamicamente na relação entre as práticas discursivas”.

Nos três conceitos de Educação é possível perceber que o sentido é referendado:

⁷³ Para maiores informações ver: “Relatório Mundial 2014: Brasil”. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/related_material/brazil_po.pdf, acessado em 16/11/2014.

⁷⁴ Para Orlandi, o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. “E isso é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, separe na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentidos “minhas” palavras”. (Orlandi, Eni, Pulcinelli, 2001, *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*, Campinas, Pontes. 2001, p. 33).

⁷⁵ Segundo Foucault a produção de discursos em toda sociedade é controlada, com o objetivo de retirar os poderes e os perigos e conter acontecimentos aleatórios nessa produção. Foucault, M. A *Ordem do Discurso*, 5ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

- A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: [...]. (PNEDH), p.25;
- A Educação em matéria de Direitos Humanos pode ser definida como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de Direitos Humanos através da difusão de conhecimentos e competências e da definição de atitudes [...]. (A Década da Educação)
- A Educação em Direitos Humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de Educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de Direitos Humanos. (PMEDH).

Note-se o enunciado que se encontra no PNEDH, “a Educação em Direitos Humanos é compreendida como”. [...], equivalente semanticamente aos dois outros enunciados dispostos no PMEDH e no documento “a década da Educação, quando enuncia, “a Educação em matéria de Direitos Humanos pode ser definida como”. [...]. Enfocando os três enunciados em tela observa-se que o primeiro foi recontextualizado, contudo, os termos utilizados etimologicamente são idênticos, isto é, do mesmo significado linguístico. Isso se justifica porque as vozes das autoridades defendem os mesmos princípios e valores, embora estejam em esferas políticas diferentes.

A primeira representa a voz do Estado brasileiro, enquanto as outras vozes representam a ONU, Organização das Nações Unidas. As declarações da ONU, embora sem força de lei, por respeitar a autonomia e autodeterminação⁷⁶ das nações, têm impactos decisivos nas deliberações políticas nacionais, sobretudo, se os Estados- Membros se tornam signatários das referidas declarações e/ou pactos.

Como observamos na análise acima, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), sem ser subsumido pelas vozes dos pactos e programas elaborados por organismos internacionais, mantém uma identidade firme com relação àquelas vozes, além do mais na medida em que a participação

⁷⁶Bobbio (1998, p. 1179) analisa que “a soberania é um poder supremo, exclusivo, não derivado, absoluto e inalienável. No mesmo liame, a soberania clássica é tida como a consagração do direito de autodeterminação, alheio à ingerência estrangeira dentro da jurisdição nacional (BODIN, 1997, p. 122). Esse é o conceito clássico de soberania, pedra angular da estrutura política de um Estado (KELSEN, 2003, p. 83), que, durante quatro séculos, legitimou atitudes dos governantes que variaram desde o imperialismo exacerbado dos países europeus e dos Estados Unidos, até o movimento de descolonização dos países periféricos” (FRIEDRICH; TORRES, 2013, p. 99).

democrática institui novos olhares críticos e ampliados da sociedade civil organizada são anunciadas novas propostas, pois as condições de produção do evento discursivo sempre comportam reconfigurações, novas leituras, novas vozes, razão pela qual a obra torna-se mais organicamente polifônica. O discurso da diversidade no PNEDH, semelhantemente, passa por esse mesmo processo de ressignificação haja vista que tanto no Brasil, quanto no planeta os movimentos das diversidades intensificam as suas lutas, sobretudo a partir da década de 1960. Os novos movimentos sociais afloram neste período reivindicando direitos, historicamente negados aos/as negros/as, às mulheres, a homossexualidade, as religiões, a opinião política. Embora o (re)nascimento desses importantes movimentos sociais tenham ocorridos em contextos de ditaduras não arrefeceram suas lutas em busca de novos direitos.

5.3 DIVERSIDADE NO PNEDH

Passando a tratar a temática da diversidade, foco da presente análise, constata-se que a sintonia polifônica⁷⁷ é ainda mais significativa quando comparada com o conceito de Educação em Direitos Humanos. Isto porque do ponto de vista semântico os vocábulos “sem distinção de” ou “sem discriminação de”, aparecem desde o discurso da Declaração de 1948, percorrendo todos os pactos, convenções e conferências que se firmaram ao longo dos últimos 60 anos. Nesse sentido, tais expressões são denotativas por se referirem diretamente à questão da igualdade na diferença. Justamente por isso, no *corpus* do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007), a temática da diversidade está significativamente bem representada.

Nesse sentido, temos a clareza de que, hoje, como decorrências das lutas sociais pela diversidade, nenhum espaço/trabalho acadêmico é suficiente para se abordar a polissemia da temática em toda a sua complexidade. Os discursos

⁷⁷ Para Ducrot (1987, p. 161-218), há polifonia quando se pode distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores. Os locutores corresponderiam à voz principal que fala, a do autor, e os enunciadores corresponderiam às vozes alheias representadas.

engendrados a partir do advento da própria Declaração Universal de 1948 trazemna sua origem grande polêmica, a universalidade dos Direitos Humanos numa perspectiva mundial cuja maior riqueza se encontra justamente na diversidade. As diferenças culturais, religiosas, biológicas, étnicas, raciais, de orientação sexual, de gênero, na ciência, na política, etc. constituem apenas alguns campos discursivos agregados à temática. Assim, a rede de práticas sociais discursivas, as metáforas e interdiscursividade, as intertextualidades debatem e aprofundam a temática da diversidade, implicando que muitas vezes se incorporaram resignificando o próprio conceito que passa a gerar uma multiplicidade de interpretações.

Dessa forma, refletir sobre a temática da diversidade englobando as questões do racismo, das etnias e, sobretudo da sexualidade e de gênero, implica desconstruir saberes que historicamente foram incorporados, por longos tempos, à moral cristã e à cultura ocidental. As resistências às abordagens das temáticas da homoafetividade e da igualdade de gênero geram, em muitas situações, grande frisson com as religiões tradicionais, sobretudo, no catolicismo e no protestantismo. Por outro lado, esconder uma realidade que cada vez mais se descortina significa negar a contradição e os conflitos inerentes à própria realidade social. A luta pela afirmação da identidade e por direitos vem superando inúmeros obstáculos no mundo ocidental. Assim, a garantia da diferença e, portanto, da diversidade se constitui, hoje, como um dos conflitos mais relevantes na luta por Direitos Humanos por se confrontar, justamente, com valores consolidados ao longo dos tempos. Analisando essa temática Ribeiro (2011) diz que,

Isto requer perturbar as palavras que nos remetem a vários conceitos; aprofundar nos conceitos situados nas teorias pós-estruturalistas, nos estudos feministas e nos estudos culturais. Assim, nos processos de formação continuada de educadoras e educadores somos instigados/as a navegar por: concepções de sexualidade, de gênero, de currículo, infância, adolescência, redes de proteção na intersectorialidade das políticas públicas, na abordagem e enfrentamento da homofobia, sexismo, violências sexuais e nas metodologias para a ação docente (p. 331).

Por outro lado, desde 2003, na 26ª Reunião da ANPEd, realizada em Poços de Caldas - MG, que foi criado o GT 23, com expressivo apoio da assembleia, destinado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas para as temáticas de gênero

e sexualidade em sua articulação com a educação, a exemplo do que se observa desde o final dos anos 70 em muitas universidades e institutos de pesquisas⁷⁸.

No PNEDH, o discurso não poderia ser diferente pela natureza participativa de sua construção, pelo seu caráter democrático e cidadão ao incluir todas essas vozes que vão dando significado político às lutas travadas no seio da sociedade.

Nesse contexto, é importante ressaltar que os grupos sociais articulados e/ou identificados com os movimentos sociais da diversidade se multiplicaram muito no Brasil no período recente da democratização. Mobilizações, passeatas e organizações se constituíram em larga frequência nas duas últimas décadas. Suas vitórias são relevantes em conquistas tanto em políticas públicas de ações afirmativas, transcendendo as políticas de cunho meramente assistencialistas, quanto na criação de uma legislação em defesa e proteção de seus direitos. Como exemplo temos a Lei Federal nº 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, a lei nº 10.639 e, posteriormente, a Lei 11.645/08 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas em todas as escolas do país. Essa Lei também passou a exigir que se incluía em seus conteúdos programáticos a “história da luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”. Tornou, portanto, obrigatório o ensino da história e da cultura dos africanos e dos afrodescendentes nos Ensinos Fundamental e Médio bem como

⁷⁸ Meyer, Ribeiro e Ribeiro (2004, p. 1), no primeiro trabalho encomendado a ser apresentado no GE afirmaram que não é mais necessário enfatizar a importância que as dimensões de gênero e sexualidade adquiriram na teorização social, cultural e política contemporânea. De fato, desde o final dos anos 70 do séc. XX, uma ampla, complexa e profícua produção acadêmica vem ressaltando a impossibilidade de se ignorarem relações de gênero e sexualidade quando se busca analisar e compreender questões sociais e educacionais. Estudiosas/os e pesquisadoras/es de várias nacionalidades e filiações teóricas e disciplinares participaram e continuam participando da construção desses campos, numa perspectiva que focaliza tanto relações de gênero e sexualidade quanto suas importantes articulações com dimensões como raça/etnia, classe, geração, nacionalidade, religião, dentre outras. Sua exposição continuava, demonstrando que esse movimento havia se afirmado, no plano acadêmico internacional, especialmente, a partir dos departamentos de *Women's Studies* e posteriormente se ampliaria com os *Gender Studies* e os *Gays and Lesbian Studies*. Ressaltavam a multiplicação desse movimento em muitas instituições universitárias e centros de estudos e o quanto ele havia impulsionado pesquisas nos mais diversos campos, tais como a educação, a história, o direito, a literatura, a arte, a saúde, a teologia, a política, etc.

o conjunto de leis de proteção às pessoas com deficiência, dentre outras⁷⁹. Enfocando os *corpora* da ONU, desde a declaração de 1948, apreende-se que os enunciados em prol da defesa, da proteção e da promoção da diversidade estão traspassados em todos eles. É importante lembrar que as condições de produção da referida Declaração de 1948 ocorreram num clima de consternação mundial, ocasionada pelo holocausto de mais de seis milhões de judeus. Acrescente-se ainda a imensa discriminação dos negros/as, da homossexualidade e das mulheres.

Sendo assim, compreendemos porquê a questão da diversidade está relativamente bem representada nos documentos oficiais da ONU e que, ao longo dos anos, foram anexando novas vozes na medida em que os discursos se recontextualizaram, nos Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos de 1966; na Conferência Mundial de Viena de 1993; na Década da Educação, 1995/2004; no Encontro de Durban, 2001; no PMEDH (2005) e no PNEDH (2007), instituindo uma ampla rede discursiva, segundo interpretação de Laclau e Mouffe (2002).

Se evocarmos a Declaração de 1948, apreende-se no seu art. 2º que,

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem **distinção** alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita

⁷⁹Lei 10.048/00 dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo; Lei 10.098/00 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto 5.296/04 Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e idosos com idade igual ou superior a 60 anos, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; Lei 7.853/89 Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências; Decreto 3.298/99 Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; Lei 8.899/94 Concede passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual; Decreto 3.691/2000 Regulamenta a Lei 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual; Lei 8.112/90 (artigo 5º) Assegura às pessoas com deficiência o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso, dentre outras. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/deficiencia.htm>. Acessado em 02 de dezembro de 2012.

nenhuma **distinção** fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (Declaração Universal da ONU, 1948, (Grifos nossos).

Observamos, ainda, que o verbete distinção, embora apareça apenas três vezes (duas vezes no artigo 2º e uma vez no artigo 7º com o significado de garantia da diversidade) tem sentido imperativo, decisivo, peremptório. Este, juntamente com o vocábulo discriminação tem o intuito de garantir o estatuto da igualdade na diferença, emitindo o significado de força de lei, tratando-se, portanto, de uma clara violação de Direitos Humanos, do seu descumprimento.

Por outro lado, o vocábulo discriminação aparece duas vezes no artigo 7º e uma vez no artigo 23 relacionado à questão de ordem trabalhista. “Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual” (Artigo 23, inciso II), isso mostra avanços no discurso embora, entendamos que sua concretização seja bastante lenta, se firmando, segundo estudos, em alguns poucos setores da economia através de muitas lutas sociais e, estando ainda distante das possibilidades de efetivação nas práticas sociais da sociedade de mercado.

Prosseguindo-se na análise da temática da diversidade em outro *corpus* da ONU, o Pacto de 1966 dos Direitos Civis e Políticos, se observa que ele também contempla a temática em seu artigo 2º, inciso I ao afirmar que:

Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a garantir a todos os indivíduos que se encontrem em seu território e que estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, **sem discriminação alguma** (grifo nosso) por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação.

Analisando o discurso inscrito neste pacto, percebemos que no momento de sua instituição pela ONU, o Brasil embora se constituísse como Estado-parte das Nações Unidas vivia a inusitada contradição com o discurso do referido pacto, pois o país estava em um contexto político e social de supressão de muitas liberdades individuais e políticas. As vozes do Estado brasileiro eram dissonantes em relação ao discurso da ONU de respeito aos Direitos Humanos sem nenhuma distinção. Ressalte-se, ainda, que os anos subsequentes ratificam a natureza do Estado de exceção, sobretudo depois de 1968, à medida que as torturas, desaparecimentos e assassinatos se acentuaram ao longo deste período e nos anos posteriores, e

nesses, com destaque ao desrespeito à diversidade em todas as direções. Acrescente-se ainda, a implantação de outras ditaduras tanto no cone sul quanto no restante da América Latina. Por isso, apenas em 1992, o Estado brasileiro ratifica este pacto através do decreto nº 592, no governo Fernando Collor de Melo.

Tomando-se ainda por base documentos elaborados no plano internacional um passo à frente para os *corpora* da Conferência de Viena (1993), no PMEDH (2005) e, em nível nacional, no PNEDH (2007) verifica-se que estes reiteram e acrescentam muitas outras vozes aos diplomas anteriormente citados, sem perder de vista a essência do discurso inscrito no artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, acima tratado.

É importante destacar que a Conferencia Mundial de Viena, realizada em 1993, faz referência especial à problemática da diversidade com relação aos povos indígenas, à defesa e proteção das crianças e à luta pelo gozo pleno da igualdade das mulheres, como se observa nas citações abaixo.

[...]. Congratulando-se com a proclamação de 1993 como Ano Internacional dos **Povos Indígenas do Mundo**, enquanto forma de reafirmação do empenho da comunidade internacional em garantir a estes povos o gozo de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais, bem como em respeitar o valor e a diversidade das suas culturas e identidades.

[...]. Os mecanismos e programas de âmbito nacional e internacional deverão ser reforçados com vista **à defesa e à proteção das crianças**, em particular, das meninas, das crianças abandonadas, dos meninos da rua, das crianças sujeitas a exploração econômica e sexual, nomeadamente através da pornografia e da prostituição infantil ou da venda de órgãos, das crianças vítimas de doenças, incluindo a síndrome da imunodeficiência adquirida, das crianças refugiadas e deslocadas, das crianças sujeitas a detenção e das crianças envolvidas em conflitos armados, bem como das crianças vítimas da fome e da seca e de outras situações de emergência.

[...]. Os órgãos de controlo da aplicação de tratados deveriam divulgar a informação necessária para possibilitar às mulheres utilizarem, mais eficazmente os procedimentos de aplicação já existentes na sua **luta pelo gozo pleno e igualitário dos Direitos Humanos e pela não-discriminação**. Deveriam ser igualmente adotados novos procedimentos, destinados a reforçar a aplicação do compromisso assumido em favor da igualdade da mulher e dos seus Direitos Humanos. A Comissão sobre o Estatuto da Mulher e o comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres deveriam examinar rapidamente a hipótese da introdução do direito de petição, através da preparação de um protocolo facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres.

Analisando as citações acima observamos que segmentos sociais historicamente discriminados, passam a ter os seus direitos proclamados em documentos internacionais. A intolerância, a agressividade, a violência indiscriminada contra os diferentes assistem fortalecidos o seu clamor e, dessa forma, as dificuldades para o reconhecimento da alteridade vão se incorporando em documentos que têm o poder de inspirar a implementação de políticas nacionais influenciando, inclusive, mudanças nos marcos legais.

Dessa forma, tanto o texto, quanto o contexto evidenciam os processos das práticas sociais, mostrando no discurso o seu potencial de mudança como salientado por Foucault (1999). A reverberação das vozes agregadas ao PNEDH contribuiu como parâmetro para a elaboração do relatório do Parecer 08/2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme explicitado à frente, como se constata no documento final do CNE.

Não obstante os contextos sociais e políticos serem de sentidos diferentes, e, portanto, de condições de produção de considerável distinção aos do pós-guerra, e aos dos anos 90, bem como, da primeira década do limiar do 3º milênio, percebe-se um aperfeiçoamento das práticas discursivas da diversidade na sua luta por direitos. Esse aperfeiçoamento é resultado das práticas sociais que acrescenta um conjunto de outras reivindicações compondo uma rede discursiva não destacada na Declaração de 1948.

A título de exemplificação, notemos as temáticas da orientação sexual capitaneadas pelo movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros) e pelos movimentos étnico-raciais, que hoje, afloram com grande força devido aos processos migratórios em razão da formação dos blocos econômicos.

Analisando a temática da diversidade e seus congêneres vocábulos, distinção/discriminação nos diplomas supracitados verifica-se que as mensagens que passam em todos os documentos reforçam e legitimam as lutas dos movimentos sociais ligados à diversidade. A força do discurso presente nos eventos sociais da Conferência de Viena, nos Programas da UNESCO e no Programa Nacional em Direitos Humanos em sua relação dialética com as práticas sociais, institui uma rede discursiva, fortalecendo as lutas contra a discriminação e concorrendo para a construção da identidade social para as vítimas de preconceitos.

Nesse sentido, percebemos mudanças importantes nas práticas discursivas com repercussões visíveis nas práticas sociais. Um desses efeitos relevantes é que sendo o Brasil signatário da maioria dos tratados e convenções internacionais vem produzindo um conjunto de leis para defender contra todas as formas de discriminação⁸⁰, ao mesmo tempo em que assegura políticas de ações afirmativas no sentido de promover segmentos sociais historicamente excluídos ou discriminados.

No PNEDH, os termos valorização da diversidade, alteridade, pluralidade, reconhecimento dos direitos, distinção, discriminação, preconceito, crimes de discriminação, aparecem em números incontáveis de vezes. As referências estão ligadas tanto a concepção/princípios quanto as ações programadas para serem vivenciadas no processo de execução do Plano perpassando de forma transversal, todos os níveis e modalidades de ensino. A expressão diversidade, tomada enquanto concepção/princípio no (PNEDH 2007) pode ser conferida na citação abaixo.

A educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de concepção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação, p. 28.

Além do mais, o PNEDH, incorpora literalmente as vozes dos termos firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos mostrando a intertextualidade existente entre os corpora da ONU e os documentos produzidos em nível nacional.

Do ponto de vista da implementação de políticas educacionais, o passo mais significativo do governo brasileiro na execução de políticas nacionais de Educação em Direitos Humanos reside na instituição do Parecer nº 08/2012 e da Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação estabelecendo as

⁸⁰ A título de exemplificação constata-se na legislação contra a discriminação racial (Lei Federal nº. 7.716/1989 e Lei Federal nº. 9.459/1997), a lei que criminaliza a tortura (Lei Federal nº. 9.455/1997), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069/1990), o Estatuto do Idoso (Lei Federal nº. 10.741/2003), a Lei de Acessibilidade (Lei Federal nº 10.048/2000 e Lei Federal nº 10.098/2000, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/2004) a Lei que criou a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos (Lei Federal nº9140/1995) e, mais recentemente a Lei Federal nº 11340, também conhecida como lei Maria da Penha a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afrodescendente nos ensinos Fundamental e Médio, e que foi modificada pela Lei nº 11.645/08, que inseriu também ao novo ensino brasileiro a história e a cultura indígenas.

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. No seu artigo primeiro a Resolução “estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições”. O referido Parecer com força de lei implica que doravante Estados da Federação, Municípios, Distrito Federal e a própria União, em suas respectivas áreas de abrangência no campo educacional devem, obrigatoriamente, introduzir conteúdos curriculares ligados aos Direitos Humanos.

Como objetivo central a ser alcançado, o artigo 5º das DNEDH (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) estabelece “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”.

Constatamos nos artigos supracitados, por um lado, o caráter impositivo da resolução na implementação de políticas nacionais a serem executadas pelos sistemas de ensino. Por outro lado, o objetivo central denota orientação para uma formação integral para os/as educandos/as pretendendo a criação de uma cultura em Direitos Humanos. Uma cultura que vise o aprofundamento de nossa democracia como organização social para que não se repitam os temíveis anos de autoritarismo de nossa história recente, nem tampouco os preconceitos, as discriminações e os crimes de ódio ainda muito frequentes em nossa realidade.

Assim, as condições de produção do discurso presente nas DNEDH ratificam organicidade com a polissemia construída em torno do conceito diversidade. O sentido atribuído ao vocábulo se amplificou significativamente desde seu aparecimento na Declaração Universal de 1948. As vozes adicionadas ao discurso da diversidade, da diferença mostram, peremptoriamente, a importância das práticas sociais na transformação de uma realidade social por mais conservadora que se apresenta. Sabe-se que a normatização do discurso no campo educacional não é suficiente para a instauração de uma nova ordem, embora um passo significativo de avanços das lutas sociais, pois, como nos ensina Paulo Freire (2000), “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

A partir da análise acima tecida, podemos ratificar as palavras de M. Foucault, em a Ordem do Discurso (1999), ao afirmar que,

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8-9).

Nesse sentido podemos constatar a capacidade de mudança que tem o discurso, apto para subverter a ordem instalada, processo que é apreendido por Foucault (1999) ao captar muito bem a sua força revolucionária. Assim, com a clareza de que o discurso da globalização e do neoliberalismo se afina com a ideologia neoconservadora que se aprofunda entre nós a partir dos anos 90 do século XX, tem-se também a compreensão de que a superação da hegemonia dominante, embora difícil, é possível.

É com essa expectativa que a realização da presente pesquisa, através da trilha metodológica utilizada – ADC – buscou captar elementos que se traduzam em contribuições relevantes para a concretização de mudanças no cenário educacional com rebatimento nas práticas sociais, de modo particular no Estado de Pernambuco.

No próximo capítulo explicitaremos a concepção de governo da Frente Popular de Pernambuco buscando apreender os compromissos do projeto de governo para o período de 2007/2010 com relação à educação na rede estadual de ensino.

CAPÍTULO SEXTO

6.0 O Programa de Governo de Pernambuco para o período de 2007-2010

6.1 Uma análise de discurso do Programa de Governo

6.2 O discurso de posse do governador eleito

6.3 Eixo democratização do Estado (Estado Cidadão): educação para a cidadania

6.00 PROGRAMA DE GOVERNO DE PERNAMBUCO PARA O PERÍODO 2007-2010

No presente capítulo temos por objetivo fazer uma análise discursiva acerca do programa governamental de Pernambuco para o período 2007- 2010, que corresponde ao corte temporal da pesquisa realizada. Para tanto, tomamos como objeto de análise o Programa de Governo apresentado à sociedade pernambucana a ser vivenciado no quadriênio, o discurso de posse do governador eleito para o período, por expressar os compromissos por ele assumidos junto à sociedade pernambucana. O Eixo democratização do Estado/ Estado Cidadão: educação para a cidadania contemplado no programa de governo foi enfatizado na análise por revelar as intenções governamentais no campo da educação e por estar relacionado com o objeto desse estudo.

6.1 UMA ANALISE DE DISCURSO DO PROGRAMA DE GOVERNO

Tomando por base o discurso de nova política, o programa de governo traça um diagnóstico panorâmico da situação econômica e social de Pernambuco, enfatizando, especialmente, os baixos indicadores de qualidade de vida, não obstante reconhecer os esforços dos últimos governos. Propõe como ação governamental “atuar no sentido da superação dos déficits nos indicadores sociais (educacionais, de saúde e saneamento)”.

No campo econômico destaca as baixas taxas de crescimento que o Estado vem evidenciando, ao longo das últimas décadas, bem inferiores ao observado no conjunto dos outros estados da região nordeste, bem como no restante do país. Ressalta ainda que este fenômeno econômico em nível estadual se apresenta, pelo menos, desde os anos de 1960, não conseguindo mostrar-se mais vigoroso frente aos outros estados nordestinos.

O texto faz uma reflexão comparativa entre o crescimento econômico de Pernambuco com outros estados nordestinos, destacando que apesar das

expressivas taxas médias de crescimento econômico entre 1960 e 2005, algo em torno de 3,8% ao ano, as outras economias da região obtiveram taxas de aceleração superiores a 4,5% mostrando a nítida defasagem da economia estadual com relação ao restante do Nordeste. Esse indicador econômico apresentado nos outros estados nordestinos se constitui como uma das possíveis explicações da baixa qualidade de vida dos cidadãos pernambucanos, embora tais índices, por si só, não justifiquem as péssimas condições sociais do povo nordestino como um todo, pois evidenciamos que o quadro de pobreza e de qualidade de vida está muito próximo nesta região do Brasil. Nessa perspectiva, Santos, Carvalho e Barreto (2011)⁸¹ ratificam essa análise ao afirmar que:

A região Nordeste ocupa uma área de 1.539.000 km², o que corresponde a 18% do território brasileiro e abriga uma população de 53 milhões de pessoas, o que equivale a 28% do total nacional. Produz cerca de 16% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro e o seu PIB per capita corresponde a 56% do PIB por habitante do Brasil. É uma região que se mostra bastante heterogênea geograficamente, pois apresenta grande variedade de situações físico-climática, dentre estas, destaca-se a zona semiárida, que ocupa cerca de 75% do território nordestino e, é rotineiramente castigada por secas violentas, que aumenta em dobro a sua vulnerabilidade social. Neste contexto, a pobreza e a desigualdade é uma mazela constante nos municípios dessa importante região onde, está localizada quase a metade da população pobre do país (p. 253).

Tomando por base esse panorama o programa de governo apresenta como ideia-força a proposta de “integrar para desenvolver” contendo quatro (4) eixos de coordenação das atividades governamentais: (1) - democratização do Estado (Estado-Cidadão); (2) - Transposição do conhecimento; (3) - Desenvolvimento econômico para todos; e (4) - Infraestrutura para o desenvolvimento e autossustentabilidade hídrica.

No que tange ao eixo democratização do Estado (Estado-Cidadão), assume como compromisso “assegurar o respeito a regras democráticas, transparentes e descentralizadas de atendimento das políticas de Estado ao cidadão pernambucano” (Programa de Governo da Frente Popular de Pernambuco 2007-2010, p. 11). Pelo

⁸¹ Para maiores informações ver: SANTOS, Eli Izidro dos; CARVALHO, Ícaro Célio Santos de; BARRETO, Ricardo Candéa Sá. Análise Espacial da pobreza no Nordeste brasileiro: uma aplicação do IMP. Disponível In: http://www.eeb.sei.ba.gov.br/pdf/2015/er/analise_espacial_da_pobreza_no_nordeste.pdf Acessado em 22/10/2015.

objetivo exposto, parece podemos constatar que a proposta de governo se centra na melhoria (leia-se modernização) do gerenciamento da máquina estatal como forma de garantir políticas governamentais de qualidade para todos. Nessa direção afirma que a nova gestão visa “a universalização de políticas públicas de modo a evitar a apropriação por clientelas de recursos públicos escassos” (Idem), contribuindo assim para o “acesso dos cidadãos aos bens e serviços ofertados pelo estado [...] com o fito principal de gerar desenvolvimento com inclusão social” (Idem).

Reforça, assim, que a nova política a ser implementada no novo governo deve, acima de tudo, combater as práticas da velha política firmada nos princípios do patrimonialismo, do clientelismo e do nepotismo. Ou seja, o processo de modernização do gerenciamento do estado deve ser movido por uma gestão fundada no respeito, na transparência e na descentralização.

Talvez, uma conclusão lógica extraída do programa de governo, numa análise ainda muito preliminar, é podermos afirmar que, ao lado de outras dificuldades, um dos maiores problemas que contribuem para a baixa qualidade de vida do povo pernambucano esteja nos processos de administração da máquina estatal o que nos parece um diagnóstico dissimulado da realidade. Ao nosso olhar, percebemos que o processo de concentração de rendas ocasionado pelas formas de dominação política e econômica se constitui como principal vetor da baixa qualidade de vida do cidadão pernambucano. O patrimonialismo, o clientelismo e o nepotismo, tão comuns em nossa realidade, não se fundam apenas como formas de mau gerenciamento do estado, mas como procedimentos de dominação política que imperou e ainda prospera nas esferas dos estados brasileiros e na união.

Com relação ao segundo eixo, “transposição do conhecimento”, o programa de governo para um novo Pernambuco enfatiza a necessidade da “transposição do conhecimento [...], visando à interiorização e melhoria da distribuição regional do conhecimento” (Ibidem, p. 12). Tem como foco o estímulo e a descentralização das universidades públicas, estaduais e federais com o fito de alimentar o setor privado de conhecimento científico e tecnológico gerado nessas instituições. Do ponto de vista operacional propõe como estratégia a formação de “arranjos produtivos locais,

clusters⁸², etc., que precisam ser devidamente mapeados e catalogados nas várias regiões de desenvolvimento” (Idem).

Quanto ao eixo desenvolvimento econômico para todos, reforça a ideia de “garantir e perseguir que o tecido produtivo estadual venha a se modernizar para que elevadas taxas de crescimento econômico sejam atingidas”, concorrendo para superar o déficit econômico do estado com relação ao restante da região e do Brasil. Assume duas dimensões de compromissos: por um lado, desenvolver ações que visem o fortalecimento e expansão de “novos segmentos econômicos com alto potencial de crescimento” (Ibidem, p. 13) e, de outro lado, incrementar ações no sentido de “fortalecer e estimular a renovação dos setores produtivos maduros que precisam expandir seu potencial de agregação de valor” (Idem).

Por fim, o eixo quarto o da “infraestrutura para o desenvolvimento e autossustentabilidade” também caminha na direção de proporcionar “melhorias nos padrões de vida bem como o desenvolvimento econômico”, visando dotar o estado de “um necessário conjunto de infraestrutura de transportes, comunicação, saneamento, energia e recursos hídricos” (Idem). Defende como condição fundamental para a “melhoria da qualidade de vida das populações do semiárido, o abastecimento de água, colocado como um importante desafio a ser superado pelo governo estadual” (Idem).

6.20 DISCURSO DE POSSE DO GOVERNADOR ELEITO

O discurso de posse, proferido em 1º de janeiro de 2007, constitui-se como uma bela peça de retórica bem construída politicamente por evidenciar o desejo de arquitetar uma história diferente para a maioria do povo pernambucano. Mostra pleno domínio dos meandros da política. Evidencia que o novo governador, embora ainda muito jovem, por um lado, se apropriou do clamor das muitas vozes da rua e que transitam nas instituições da sociedade civil. Por outro, emprega com

⁸²Clusters se caracterizam pela concentração geográfica de atividades econômicas similares ou não e que se comunicam entre si.

competência os jogos de linguagem, isto é, o *ethos* discursivo das elites políticas que ao assumirem cargos de relevância na estrutura do estado versam a favor do povo, comprometendo-se com a edificação de uma nação justa e equilibrada.

Nessa perspectiva, o governador eleito não se diferencia das elites políticas brasileiras que, em cenários enunciativos semelhantes, asseguram combater os problemas mais aviltantes que afetam a maioria da população, garantindo desenvolver políticas de Estado que contribuam para a melhoria da qualidade de vida do povo, sobretudo, daqueles excluídos do acesso aos bens públicos. Assim, não silencia a dor dos excluídos, muito pelo contrário, se coloca como um típico representante deles e que vai combater, sem tréguas, as injustiças sociais a que são submetidas essa importante parcela da população.

No transcurso de sua enunciação apresenta uma série de fragmentos intertextuais com os discursos de seu avô Arraes de quem faz várias citações literais. Como se sabe o governador eleito teve como grande preceptor seu avô, Miguel Arraes de Alencar, prefeito de Recife nos anos de 1960 e governador do Estado em três mandatos. Foi um político de fortes laços com as esquerdas, embora de traços bastante populistas, tanto pelo discurso a favor do povo, categoria muito utilizada em seus discursos, quanto pela dificuldade que possuía em negociar com os movimentos organizados da sociedade civil. Deposto da governança pelo golpe civil-militar de 1964, ficou 15 anos no exílio, retornando, no princípio da década de 1980, para retomar sua trajetória vitoriosa na política pernambucana e se eleger como deputado federal por 2 vezes e, por igual número de vezes a governador do Estado.

O governador anuncia como uma de suas principais bandeiras contribuir para o fortalecimento da democracia e de governar com transparência para a maioria. Nessa perspectiva, remete sua oratória às falas da maioria da classe política que, a partir de 1980, se aproxima das vozes reivindicadas pela própria sociedade civil, não apresentando significativas diferenças entre os discursos dos golpistas reconvertidos e os dos democratas convictos e de primeira hora.

Assim, ao assumir compromissos com a construção de um projeto político-estratégico para a melhoria das condições de vida da maioria da população, se coloca como um típico representante que está, em determinado momento histórico, em posição privilegiada na estrutura do poder político e que muito poderá fazer para

transformar a vida da maioria dos excluídos. Seu discurso está repleto de compromissos com os interesses do povo e, portanto, dos Direitos Humanos, principalmente, no que diz respeito à vida, à educação, à saúde e à segurança, áreas sociais, prioritariamente, eleitas ao longo da sua fala. Ressalta, ainda, o compromisso em executar políticas que avancem na melhoria do saneamento básico, este, tomado como uma importante condição estratégica que pode contribuir, preventivamente, para melhorar a qualidade da saúde do povo pernambucano.

Os elementos textuais de seu discurso a exemplo de “povo”, “classes populares”, “interesses da maioria”, “dos excluídos”, “cuidar do povo”, “ouvir a população”, “governar com o povo participando, nos orientando”, etc., aparecem de forma recorrente os quais, conjuntamente, fundamentam politicamente seu projeto de sociedade, aparentemente de compromisso prioritário com os segmentos majoritários da população.

Assim, ao reforçar comprometimento com a causa dos Direitos Humanos, sejam eles individuais, políticos ou sociais, retrata sua própria trajetória de luta que, no percurso de sua vida, conviveu com pessoas que foram proscritas pela ditadura militar, inclusive amigos e pessoas de sua própria família. Nesse ínterim, a convivência em seu cotidiano com pessoas exiladas e com familiares que sofreram a dor de perdas de vidas e/ou que passaram por momentos de torturas nos porões da ditadura contribuiu para formar sua consciência humanista e de engajamento com as causas populares dos Direitos Humanos.

A peça textual é bem construída do ponto de vista político por captar o sentimento do povo brasileiro e pernambucano. Nessa direção afirma literalmente que sua campanha foi

Embalada no ideário e no sonho dos homens e mulheres que desejam desde muito construir a nação brasileira com equilíbrio, com respeito às pessoas, com a capacidade de dar felicidade aos excluídos que estão aí se acumulando pelo tanto que essa elite brasileira negou ao nosso povo as oportunidades que o nosso povo conquista quando se une e vai à luta (discurso de posse na Assembleia Legislativa de Pernambuco - ALEPE).

Como podemos notar, o novo governador parece se colocar nitidamente contra a forma de governar das elites brasileiras que, ao longo da história, administraram a coisa pública de forma patrimonialista, razão pela qual se pode justificar o *apartheid* social ainda persistente nos dias de hoje. De outra parte

observamos que, na última década, os índices de pobreza reduziram-se devido ao maior desenvolvimento econômico da região, sobretudo no Estado de Pernambuco, pela intervenção da União que favoreceu a implantação de várias indústrias e implementou políticas públicas de transferência de rendas. Contudo, estudos realizados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA) constatou que o Estado de Pernambuco ainda “precisa avançar na assistência à parcela da população em situação de miséria, isto é, com renda familiar *per capita* de até R\$ 70,00”, o que representa 11,7%, contra 5,2% em média, no Brasil⁸³.

De fato, se examinarmos criticamente a interpretação dos pensadores que analisaram a evolução social, política e cultural brasileira, a exemplo de Sergio Buarque de Holanda, em **Raízes do Brasil**(1963)⁸⁴ ou de Oliveira Viana em **As Instituições Políticas Brasileiras** (1974)⁸⁵, é possível ratificarmos o discurso do governador de que as elites sempre governaram para as minorias.

Pela análise desses intelectuais podemos concluir que a maioria do povo brasileiro sempre esteve à margem dos processos sociais e políticos. A fragilidade da sociedade civil brasileira e de suas instituições se constitui como um eco de todo esse processo histórico de assujeitamento, de conformismo, enfim, de dominação impetrada pelas elites políticas e econômicas.

Contudo, se nos detivermos, mais atentamente, aos processos sociais e políticos de outrora e hodiernamente do povo pernambucano e brasileiro, vamos constatar que a resistência dos vários grupos sociais que integram a categoria dos excluídos, a exemplo dos negros, das mulheres, das populações indígenas, do GLBT, etc., e que não se submeteram aos processos de dominação política e econômica, parece estar convergindo, nos dias de hoje, para reverter esta situação de opressão e de proscricção social. Não obstante todo esse processo, convivermos, em nossos dias, com todas as formas de exclusão, estando-se ainda longe de superação de tais mazelas no tecido social, sobretudo daqueles que não têm voz e que constituem a grande maioria da população.

⁸³ Extremamente pobres são 1,37 milhão em Pernambuco. In: Instituto de Pesquisas Sociais Aplicadas. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/governo/2011/06/extremamente-pobres-sao-1-37-milhao-em-pernambuco>>. Acessado em 22/10/2015.

⁸⁴HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 4ª ed.revista pelo autor. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.

⁸⁵VIANNA, Francisco José de Oliveira [1974]. *Instituições políticas brasileiras*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Record. 2 Volumes.

O empoderamento da sociedade civil brasileira, ou em outros termos, o nosso processo de ampliação do estado e de ocidentalização dar-se tardiamente. Dá-se, de forma mais intensa após a 2ª grande guerra mundial entre as décadas de 1940 e 1960 e, sobretudo a partir de meados de 1970, mediante o longo processo de distensão política e de desagregação da ditadura militar brasileira.

Esse processo de ocidentalização, se por um lado, acelerou o colapso dos governos dos generais-presidentes, por outro, fez desabrochar a primavera brasileira com a intensificação do seu processo de democratização, a partir dos anos de 1980.

É nesse período que as instituições sociais e políticas vão se revigorando com maior liberdade para difundir suas reivindicações, auferindo à luta por Direitos Humanos grande visibilidade junto à sociedade civil. São muitas as instituições sociais que (re)surgem no todo social, fortalecendo esse processo afluindo, inclusive, para o retorno das eleições diretas para governadores de estado, em 1982, para as prefeituras das capitais, em 1985, e, para a eleição do congresso constituinte, que teve a grande incumbência de elaborar a nova constituição brasileira, sendo esta promulgada em 05 de outubro de 1988.

Toda essa análise histórico-conjuntural toma como ideia força que o movimento das instituições é alimentado pelas vozes que vêm das ruas. O governador capta bem esse sentimento, pois participou ativamente de todo esse processo, juntamente com aquela fração da classe política que esteve à frente, mobilizando, de forma decisiva, o nosso processo de democratização.

No entanto, a sua participação ativa nos movimentos que conduziram à abertura política e ao processo de democratização não implica necessariamente, numa tomada de posição, de forma mais radical, a favor da maioria da população, como constatamos em seu discurso de posse. Isso porque em nossa história a ideologia da conciliação, os arranjos institucionais e as fórmulas populistas vêm se caracterizando como importantes mecanismos de condução dos processos sociais e políticos. Miguel Arraes, e agora seu neto, o governador eleito de Pernambuco, de forma competente souberam usar destes artifícios políticos para agregar forças em torno de seu projeto. Forças políticas muitas vezes contraditórias se uniram, nem tanto em função de projetos sociais a favor da maioria, mas como estratégias tipicamente eleitorais e de sobrevivência política.

Intentando captar, de forma mais detalhada a dimensão técnica do projeto de governo encontramos estreita vinculação com o tecnicismo neoliberal, que por sua vez, se aproxima do modelo tecnocrata de governança, amplamente utilizado pela burocracia estatal em tempos de ditadura. Como se sabe, entre nós a tecnocracia se caracterizou pelo emprego, em larga escala, de especialistas prepostos à frente da máquina na qual a adoção da técnica fez-se sem a efetiva aproximação da sociedade civil, não obstante revestindo o discurso com os princípios da participação e da democracia.

É possível demarcarmos, pontualmente, durante a ditadura, a vivência dessa pseudoparticipação como estratégia de legitimação das políticas de Estado, dentre elas, também as do campo da educação como veremos a seguir. Essa fórmula de administração da coisa pública, através das elites tecnocráticas prepostas, parece ter concorrido, em grande medida, para a concentração de rendas e de riquezas que ainda hoje grassam na realidade brasileira. Durante a ditadura, o acesso das elites econômicas e políticas à estrutura do estado fizeram-se com maior facilidade do que as das classes populares. Por isso, os processos políticos, através das lutas sociais são tão importantes, pois somente assim será possível distribuir rendas e reduzir a pobreza e as desigualdades sociais.

Foi por isso que restrições à participação à mobilização e à organização da sociedade civil se constituíram, inicialmente, como atos institucionais da ditadura, isto é, o cerceamento de quaisquer ações mobilizatórias ou de participação política e social. O silenciamento da sociedade marcou o início de tempos nebulosos e que se prolongaram por 21 longos anos. A violação de direitos não se limitou aos individuais, mas se expandiu, de forma semelhante, para os direitos políticos e sociais. Nesse sentido, a repressão do Estado de exceção atingiu, de forma particular, o campo da educação, sobretudo, com a instituição do decreto 477/69 e a alteração da LDB 4024/61 com as duas reformas, a 5540/68 e a 5692/71, no ensino superior e na educação básica, respectivamente.

Nos dias de hoje, estamos vivendo tempos distantes daqueles dos anos de autoritarismo. No entanto, a perspectiva da violação de direitos persiste, embora de forma mais sutil, sem o escancaramento da ditadura. E tais violações acontecem em todos os níveis, mesmo sob o manto do dito Estado Democrático de Direito.

Não podemos deixar de reconhecer os avanços conquistados no passado recente e nos tempos hodiernos. Existem progressos, quer seja no plano formal, assim como na prática política de muitos governantes. Inúmeras leis foram instituídas desde a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, como decorrência das lutas imprimidas pelos movimentos sociais. Constatamos a participação institucional de algumas organizações sociais na elaboração e na execução de políticas de Estado. Mas, por traz do discurso político da participação e da democracia, ainda se escondem muitos resquícios da nossa tradição autoritária. A reforma gerencial da década de 1990, sob os auspícios de Bresser Pereira (1988), pouco contribuiu para a superação da velha política assentada no favorecimento e no apadrinhamento político. A maioria da população permanece à margem dos bens produzidos.

Enfim, tomando por base esse pano de fundo histórico-conjuntural, como podemos analisar o projeto do governador eleito para a educação e a sua proximidade entre discurso e a prática? A política educacional em Direitos Humanos é compatível com o modelo de modernização implementado pelo governo? Em que medida a mesma está contribuindo para construir uma cultura de Direitos Humanos nas escolas assentada na tolerância, na solidariedade e no respeito à alteridade?

6.3EIXO DEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO (ESTADO CIDADÃO): EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

A “**Educação para a Cidadania**” aparece no discurso do Programa de Governo, como a primeira estratégia para a democratização da educação no Estado. Nele destacamos um sucinto diagnóstico da situação da educação do Estado com relação ao Brasil, assim como os principais desafios postos para o quadriênio do governo. Extraímos do discurso os aspectos que consideramos mais relevantes com relação ao retrato encontrado, em 2007, da educação em nível estadual.

- O desafio de ampliar a escolaridade e a qualidade da educação em Pernambuco. (...), pois a média de anos de estudo da população é muito baixa. Entre as pessoas de 25 anos ou mais de idade evoluiu de 4,0 em 1991 para 5,0 em 2000.
- Na última década, diligências foram desenvolvidas em nível federal com o apoio de estados e municípios no sentido de atingir

a universalização do ensino fundamental. (...). O FUNDEF pode ser tomado como a marca principal deste debate.

- Na última gestão do PSB aqui em Pernambuco, o gasto em educação esteve, na média do período, em 27,5% da receita estadual. No entanto nas gestões posteriores, PMDB-PFL, este percentual sofreu redução para 26,4%.
- Esse quadro demonstra a efetiva necessidade de que sejam realizados gastos mais expressivos no sistema educacional público se pretendemos erradicar o analfabetismo, colocar todas as crianças na escola e mantê-las até o ensino médio com nível de qualidade superior à vigente hoje em dia.

Tomando por base essa situação, o governador propõe como grandes desafios à nova administração estadual:

- Apoiar os municípios para que sejam capazes de expandir a rede de ensino infantil (creches e educação infantil) no estado;
- Criar condições para que os municípios garantam a universalização do ensino fundamental com qualidade;
- Aumentar a oferta de vagas no ensino médio e profissionalizante no Estado;
- Garantir que a expansão do ensino médio ocorra em concomitância com um nível sempre mais elevado de qualidade;
- Expandir a oferta de ensino universitário em direção ao interior do Estado.

Analisando os desafios propostos para o quadriênio identificamos como aspectos importantes a intenção de erradicar o analfabetismo, de expandir creches e a Educação Infantil, de universalizar o Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio com Profissionalização. Propõe ainda que todos esses níveis de ensino sejam pautados pela melhoria da qualidade da educação, enfermidade persistentemente encontrada na educação pública estadual e nacional.

Se observarmos os discursos mais recentes dos candidatos a governantes nas esferas nacionais, estaduais e municipais, tanto nas eleições de 2012, quanto nas de 2014, vamos apreender que nenhum deles deixou de mencionar a educação como uma das mais importantes prioridades e que a qualidade da educação se coloca como o pano de fundo a ser alcançado.

Entendemos que a educação se constitui como um direito humano fundamental que não pode ser relegado por nenhum governante. A constituição brasileira de 1988 e a LDB 9394/1996 dispõem sobre a obrigatoriedade desse direito. Por outro lado, o Brasil tornou-se signatário de um conjunto de documentos internacionais nas décadas de 1980 e 1990, dispondo que as nações signatárias

invistam mais em educação, estabelecendo metas de expansão e de melhorias na qualidade da educação, sobretudo na básica.

Assim, as práticas discursivas dos governantes parecem apenas ratificar uma ordem proclamada por muitas vozes clamando pela universalização da educação básica com qualidade. É importante ainda destacar que o contexto de produção desses discursos em prol da educação como Direito Humano inalienável se intensifica em períodos de maior vivência democrática.

Por outro lado, também constatamos que o discurso não condiz com a prática política de governantes em muitas situações. Nesse sentido, Orlandi afirma que “há um princípio discursivo que diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (2012, p. 153), isto é, o discurso a favor do direito à educação e à saúde, historicamente, vem sendo utilizado como mote discursivo daqueles que aspiram galgar a estrutura do poder político sem, necessariamente, efetivar o discurso quando chegam ao poder executivo.

Em que pese tal análise, constatamos que o discurso da Educação em Direitos Humanos, em PE, no quadriênio 2007-2010, parece ter se constituído como uma das principais políticas de governo no setor educacional. No período em tela, de acordo com Tavares, “Pernambuco era o único Estado que apresentava uma política educacional em Direitos Humanos” (p.2).

Considerando a EDH enquanto uma importante política implementada, partimos do princípio de que a mesma “comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que se dissemina nas relações sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (indivíduos e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura” (Silveira Godoy, 2007, p. 246). Nessa perspectiva, entendemos que a socialização, promoção, defesa e proteção de direitos, somente podem ser asseguradas completamente através de políticas de Estado, pois é justamente este o maior responsável pela violação de direitos e, portanto, exclusivamente ele (o Estado) pode proteger, garantir e reparar os excessos de desrespeito promovidos pelo próprio Estado.

É nesse sentido que o discurso dos Direitos Humanos envolve “o sujeito, a linguagem e a história em seus processos de produção” (Orlandi, 2007, p. 295) de tal forma que para a sua plena realização necessita ser apropriado pelo conjunto da

sociedade, tendo em vista a sua ampliação e materialização. Tomando por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, encontramos que

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. (...) sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DUDH, art. I e II)

A ratificação desses direitos, no Brasil, postos na Declaração Universal, no Brasil vai galgando espaços com o processo de democratização, na medida em que a maioria dos documentos internacionais relativos aos Direitos Humanos vai sendo incorporado nas políticas, projetos e ações. A DUDH e a Constituição brasileira de 1988 se constituem como documentos balizadores da EDH que, juntamente com outros documentos do Direito Internacional, deram respaldo e legitimidade para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996, para os Parâmetros Curriculares(1995), para os Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002, 2009), para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003/2006) e para as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012). O conjunto desses documentos institucionais convergiu para a demarcação de políticas de Estado de Educação em Direitos Humanos, inclusive, no governo do Estado de Pernambuco.

No Brasil, a concretização da EDH está demarcada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos(PNEDH 2007) e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos de (2012), importantes marcos institucionais na implantação e implementação pelos estados e municípios da federação de políticas, projetos e ações na área de EDH.

Tomando por fundamento essa base legal, a política em EDH se constituiu no governo de Pernambuco, no período em estudo, 2007-2010, como uma das principais políticas de governo. De outra parte, entendemos que a experiência de perspectiva democrática que assistimos no Brasil, não garante a plena efetivação de políticas em Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos pela dificuldade de sua execução no âmbito da sociedade capitalista globalizada. Levando em consideração essa realidade, Bobbio (1992) alega que, talvez, seja mais importante à garantia e a proteção do que os fundamentos dos direitos. É justamente com base nessa análise que ele afirmou:

O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos (p. 17).

É nesse sentido que não basta apenas a iniciativa do Estado, nas esferas estaduais, municipais ou federal, em propor políticas, projetos e ações na área de EDH, sendo imprescindível o envolvimento e o brado da sociedade clamando, acompanhando e participando das gestões públicas. A participação política e o controle social, através da deliberação, execução e acompanhamento das políticas de EDH tornam-se imperativas no sentido de que o discurso pode se tornar letra morta. A presença de muitas vozes da sociedade civil, não obstante por vezes polissêmicas, ao pressionar o poder público pode convergir no sentido da garantia da sua efetivação com avanços e limites devidos, justamente às conjunturas político-econômicas e socioculturais.

Assim, considerando os avanços institucionais no Brasil, em tempos de democratização, o Estado de Pernambuco define um conjunto de projetos e ações na área de EDH, estando à frente a Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, para dar corpo à política de Educação em Direitos Humanos.

É tomando por base essa perspectiva que o ano de 2007 demarcou o começo de uma nova fase na área EDH em Pernambuco, na medida em que o novo Governo iniciou sua gestão tendo como princípio norteador do conjunto da política educacional no Estado a Educação para a Cidadania. Fato que significou compreender a educação como um direito, voltada, portanto, para os Direitos Humanos. Esse princípio balizador passou a orientar as diretrizes, ações, programas e projetos da Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE) que tem por finalidade assegurar o acesso, permanência e sucesso do educando na Educação Básica, mediante ações complementares, integradas e articuladas com os Sistemas Federal e Municipais de Ensino.

Documentos da Secretaria de Educação do Estado, sobretudo o Relatório sobre as ações desenvolvidas na Gerencia de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, no período de 2007 a 2010, anunciavam que dentre os muitos problemas encontrados destacam-se aqueles

Relacionados às violações dos Direitos Humanos que continuavam presentes neste contexto. É o caso da violência urbana e da violência gerada pelo preconceito e pela discriminação.

Dentre essas violências urbanas destaquem-se as realizadas contra as mulheres, muitas vezes ocasionadas por crimes passionais; contra as crianças e adolescentes perpetradas na maioria das vezes em seus próprios lares; os crimes acometidos pelo tráfico de drogas e todas as formas de crimes de intolerância. Acrescentem-se ainda os crimes cometidos pelo poder público no “exercício de suas competências”, sobretudo pelos aparelhos repressivos do Estado, de violação de direitos individuais, políticos e sociais. As escolas, sobretudo as públicas, têm sido acometidas por todas as formas de violências supracitadas, reflexo da sociedade.

Essas informações com respeito a violações, segundo a SE/PE mostram a restrição ao “direito subjetivo à educação e à qualidade do ensino, assim como o exercício da cidadania”. Ressalte-se ainda, a necessidade de instituir uma política de EDH como forma de adequar o currículo escolar básico da rede às orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – (2006).

Assim, o discurso da EDH, presentes em vários documentos nacionais e internacionais e, particularmente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2007), chega a Pernambuco materializando-se como uma política de governo alinhada estreitamente ao Plano Nacional. Importante ainda considerar que, em Pernambuco, nas décadas de 1980 e 1990, políticas educacionais tratavam a respeito da formação para cidadania e dos Direitos Humanos na gestão do governo Arraes – 1987-1991 e com continuidade no Governo de Carlos Wilson até 1992, em que se começava a tematizar a escola como formação da cidadania coletiva, com ações direcionadas para o currículo, formação dos profissionais da educação e material didático. Há uma descontinuidade nessa orientação da política educacional no Estado, no período de 1992 a 1995 (gestão do governo Joaquim Francisco). É na terceira gestão do governo Arraes, 1995-1998, que se retoma a política de educação com ênfase nos direitos dos alunos no Projeto Escola Legal, logo após a promulgação da LDB 9394/1996. Pesquisa de Tavares (2013, p. 4) ratifica que “foram realizadas ações para articular o ensino com a formação para a cidadania e o respeito aos direitos dos(as) alunos(as)”. Contudo, foi,

especificamente, a partir de 2007 que se instituiu a EDH de forma mais sistematizada “na rede pública estadual em Pernambuco, com a adoção de um conjunto de medidas que constituíram o arcabouço normativo-institucional dessa área” (Idem).

Assim, em Pernambuco, o discurso da Educação em Direitos Humanos galgou *Status* na SE/PE de uma política pública mais consistente, a partir de 2007, quando a gestão que se inicia assume a política de EDH como uma de suas prioridades, conforme sinalizou o documento da SE/PE, “**Educação em Direitos Humanos como Política de Estado: Educando na Diferença e na Diversidade**” (2007-2008). Nele encontramos os objetivos e os fundamentos da EDH que foram desenvolvidos ao longo da gestão 2007-2010. **No item 02, o que se quer conquistar**, apresenta os objetivos gerais e específicos que orientam os passos da nova política para a área educacional com foco em EDH:

Geral:

- Assegurar por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade para todas as pessoas e nos diversos níveis e modalidades de ensino, pautada nos princípios de inclusão e cidadania ativa.

Específicos:

- Promover o exercício da cidadania ativa como uma das finalidades da Educação Básica, a fim de construir uma cultura de Direitos Humanos no Estado;
- Ampliar a Educação Infantil a partir da atuação mais direta dos municípios;
- Universalizar o Ensino Fundamental de 09 anos;
- Ampliar o acesso ao Ensino Médio, com ênfase na educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo;
- Combater o analfabetismo e ampliar a escolaridade;
- Garantir a educação para as pessoas com deficiência integrando-as ao ensino regular;
- Valorizar os profissionais da educação;
- Desenvolver uma gestão democrática e participativa envolvendo diferentes atores da sociedade;
- Modernizar a rede física equipando as escolas com materiais pedagógicos e tecnológicos que contribuam para a melhor qualidade da educação (p. 8).

De forma mais substantiva, o item três, **Cidadania, Democracia e Educação em Direitos Humanos**, do mesmo documento, informa os fundamentos que

orientam a política, ao situar como concepção de educação aquela “que reconhece como uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa” (p. 9).

De forma semelhante trata os fundamentos **cidadania** e **democracia** como conceitos-chave para o entendimento da EDH. Nesse sentido, associa o conceito de cidadania à vida política ativa que se organiza “de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação” (p. 9). Por outro lado, toma democracia a partir de princípios que entende ser inerentes à sua própria construção ao vinculá-la à liberdade e à igualdade, compreendendo-a “como o regime que dispõe das melhores condições para o exercício da cidadania ativa para o respeito e a materialidade dos Direitos Humanos” (p. 9).

Assim, ao informar teoricamente os referidos conceitos postos acima compreende que a EDH

Enquadra-se como a principal alternativa para concretizar uma formação cidadã em consonância com os princípios democráticos, respaldada nos documentos oficiais em âmbito nacional e internacional (p. 9).

Ao analisarmos o discurso relativo aos objetivos e aos fundamentos, entendemos que a política de EDH da SE/PE busca abarcar a educação como um direito humano, conforme prescreve o (PNEDH 2007), respaldado por um conjunto de outros diplomas legais, tanto em nível nacional, quanto internacional. É relevante ainda destacarmos que o quadro crítico pelo qual passava a educação pública no Estado apontava para a necessidade de se investir mais tendo em vista reverter a baixa qualidade do ensino considerando que o IDEB no Estado, em 2007, constituía-se como um dos piores do Brasil, ocupando a posição 21^o.

De outra parte, ao analisarmos de acordo com os fundamentos filosófico-conceituais dos princípios que caracterizam a democracia e a cidadania presentes no discurso/documento governamental, percebemos que os mesmos parecem caminhar para afirmação do Estado Democrático de Direito. Se este entendimento for legítimo, não deixa de ser importante, pois em PE ainda predomina a prática da velha política, conforme inúmeros pronunciamentos do próprio governador do Estado Eduardo Campos, além das violações de direitos perpetradas pelo Estado.

Dessa forma, a adoção de uma concepção de cidadania que possibilite avançar na conquista de direitos significa que:

- Não é (a) da cidadania formal distanciada de um contexto sociopolítico, cultural e ético que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação.
- A democracia, pautada nos princípios de liberdade e da igualdade, é compreendida como o regime que dispõe das melhores condições para o exercício da cidadania ativa e para o respeito e a materialidade dos Direitos Humanos (p. 9).

Assim, embora o discurso não sinalize de forma mais profunda e direta para as questões estruturais, do Brasil e de Pernambuco, sobretudo, aquelas de origem e sentidos econômicos que atribulam parcela majoritária da população, a exemplo da exploração, da degradação e da exclusão social, entendemos que estas estão presentes na medida em que abre possibilidades para ações individuais e/ou coletivas na afirmação da cidadania, o que, na prática, significa avançar nas conquistas.

Tomando por base a apreciação acima é importante reconhecermos que muitas lutas encetadas pelo povo pernambucano comprovam que numerosos movimentos de natividade e de libertação nasceram aqui, a exemplo da Insurreição Pernambucana (1654); da Guerra dos Mascates (1710-1711); da Revolução Pernambucana de (1817); da Confederação do Equador (1824); da Revolução Praieira (1848-1850), dentre outros relevantes movimentos do período colonial e do império que contribuíram para a independência do Brasil e para a afirmação do Estado Nação, isto é, da nossa nacionalidade.

Mais recentemente, entre as décadas de 1950 e 1980, é possível mencionarmos as ligas Camponesas que tiveram à frente expressivas lideranças locais e ampla participação dos movimentos sociais ligados ao campo; o Movimento de Cultura Popular (MCP), caracterizado pela sua contribuição na conscientização das pessoas através da alfabetização e da educação de base; e de toda a sociedade no amplo processo pela redemocratização do Estado no ocaso da ditadura civil e militar. Todos esses movimentos sociais convergiram para politizar a sociedade em suas reivindicações por mais direitos, Direitos Humanos no Estado pernambucano.

O item quatro, do mesmo documento, inclui o percurso metodológico que deve ser seguido para o bom êxito da política de EDH. Nessa perspectiva, o desdobramento da política em projetos e ações deve ser focado

Na formação continuada e na implantação de um novo currículo escolar, em que os conteúdos de Direitos Humanos perpassam as áreas de conhecimento. A formação continuada se baseia em um conjunto de saberes presentes, por exemplo, na seleção e organização dos conhecimentos a serem vivenciados nas escolas, na elaboração e escolha dos materiais didáticos, na participação dos professores em eventos científicos, na redefinição do processo avaliativo, bem como, nos concursos e seleções realizadas, desde 2007 (p. 10).

Pelos fragmentos acima, percebemos que o discurso/documento centra os passos metodológicos em três ações que se complementam para o êxito da política: a formação continuada; a implantação de um novo currículo e que os conteúdos de Direitos Humanos perpassem de forma transversal os diversos componentes curriculares. Do ponto de vista teórico-conceitual, a transversalidade aponta para a reintegração de conteúdos que ficaram isolados e/ou fragmentados uns dos outros no tratamento disciplinar. No campo epistemológico, as áreas de conhecimentos ao incorporar os conteúdos da EDH, no cotidiano escolar, metodologicamente podem convergir para uma maior assimilação do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem, embora isso não seja de plena garantia, pois, ainda existe grande resistência entre docentes para trabalhar conhecimentos de formatransdisciplinar.

Considerando esse entendimento de experienciar a prática educativa na forma transdisciplinar, a SE/PE realiza entre 2007 e 2008 dois seminários, um em cada ano, sobre Políticas de Ensino, envolvendo as 17 Gerências Regionais – GREs, tendo em vista fomentar a discussão em torno dos princípios filosóficos que fundamentam as temáticas da cidadania e dos Direitos Humanos. Com a contribuição desses seminários, estabeleceu-se uma nova matriz curricular unificada para os níveis e modalidades de ensino. Para Tavares (2013),

Inseriram-se os conteúdos de Direitos Humanos na parte diversificada do currículo, tendo sido definidos quatro componentes curriculares optativos que se articulavam: Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental; Educação e Trabalho; História da Cultura Pernambucana (p. 7).

Coube à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação -SEDE - a formulação, a execução, o monitoramento e a avaliação da Política Educacional do Estado. Logo no início da gestão, a estrutura administrativa da SE/PE passa por uma reformainstituindo-se sete gerências, sendo uma delas, a de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania - GEDH -, a quem foi atribuída à competência para gerir as ações e projetos na área da EDH.

A implementação dessa política divide-se em duas etapas que, aparentemente, se complementam e que se caracterizou pela tentativa de aperfeiçoar o seu percurso: a primeira etapa instala-se com o início do governo, em 2007, prolongando-se até os idos de 2010; enquanto que a segunda se processou nos anos de 2011-2012. Tomando por base essa perspectiva, Celma Tavares (2013) analisa que a condução da política em EDH dar-se da seguinte forma:

Em linhas gerais, na primeira etapa, que atingiu toda a rede de ensino, a proposta de inclusão da EDH é feita por meio da oferta da disciplina optativa em Direitos Humanos e também da forma transversal como tema gerador dos projetos políticos pedagógicos das escolas, de forma a integrar as ações dos vários setores da SE/PE. Na segunda etapa (2011- 2012), a opção é pela transversalidade nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da rede regular, e pela oferta da disciplina obrigatória de Direitos Humanos nas escolas integrais e de educação profissional (p. 5).

Enquanto a política vigorou como componente curricular, a disciplina adotou como ementa o seguinte postulado:

Compreensão das bases conceituais e históricas dos Direitos Humanos, da reconstrução histórica no processo de afirmação dos Direitos Humanos na sociedade brasileira, despertando nos alunos o interesse no debate e na participação em questões afetas à cidadania e à vivência plena dos direitos e contribuindo para o desenvolvimento de responsabilização. (PERNAMBUCO, GEDH, 2008a).

Tendo como objetivo:

Oportunizar um espaço de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo político que fundamentam uma sociedade livre, justa e solidária, estimulando práticas sociais e escolares fundamentadas no respeito aos Direitos Humanos.

Com relação aos temas e aos conteúdos programáticos, conforme mostrados no quadro abaixo, a escola através dos coordenadores pedagógicos e corpo docente elegeriam o que deveria ser ministrados em cada uma das unidades.

Temas e conteúdos do componente curricular

UNIDADE	TEMA	CONTEÚDO
I	Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> . Fundamentos históricos dos Direitos Humanos: conceito de Direitos Humanos, Cidadania e Democracia; . Direitos civis e políticos
II	A evolução dos Direitos Humanos no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> . A legislação e os Direitos Humanos no Brasil. . Movimentos sociais e Direitos Humanos no Brasil. . As mídias e as diferentes formas de respeito e desrespeito aos Direitos Humanos no Brasil. . Conhecendo a legislação: direitos dos portadores de deficiência e dos idosos; Direitos da Criança e do Adolescente.
III	Preconceito, racismo e desigualdades no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> . O que é racismo e preconceito no Brasil . A luta dos povos indígenas e a violação dos seus direitos . Quilombo – espaço de resistência de negros e negras . A exclusão socioeconômica da população afrodescendente no Brasil . Conhecendo a legislação: a lei contra o racismo.
IV	Equidade e gênero	<ul style="list-style-type: none"> . Os conceitos de gênero e de relações de gênero . Enfrentamento da violência contra a mulher . As relações de gênero e o mundo do trabalho . Conhecendo a legislação: a Lei Maria da Penha.

Fonte: Quadro extraído de Tavares GEDH (2008a).

No entanto, para a implementação da EDH, um problema se apresentava: faltava na rede a formação docente haja vista que a especificidade dos conteúdos a

ser ministrados através de disciplina ou da transversalidade, ou contemplando as duas, necessitaria que na GEDH se desenvolvesse uma política mais ampla de formação para o bom êxito da EDH.

Assim, do exposto acima, observamos como a proposta de política de EDH se materializou em disciplina, projeto e ações com uma carga horária definida, ementa, objetivo, sugestões metodológicas e uma pequena bibliografia tendo em vista auxiliar os docentes responsáveis em sua prática político-pedagógica na condução do referido componente curricular.

CAPÍTULO SETIMO

7.0A diversidade: o discurso de seus atores

7.1A condução da política de EDH nas vozes dos técnicos das
Gerências Regionais de Educação - GREs

7.2A diversidade nas escolas: as vozes dos professores, técnicos e
gestores

7.3A política de EDH nas escolas: as vozes dos alunos

7.0A DIVERSIDADE: O DISCURSO DE SEUS ATORES

Neste capítulo final intentamos evidenciar a compreensão/percepção apresentada pelos diferentes atores que se situaram como sujeitos da presente pesquisa, por serem os legítimos protagonistas da EDH no recorte espacial eleito. Nesse sentido, o eco das vozes dos técnicos nos permitiu apreender como se deu a condução da política de EDH nas diferentes regionais estudadas. Já a questão da diversidade nas escolas foi possível ser analisada a partir das vozes de professores, técnicos e gestores. As vozes dos alunos também se fizeram ouvir no que se refere ao entendimento que eles apresentam sobre a implementação da política de EDH nas escolas, com ênfase na questão da diversidade.

7.1A CONDUÇÃO DA POLÍTICA DE EDH NAS VOZES DOS TÉCNICOS DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - GREs.

A trajetória do discurso da política de EDH desde a sua concepção na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - SE/PE até a sua concretização nas escolas da rede estadual de ensino envolveu a realização de um conjunto de atividades-meio pelos quais a referida política poderia se efetivar com sucesso ou não. Como vimos no capítulo anterior um conjunto de mudanças tanto do ponto de vista legal, quanto burocrático-administrativo se fizeram necessários para dar início à execução dessa política.

Nesse sentido, tais atividades-meio⁸⁶ desenvolvidas e que contribuem para a compreensão da política de EDH desde a formulação da sua concepção e objetivos indo até a implementação das ações necessárias à sua concretização, incluíram a realização de encontros de formação com a participação de técnicos de todas as GREs, assim como a confecção e disponibilização de materiais didáticos (vídeos, livros, textos, periódicos,

⁸⁶ Paro (2002a) define a noção de atividade-meio como sendo a “utilização racional de recursos para a utilização de fins determinados”. É uma categoria formada por palavra composta e que muito se usa no mundo da administração. É uma ação essencialmente humana, pois, apenas o homem é “capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” (p.19).

portfólios, software, etc.) para serem socializados com os professores nas escolas.

Fez-se necessário, também, planejar a realização de encontros de formação com técnicos das GREs e das escolas, haja vista que professores tinham mais dificuldade de participar dos processos formativos realizados pela Equipe Central da SE/PE e, na maioria das vezes, dos encontros promovidos pelas próprias GREs devido à falta de substituto para as suas aulas. Assim os gestores e, sobretudo, os educadores de apoio das escolas tiveram maior participação nesses encontros, assumindo a tarefa de serem os agentes multiplicadores para as escolas em geral e, de modo especial, para os professores responsáveis pela condução da referida política em sala de aula. Portanto, o olhar desses atores se constituiu como aspecto fundamental na presente pesquisa, pois eles, mais do que ninguém poderiam emitir opiniões críticas a respeito da concepção e da execução da política de EDH por se apresentarem como os protagonistas nos processos de formação.

De fato, a clareza de que a construção de uma cultura em Direitos Humanos é complexa e problemática, a começar pela polissemia do termo, pois tem em vista a superação de valores e costumes de violações e de desrespeito aos direitos das pessoas, enraizados ao longo da história. Tal compreensão mexe com crenças, ideologias, princípios e diversidades culturais, conduzindo os gestores da SE/PE à realização de uma ampla preparação dos técnicos e professores, tendo por horizonte a eficácia da citada política.

Nessa direção, o processo de preparação de técnicos e professores através da formação continuada ocupa lugar de destaque, pois seria através desses atores que a política de EDH concretizar-se-ia no espaço escolar mediante a instituição de práticas pedagógicas eficientes sinalizando para a constituição de uma cultura em Direitos Humanos. Contudo, temos a clareza de que, conforme afirma Candau (2014)

No Brasil ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada. Poucos são os sistemas de ensino, os centros de

formação de educadores e as organizações da sociedade civil que trabalham sistematicamente nesta perspectiva.

Tornou-se, assim, grande desafio instituir políticas de formação continuada em EDH para toda a rede, minimizando as históricas deficiências na formação inicial dos docentes e técnicos. É importante compreender que essas formações não devem se assentar, exclusivamente, em torno de conteúdos acadêmicos, isto é, na mera transmissão de conhecimentos⁸⁷, devendo se estruturar, de forma simultânea à prática cotidiana, partir de problemas concretos de violações de direitos nas escolas.

Tal entendimento possibilita a vivência de projetos de intervenção pedagógica no cotidiano escolar. Nesse sentido, ouvir as vozes dos técnicos das GREs e das escolas se tornou imprescindível, pois através delas pudemos captar a efetivação da política de EDH tanto em nível regional, como das escolas, buscando apreender, também, o seu reatamento na formação dos educandos.

Foi, assim, com esse intuito, que auscultamos o discurso de todos os técnicos⁸⁸ responsáveis pela implementação da política de EDH nas GREs em estudo, tendo em vista entendermos a condução da referida política em suas respectivas áreas de abrangência educacional, com seus avanços e limites. Ao mesmo tempo, nessa análise, nos valem dos pressupostos teóricos que elegemos, a teoria do reconhecimento de A. Honneth e a teoria crítica de Herrera Flores buscando, assim, entender como a negação do reconhecimento recíproco da diferença traz um sofrimento social, em nível das escolas, para aqueles discentes que têm seus direitos violados, isto é, o direito à diferença e a autorrealização como pessoa de direitos.

Levantamos, inicialmente, para a interlocução com os técnicos a indagação se eles concebiam a Política de EDH como uma política de Estado,

⁸⁷ O que não deixa de ser importante, pois ao longo da vida acadêmica na formação inicial quase não se vê abordagens das temáticas de Direitos Humanos. É uma abordagem nova no Brasil. Contudo, se a intenção é a mudança de cultura, a realização de projetos de ação, a partir de problemas concretos do cotidiano escolar torna-se uma exigência.

⁸⁸ Na maioria das situações, em cada GRE, existe apenas um técnico responsável direto pela condução da política de Educação em Direitos Humanos, dentre muitas outras atividades exercidas por ele. Além do mais, existe alta rotatividade fazendo com que o trabalho pedagógico com as escolas passe por constantes discontinuidades.

conforme declaram os documentos oficiais da SE/PE como vimos no capítulo anterior.

Destacamos abaixo alguns dos relatos que consideramos reveladores quanto à condução da política de EDH no Estado.

- Eu acredito que é uma política de Estado, eu vejo uma continuidade, quem estava à frente deste trabalho era outra pessoa, mas que a gente via um trabalho efetivo desse colega dentro das escolas. Eu não vi, realmente parar esta temática, mas ela ficou precariamente sendo trabalhada pela falta de uma pessoa que assumisse realmente esta pasta, mas vejo uma preocupação nossa de dizer as escolas que trabalhem essa temática e que façam a transversalidade. E vejo a preocupação da secretaria com essa temática.
- Ainda é pioneira a introdução da disciplina direitos humanos. Não tem como retroagir, não teve retrocesso no sentido da política, mas da intensificação; eu penso que aquele momento em que ela esteve (a Prof.^a Aída Monteiro) à frente foi muito mais de vontade de construir mesmo.
- A gente vê muito boa vontade, mas há condições de atender a essa demanda? [...]. Eu penso que deve ter um caminho porque as escolas estão pedindo socorro justamente nestas questões. A escola muitas vezes tem apenas o gestor para dar conta de três turnos. [...]. A escola hoje tem muitas demandas da sociedade que ela não consegue dar conta.

Tomando por base os fragmentos de discursos acima podemos apreender divergências entre os entrevistados quanto à implementação da política de EDH se instituir como política de Estado ou como política de governo.

Apreendemos nas vozes acima que a política de EDH em Pernambuco, ao longo de sua condução apresentou avanços e limites. Se por um lado percebemos resultados significativos, inclusive, com o recebimento de Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2008, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), por outro, nos deparamos com inúmeras dificuldades a exemplo do que se observa na execução de qualquer política. Rotatividade dos técnicos; política de formação pontual; pouca disponibilização de materiais didáticos e de recursos financeiros para a equipe central, GREs e escolas implementarem a política, mostram as

dificuldades na sua implementação, afastando a compreensão dessa política como sendo de Estado.

Por isso, entendemos, conforme documentos da SE/PE, que a política de EDH se constituiu como de governo e não como política de Estado, na medida em que orientou o sistema de ensino, com base em instrumentos normativos e de orientação pedagógica para que as escolas incorporassem a temática de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas. Isso foi evidenciado nas duas amostras de experiências bem-sucedidas em EDH realizadas pela SE/PE no período em estudo, segundo depoimentos de técnicos.

Além do mais, de acordo com Tavares (2013),

Outra ação importante nessa área foi a criação, em 2008, do Prêmio Educação Cidadã: direito de todos, com o objetivo de estimular a produção científica e difundir o conhecimento sobre Direitos Humanos entre docentes e estudantes. A segunda edição do Prêmio foi realizada em 2012.

Na mesma direção, outras mostras de experiências bem-sucedidas foram apresentadas nos fóruns organizados pelas GREs, tendo em vista articular ações das escolas, a exemplo das Gerências da Metro Norte, da Metro Sul, de Petrolina e de Arcoverde, etc.

Entendemos também que políticas de governo, a exemplo da EDH em estudo, podem surgir no interior da máquina a partir de pessoas e/ou forças sociais e políticas que estão em permanente articulação com a sociedade civil e com as suas demandas. Essa questão se fez presente na implementação da EDH em Pernambuco, conforme sinaliza a maioria dos depoimentos. A intervenção de pessoas na máquina estatal comprometidas com as lutas sociais pode gerar políticas de governo e/ou de Estado, beneficiando grupos historicamente excluídos.

Nesse sentido, é importante destacarmos, do ponto de vista mais conceitual, a distinção entre política de governo e política de Estado. Para Oliveira (2011) a primeira, as de governo,

São aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação de implementação de determinadas medidas e

programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as Políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p. 329)⁸⁹.

Tomando por base essa citação, entendemos que políticas de Estado são aquelas que apresentam forte institucionalização com a sociedade civil organizada. Nasce das necessidades e interesses dela e sua natureza pode ser tanto de ordem econômica e política, quanto do bem-estar da própria sociedade. Em geral, transcendem um período governamental e, dificilmente mudam, mesmo que o governo seguinte seja de um espectro político diferente. A mobilização de forças sociais e políticas favorecem a sua instituição o que implica afirmar que elas têm um forte vínculo com as lutas sociais.

Por isso, desde a sua concepção e, durante a sua execução passam por processos de lutas e pelos conflitos de interesses que se instalam na sociedade e no âmbito do próprio Estado. Ao se firmarem como política de Estado mantém certa perenidade.

Partindo dessa compreensão, Poulantzas (1980, p. 154) mostra que o Estado se constitui “como uma relação, mais exatamente como uma condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe”. Isso significa que a correlação de forças no interior da máquina estatal pode favorecer a efetivação ou negação de uma política de governo e/ou de Estado.

De outra parte, políticas de governo são aquelas de fraca institucionalização e que a sua continuidade não é garantida nem mesmo em governos de mesma tendência política. Em geral atendem a necessidades de uma agenda interna do próprio governo e podem ser preteridas no decorrer de uma mesma gestão ou ter arrefecida a sua intensidade, muitas vezes como decorrência daqueles conflitos internos, anteriormente mencionados que, em geral, priorizam outra demanda que passa a exigir resultados mais imediatos.

⁸⁹ OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: Educação e Sociedade, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 20/05/2005.

Fundamentados nos conceitos de política de governo e de Estado, entendemos que a política de EDH não se constituiu como política de Estado, por não apresentar forte institucionalização. Nesse sentido é importante ressaltar que tornar política de governo em política de Estado tem sido uma das grandes dificuldades no Brasil. Isso, devido às contrações inerentes ao próprio governo, a exemplo das muitas e conflitivas demandas da sociedade, das coalizões entre partidos de espectro programáticos muito diferentes, da persistência histórica do patrimonialismo na máquina estatal, dentre outras, dificultam a governabilidade e a condução de muitas políticas, por gerar conflitos de interesses, às vezes inadmissíveis.

Vale ressaltar que a instituição do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMPG) no governo de Pernambuco, inclusive na SE/PE, a partir de 2009, por conseguinte, em meados da gestão em estudo, passou a ser priorizada no embate interno com outras políticas, como a principal de governo na área educacional. De nítidos cortes neoliberais, se realizava mediante a definição de rígidas metas e permanente monitoramento tendo por epicentro melhorar as taxas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹⁰ por se apresentar como um dos mais baixos do país, em 2007.

Nesse sentido, o pacto pela educação tinha como meta prioritária melhorar o ranking nacional no sistema de avaliação das políticas de educação, mesmo que para isso obstaculizasse a condução das demais políticas, por estabelecer um conflito latente com elas, inclusive com a de EDH.

Nesse cenário, o PMGP, foi implantado em todas as secretarias, tendo em vista segundo uma das entrevistadas *“começar a avaliar e monitorar resultados”*. No campo educacional tinha como metas, além de elevar o IDEB, melhorar a qualidade da gestão, *“como se esta fosse a principal dificuldade a*

⁹⁰O IDEB, enquanto invenção do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 2007, tinha em vista implantar uma iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. Toma por base os “dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP”, o SAEB – (Sistema de Avaliação da Educação Básica.) - Para as unidades da federação e para o país, e a prova Brasil - para as escolas e municípios recaindo as avaliações, prioritariamente, nos bons desempenhos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Para maiores aprofundamentos ver: O que é o IDEB. In: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acessado em 15 de dezembro de 2014.

ser enfrentada na educação pública no Estado” (voz de um dos entrevistados). Tomando por base essa compreensão, ressaltamos Souza (2009) ao acrescentar que

Ficou evidenciado que a autonomia da escola foi incorporada ao sistema público de ensino de Pernambuco na perspectiva, quase que exclusiva, de ser resposta para a solução dos problemas existentes no sistema educacional (baixos níveis de qualidade e eficiência, distorção entre série escolar e idade, dificuldades de absorção do ensino médio para demanda de matrículas provenientes do ensino fundamental etc.). Tal concepção se constitui numa distorção dos posicionamentos dos autores da área educacional sobre as motivações e as razões que devem subsidiar a implantação deste princípio educativo⁹¹ (p. 4).

É, pois, com base nesse entendimento que técnicos(as) de GREs afirmaram que as políticas e ações de EDH foram

- Engolidas pelo monitoramento da PMPG. [...]. Esse monitoramento era em cima de resultados [...] em Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, inclusive, foi instituído um bônus para aquelas escolas que apresentassem melhores resultados, individualmente, nos referidos exames nacionais. Tem bônus, porque você tem que correr para ter dinheiro e todo mundo quer dinheiro porque vem a defasagem salarial. Como educadora eu observo que a política de educação em Direitos Humanos, a política de educação especial, a política e educação ambiental que faz parte dos Direitos Humanos foram engolidas pelo monitoramento da PMPG.
- Esse monitoramento era em cima de resultados. A dinâmica porque este resultado não está bom isso não é discutido. (Apolítica de monitoramento vem no final do primeiro governo de Eduardo – 2009 e 2010).
- Tem que dá resultado, tem a prova do SAEB, tem a prova do pacto pela educação. Que é uma nova avaliação externa, tem avaliação Pernambuco, tem de dois em dois anos o SAEP, tem bônus, porque você tem que correr para ter dinheiro e todo mundo quer dinheiro porque vem a defasagem salarial⁹²

⁹¹Luís Carlos Marques Sousa. A neoliberalização das Políticas Educacionais em Pernambuco. Disponível em http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-neoliberalizacao-das-politicas-educacionais-em-pernambuco-sob-o-prisma-da-autonomia-e-das-ges.pdf. Acessado em 16/12/2014.

⁹² O Sistema de Avaliação da Educação em Pernambuco inclui: o Sistema de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (SAEPE), o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), o Sistema de Monitoramento de conteúdo (SMC) e, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que confere premiação às escolas e aos professores que atingem as metas definidas. O IDEB é uma avaliação nacional sendo controlado pelo

Pelo visto, a política de educação no Estado, segundo os depoimentos colhidos, parece ter priorizado os ditames do discurso neoliberal por estar comprometida muito mais com a elevação dos índices de produtividade, bastante próximo do controle que ocorre no mundo sistêmico da economia, sobretudo, no mercado, em detrimento de uma educação humanizadora e crítica.

Outra técnica de GRE, ao analisar a política de educação do Estado, afirmou que *“a dinâmica porque este resultado não está bom isso não é discutido”*, pois o que importava para o governo do Estado era, sobretudo, o aumento dos índices nacionais avaliados pelo IDEB⁹³.

Tomando por base a recorrência das vozes dos técnicos de GREs, em quase todas as entrevistas, parece ter existido um privilegiamento dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática para a elevação das taxas nacionais do IDEB em detrimento das muitas outras ações desenvolvidas na escola. As vozes dos técnicos(as) das GREs, quase sem polifonia, caminham na direção do entendimento de que a política de EDH poderia ter avançado muito mais se o PMGP não dificultasse o desenvolvimento das outras políticas da SE/PE.

Contudo, é importante destacar que esse discurso não foi o único a transitar na política educacional, em Pernambuco, no período em tela. Esteve presente, em conflito com o discurso neoliberal, a concepção de uma educação com vistas à preparação do educando para o mundo da vida, contemplando as suas múltiplas dimensões. Dentre tais ações destacam-se aquelas vinculadas à instituição de uma educação de qualidade que prepare o educando de forma integral para a vida. Esteve também presente a concepção de cidadania e de formação de sujeitos de direitos, de instalação de uma cultura de Direitos Humanos, conforme já evidenciado.

Nesse sentido, em 2008, foi lançado a Base Curricular Comum (BCC) em Língua Portuguesa e Matemática cujas reflexões se fundam na

MEC/INEP e que mede o ranking educacional de estados, municípios e escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada.

⁹³ É importante ressaltar que as avaliações do IDEB no Estado de Pernambuco, em 2014, indicam um sensível aumento em relação aos índices apresentados em 2011, embora não seja objeto desta pesquisa a segunda gestão do referido governo.

“solidariedade, que se afirma no vínculo social e na cidadania, como paradigma, e a identidade, vista na diversidade e na autonomia, como diretriz da proposta educacional”.

Tavares (2013) ratifica esta visão ao afirmar que

Ainda nesse mesmo ano, houve a divulgação da Base Curricular Comum (BCC) para as redes públicas de ensino de Pernambuco, nas áreas de Português e Matemática. O documento ressalta que os saberes e conhecimentos devem contemplar “a formação para a cidadania, entendida como a construção do direito a ter direitos” (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, 2008, p. 11). Além disso, nos pressupostos teóricos e metodológicos da BCC, apresenta-se o paradigma fundamental da proposta em três eixos principais: solidariedade, vínculo social e cidadania (p. 7).

ABCC destaca a importância do exercício da autonomia escolar; a convergência de esforços de professores, servidores, alunos, dirigentes, comunidade e instâncias colegiadas, na construção de uma proposta político-pedagógica que traduza, no cotidiano da instituição, sua responsabilidade, partilhada com o conjunto da sociedade, em garantir o direito do aluno à educação de qualidade.

Além do mais, procurou-se desenvolver um trabalho bem articulado entre os diversos setores da SE/PE, com o objetivo de que a EDH estivesse presente em todas as atividades e permeasse os níveis e modalidades de ensino, ideia que é ratificada pelo depoimento de uma técnica da equipe central da SE/PE.

Por fim, é importante ainda destacar que as políticas desenvolvidas no âmbito da SE/PE bem como a sua condução não se concretizaram de forma harmônica e/ou monolítica, muito pelo contrário, havia grande competição e conflitos de interesses entre elas por apresentarem concepções teórico-epistemológicas e de encaminhamento políticos notoriamente divergentes.

Bastante articulada à questão em análise colocamos outra na qual buscávamos entender como se deu a política de formação em EDH de técnicos de GREs e de escolas.

De princípio, com relação à formação continuada em EDH, concordamos com Candau (2014) ao afirmar que:

Os programas de formação que defendemos focalizam grupos específicos, de número reduzido, e supõem processos sistemáticos com uma duração que permita **mudanças significativas de mentalidade, atitudes, valores e comportamentos** (grifo nosso). Consideramos que é importante procurar articular ações de sensibilização e de formação, concebê-las de modo inter-relacionado.

Tomando por base o discurso de Candau, entendemos que o estabelecimento de formações continuadas em EDH que favoreçam a mudança social devem se pautar em metodologias ativas, vivas, participativas e que oportunizem a instalação de uma cultura institucional, isto é, na vida da escola como um todo. Tal perspectiva de formação favorece a instauração de mudanças de hábitos e atitudes em docentes e, sobretudo, em discentes, pois a escola passa a viver, no seu cotidiano, uma cultura de promoção dos Direitos Humanos⁹⁴ reforçando, inclusive, os valores da democracia enquanto regime político e reconhecimento da diferença com respeito à alteridade.

Nessa perspectiva, o educar para o “nunca mais” deve significar um dos enfoques da EDH compreender a educação como uma das possibilidades de não repetição da história da repressão e da violência contra a pessoa humana. Significa construir um processo coletivo de formação para professores e todos os que fazem a escola que vá para além da dimensão intelectual, tendo como fundamento a construção da verdade a partir da memória das vozes das vítimas de violação de direitos. Significa ainda, compreender as formações como o reflexo articulado das mudanças nas mentes e corações de cada docente se constituindo como o eco de sua formação cognitiva.

Nessa direção, a concepção de tais formações deve ser alimentada pelo respeito à alteridade, não apenas no sentido da tolerância, mas imbricada com a solidariedade fraterna fundamentada numa ética que respeita e convive com a diferença numa relação de profunda reciprocidade.

⁹⁴É nesse contexto, à luz da teoria de Honneth que analisamos o conflito social no âmbito da escola entre os discentes, sobretudo, àqueles ligados à questão da diferença. O bullying, as ironias, as chacotas, as agressões físicas e/ou morais, ou seja, a violação de direitos dos negros, dos gays, das lésbicas, do gordinho, da pessoa com deficiência, etc., se caracteriza como uma luta pelo reconhecimento.

Percebemos assim, a importância de uma concepção de formação que esteja articulada com a política de EDH e que vise, efetivamente, a mudança de postura na vida da escola. Reforça essa compreensão se na condução da referida política houver pessoas que se identifiquem com as lutas sociais. O depoimento de uma técnica de GRE ratifica essa compreensão ao perceber que,

Com a Prof.^a Aída à frente da Secretaria, como ela é militante é bastante visível essa preocupação, essa intensificação, tanto é que a gente teve efetivamente mais formações continuada da própria secretaria de educação. Tanto que depois do primeiro período (2007-2010) não houve mais formações, há um acompanhamento. Não é tão enfatizado como antigamente, não é verbalizado como antes.

Com base no depoimento acima, percebemos a importância de forças sociais, que se concretizam em grupos de pessoas que estão à frente na condução da política, em determinado momento histórico, que se identifiquem com as lutas por Direitos Humanos e por Educação em Direitos Humanos. Isso porque, a construção das práticas discursivas em EDH foi assumida por parcela importante de GREs e escolas.

Nesse sentido, a política da EDH ao ser abraçada, em vários graus, por GREs e escolas mostra a possibilidade efetiva da prática discursiva se concretizar na prática social pelos exemplos concretos que encontramos em várias amostras qualificadas das escolas campo de pesquisa.

Por outro lado, pelas vozes dos entrevistados, também entendemos que a prática social da política de EDH poderia ter estampando resultados mais relevantes de promoção, defesa e respeito aos Direitos Humanos se firmando na dignidade e na autorrealização das pessoas. Contudo, como a ênfase sobressaiu na “política de resultados” deslocou o foco da política de EDH e de outras políticas e ações da SE/PE em detrimento daquela.

Na mesma direção, outra indagação que fizemos aos técnicos das GREs foi se os processos formativos da SE/PE supriram as escolas com material didático de apoio, roteiros de ações e/ou metodologias para serem vivenciadas em sala de aula. Como elementos significativos contidos nos discursos apresentados pelos entrevistados, destacamos:

- A parte mais contemplada nas formações era os conteúdos, as ações, as metodologias. Para os professores do regular o que a gente tem são estas ações pontuais, de acordo com as necessidades e quando a gente encontra e vê que pode interessar a determinada disciplina, quando eu encontro, eu socializo para todos os professores, se o professor acha que aquilo bate com as necessidades de sua sala de aula, ele vai utilizar.
- Na verdade, a gente é que busca, a gente vai fazendo, jornal, revistas, a gente tem uma biblioteca direcionada para isto. Mas não tem, assim, nenhuma direção de atividades que a escola pode fazer.
- Quanto a material didático: pouco, muito pouco.
- A gente vai mais por interesse próprio, procurando dentro dos parâmetros curriculares ir montando o planejamento da gente, não com base nas políticas da SE/PE.

Percebemos mais uma vez pelos depoimentos dos técnicos a recorrência das vozes de que as formações continuadas e a socialização de materiais didáticos foram bastante limitadas. Por outro lado, observamos a existência de conflitos intradiscursivos que podem afetar o próprio entendimento da política de EDH. Enquanto, na primeira citação o técnico explicita que *“a parte mais contemplada nas formações era os conteúdos, as ações, as metodologias”*, a segunda destaca que *“na verdade a gente é que busca”*. Contudo, os discursos subsequentes mostram a carência de maior intervenção da SE/PE e GREs tanto na formação dos docentes e técnicos das escolas quanto na socialização de materiais didáticos para o exercício do trabalho docente em sala de aula. É justamente nesta direção que outra técnica entrevistada ratifica essa análise ao afirmar que *“eu tive muita dificuldade, porque muitas vezes as políticas são lançadas, mas não são garantidos materiais e formações”*.

Pelas vozes dos entrevistados parece podermos apreender que embora a implantação da política de EDH apareça nos documentos oficiais com a intenção de política de Estado as condições para a sua plena execução foram frágeis, sobretudo, no que diz respeito às formações e à socialização de materiais didáticos para as escolas. Nessa mesma direção concordamos com Candau (2014) quando afirma que

A formação continuada de educadores(as) em Direitos Humanos constitui um processo complexo que não pode ser concebido como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc.), mas sim através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade profissional do ponto de vista pessoal e coletivo (p. 1016).

É, pois, tomando por base esses depoimentos acerca da formação em EDH que podemos destacar a necessidade de maior preparo de técnicos e docentes de escolas para o exercício em sala de aula, aliando prática e teoria com vistas à constituição de uma cultura em Direitos Humanos na vida da instituição escolar.

É nessa perspectiva que no próximo item, examinaremos o discurso sobre a prática docente em EDH nas escolas e o seu reatamento na formação de uma cultura em Direitos Humanos.

7.2A DIVERSIDADE NAS ESCOLAS: AS VOZES DOS PROFESSORES, TÉCNICOS E GESTORES

Começamos as entrevistas com docentes, técnicos e gestores indagando se a política de EDH estava contribuindo para fomentar a construção de uma cultura de Direitos Humanos nas escolas. Abaixo elencamos alguns dos discursos mais significativos e que representa a maioria do pensamento das escolas ouvidas.

- Acho que tem contribuído, mas acho que a escola ainda anda a passos lentos.
- Não. Por mais que a gente tente fazer isso, a gente fica como que chocada, é como se a gente não estivesse obtendo retorno. A gente trabalhou buscou um simples gesto de tratar um ao outro, bem radical, e aí a gente acaba fazendo uma relação desse comportamento. A gente trabalha isso hoje, amanhã se a gente vai perceber a mesma ação deles novamente se repetindo. A gente fica um pouco decepcionada como se a gente não estivesse fazendo nada.
- Eles colocam, debatem na sala de aula, no discurso, há a palavra, mas na prática é diferente.
- O respeito deveria ser maior.
- A gente percebe que na cabeça deles é algo que fica ainda muito restrito.
- Eu presenciei uma mudança, eu estou há quase dezoito anos aqui nesta escola, quando eu cheguei era diferente,

quando eu cheguei aqui tinham duas situações diferentes, tinha naquela época a questão do negro que era visto com muito preconceito, o negrinho a negrinha ou o sitio, e aí, a gente começou a ir retirando isso e mostrar a importância de acabar com o preconceito.

- Acho que está sendo vivenciado aos poucos, esse é um trabalho de formiguinha...
- Eu acho que em relação ao preconceito de cor, de pele, diminuiu consideravelmente, eu que cheguei aqui e vi muito esta questão, hoje eu vejo que praticamente não existe. A minha visão do que eu vi e vejo hoje, quinze anos se passaram e acredito que mudou muito. Acredito que a questão da informação a questão das leis, a questão do negro aparecer mesmo que com pequenos papéis, mas ele aparece como protagonista na televisão e eu acho que isso contribuiu para essa mudança.

Vamos partir do entendimento de que ao analisarmos a EDH devemos considerar três fundamentos para a sua efetivação de acordo com a visão de Maria Vitoria Benevides (2000),

Primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança e terceiro, é uma inculcação de valores para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissão de conhecimentos. (Palestra de abertura do seminário de EDH).

Conforme já tratado anteriormente, a EDH pressupõe uma educação viva e para a vida não se limitando a conformações pontuais, efêmeras, momentâneas, ou transitórias, mas se configurando pela sua continuidade, perenidade, persistência, permanência, pois, entendemos, que a sua concretização se faz a partir da assimilação/inculcação de valores que carecem de ser vivenciados no cotidiano das pessoas a partir de situações concretas. Por outro lado, é, também, importante destacar que mudanças significativas de comportamentos dificilmente ocorrem em curto espaço de tempo, pois resultam de mudanças de concepções de vida, de valores, de princípios.

A escola não é um sistema fechado, muito pelo contrário, tudo o que acontece na sociedade tem rebatimento imediato nela. Isso implica que uma cultura marcada por muitas formas de violações de direitos tem reflexos diretos no seu cotidiano, pois, nela, também ocorrem muitas violações de direitos. A vivência das temáticas de EDH é fundamental para começar a reverter essa história. Contudo, é importante que ocorram, também, mudanças num plano

mais geral, na família, na sociedade, no Estado, embora experiências de respeito à dignidade através do reconhecimento da alteridade que contribuam para a autorrealização dos educandos devem e podem iniciar na escola.

Por isso entendemos que a permanência da EDH apenas no plano discursivo pode tornar-se letra morta, diferentemente se a sua vivência for fundada na prática social de professores, de técnicos, de gestores, de pessoal de apoio, etc. A escola ao fomentar a instalação de uma cultura em prol dos Direitos Humanos, firmando-a mediante experiências concretas transcende a dimensão meramente cognitiva. Contudo, é importante compreender que um período governamental é tempo insuficiente para se chegar a mudanças significativas.

Outro aspecto a considerar é o desafio de se trabalhar os conteúdos da EDH através de temas transversais, pois se a sua prática, no âmbito escolar, for realizada forma participativa e bem articulada tende a favorecer maior assimilação das temáticas da EDH, embora, pesquisa de Tavares (2013) mostre que a vivência da transversalidade, por si só, é insuficiente para a efetivação da EDH. Contudo, na medida em que os conteúdos são vivenciados de forma mista, isto é, disciplinar e interdisciplinar, os resultados são melhores, inclusive, **porque** as Diretrizes para a EDH destacam como uma das opções, trabalhar de forma mista a organização do currículo escolar.

No que diz respeito à luta pela afirmação das identidades vemos que ela constitui um processo histórico. Maio de 1968, simbolicamente, pode ser considerado como um marco significativo dessa luta que, através do movimento estudantil e de outros movimentos sociais tiveram grande capacidade de mobilizar a sociedade como um todo mediante suas reivindicações e ações de lutas. Bittar (2009) capta bem esse sentimento ao afirmar que,

Maio de 1968 pode ser tomado como um momento histórico de quebra de padrões comportamentais, de luta contra a autoridade familiar, reivindicação da alteração nos padrões de regulação da vida acadêmica, de ampliação da demanda por radicalização da liberdade política, dos direitos de minorias, de redefinição do papel político da estética, de redefinição do papel da moral em direção ao pluralismo ético, de luta por redemocratização e pelo reconhecimento da diferença, de

ampliação da luta libertária para a sociedade civil organizada, questões que, em muitos de seus significados, redundaram em frutos muito concretos no plano da cultura e das relações humanas e sociais (p. 552)⁹⁵.

É, pois, com a compreensão histórica dessas lutas que, processualmente, contribuíram para o surgimento de um novo paradigma, alicerçado no direito à diferença através do reconhecimento da alteridade recíproca, que a luta por Direitos Humanos chega às escolas, embora tardiamente. Os princípios ético-filosóficos que, em parte, dão sustentação a essas lutas se encontram na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que, em nossa realidade, muito lentamente foi se fortalecendo com a participação dos movimentos sociais e de alguns governos progressistas comprometidos com as mudanças sociais.

Assim, tomando por base esse escopo é que buscamos no discurso dos entrevistados a compreensão das escolas da rede estadual de Pernambuco, no que se refere ao trato da Educação em Direitos Humanos.

Considerando a fala dos técnicos e professores acima relatados, percebemos que seus discursos apresentam polifonias, isto é, posições diferentes quanto ao entendimento da EDH estar fomentando a criação de uma cultura em Direitos Humanos. Essa compreensão parece estar ligada aos avanços e limites na execução da política. Conforme estamos analisando, encontramos estágios diferenciados de vivência da referida política. Os limites apontados nas várias falas acima descritas denotam, talvez, o pouco tempo que houve para assimilação dos conteúdos e práticas em Direitos Humanos.

Podemos notar que o discurso dos docentes, na sua maioria, ainda não está atingindo os corações e mentes dos alunos, pois no entendimento destes profissionais, o sentido da prática social dos educandos não corresponde com o de atitudes cidadãos, isto é, com a defesa, promoção e respeito à dignidade humana, através do reconhecimento da diferença. Pelo contrário, persistem na sua violação se constituindo, ainda, como um desafio a ser perseguido na

⁹⁵BITTAR, Eduardo. Reconhecimento e Direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos Direitos Humanos. In: Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. V 104, p. 551-565, jan./dez 2009.

escola, embora com a clareza de que, pontualmente, se encontra avanços expressivos.

Os dispositivos legais promulgados após a Constituição Brasileira de 1988, a exemplo da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 11.340/06, Maria da Penha, as leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam da inclusão de temas ligados à história étnico-racial e afrodescendente nos currículos, sobretudo aqueles dispositivos que dispõem como crime de ódio o preconceito e a discriminação, têm favorecido a luta contra a violação de direitos, embora, por si só, sejam insuficientes.

A escola enquanto instituição de formação e de convivência social, ao nosso olhar, pode muito contribuir para a assimilação desses novos valores, pois ao disseminar no seu cotidiano conteúdos relacionados à ética e à dignidade das pessoas que propiciem à sua autorrealização como sujeitos de direitos, contribui muito para a formação da cidadania. Oportuniza, dessa forma, não apenas o ensino de conhecimentos cognitivos, mas também prepara o educando para o mundo do trabalho e para o mundo da vida, sensibilizando corações e mentes para a vivência de uma vida mais digna, interativa e de reconhecimento da alteridade.

Percebemos nas falas dos entrevistados, que existem conflitos de interpretação entre eles, o discurso não é polifônico, talvez por lhes faltar uma visão de totalidade acerca da vivência da prática social da EDH nas escolas do Estado e a dor e o sofrimento que a negação do reconhecimento da alteridade traz para aqueles discentes que têm seus direitos violados. De acordo com Honneth (2003), a autorrealização tem por princípio a provisoriidade, é um processo permanente, está sempre se fazendo num continuum.

Por outro lado, mesmo tomando amostras qualificadas para a realização desta pesquisa, apreendemos vários limites na condução da política de EDH, sobretudo no que diz respeito à formação e à concessão de material didático-pedagógico para os docentes, questão que também apreendemos nas falas de técnicos da SE/PE e das GREs conforme tratado anteriormente.

Nessa perspectiva, indagamos dos docentes, técnicos e gestores de escolas sobre a condução dos processos de formações continuadas para a execução da política de EDH. As vozes na maioria das escolas ratificam o fragmento do discurso abaixo:

- A formação ainda é muito necessária. Precisa ser colocada uma formação continuada nesta área para que nós possamos ter subsídios para trabalhar com os alunos. Trabalhar primeiro a nossa mente, as nossas ideias para passar para o nosso aluno, para acolher esta diversidade da forma como os Direitos Humanos nos propõem, porque muitos de nós vemos várias situações na escola e também a escola se propõe a acolher esses alunos. Aqui nós temos também a questão da inclusão e nos sentimos muitas vezes despreparados para lidar com certas situações que acontecem no dia-a-dia. Então, eu espero que o Estado fortaleça ainda mais.
- Agente vai mais por interesse próprio, procuramos dentro dos parâmetros curriculares ir montando o planejamento da gente, não com base nas políticas da secretaria

Embora, na visão de alguns docentes, “o estado tem se esforçado, tentando fortalecer esta política”, sobretudo, a partir de 2008 com a realização de várias formações e a distribuição de materiais didáticos, percebemos que o discurso predominante é de crítica às condições de materialização da política de EDH, pois persistem problemas como: a falta de profissionais habilitados, recorrência de violência escolar contra alunos e professores, estrutura física precária das escolas, baixos salários e desvalorização dos profissionais da educação. Esses são problemas históricos que persistem, não obstante, as inúmeras reivindicações dos movimentos docentes.

É importante ainda salientarmos que professores e técnicos de escolas não devem limitar seu trabalho educativo apenas à formação acadêmica sendo imprescindível a pesquisa incessante, o estudo e a permanente atualização, pois, a resignificação dos discursos no espaço escolar precisa ser transformada em práticas sociais pelo conjunto de educadores que atuam neste ambiente. Buscar, assim, dar sentido prático à EDH tendo em vista atingir os corações e as mentes dos alunos, através de uma linguagem acessível à sua compreensão tornando, assim, mais assimilável o seu entendimento, é tarefa imprescindível dos que fazem a escola.

Ainda com relação à formação e à concessão de materiais didático-pedagógicos, cremos ser importante reproduzir, embora seja um trecho mais longo, de uma das vozes proferidas por um dos entrevistados das escolas, dada à relevância que ela apresenta para a nossa análise.

A gente vive, hoje, numa sociedade onde os Direitos Humanos são muito falados, mas que na prática como é difícil, como é difícil vivenciar em sala de aula. Como é difícil lidar com todos os preconceitos, com tudo aquilo que a gente vem vendo no geral. A gente percebe que esta política pública é fundamental porque é preciso que se desperte nas pessoas a questão da diversidade, a questão da diferença, a questão dos Direitos Humanos. As pessoas precisam se tornar mais humanas porque elas estão perdendo esta identidade e eu vejo a escola como essa aprendizagem da cidadania, onde o aluno, que é um ser que está construindo sua identidade, está se construindo para uma vida lá fora, ele precisa sair com esta marca, ele precisa sair com esse conceito de que existem os Direitos Humanos, de que existem as diferenças, ele precisa, acima de tudo, respeitar estas diferenças. E eu vejo a escola como uma mediadora muito importante para que isso aconteça, juntamente com a família. Mas como a família tem o lado do preconceito, do não aceitar, dos tabus, que a gente sabe que a escola precisa também aprender a lidar com as diferenças, porque nós temos profissionais preconceituosos, em todos os aspectos, porque a gente não foi preparada para isso culturalmente. A escola onde fomos formados não nos preparou para trabalhar questões como estas, muito relevantes, uma delas é a homossexualidade, que hoje a gente vê, assim, de uma forma gritante, cada vez mais cedo, jovens se apresentando na condição de homossexual. E a gente, muitas vezes, não sabe como vai lidar com aquilo. Como é que eu vou trabalhar essa questão com eles, e a família? E o comportamento deles, o que é que eu posso fazer para ajudar esses jovens que estão em construção de sua identidade, de personalidade, de conduta? Como é que a escola com esse mínimo material que tem, com a mínima experiência do professor, com a falta de capacitação, pode ajudar na construção de um adulto, de um indivíduo e não ter estas frustrações que o *Bullying* traz, as gracinhas dos colegas trazem as marquinhos, os rótulos que eles veem com eles, para que a gente possa trabalhar para que eles se desenvolvam plenamente, uma pessoa plena, como cidadão qualquer, se realize como pessoa? É uma tarefa difícil.

Com base nesse dramático depoimento de um dos docentes entrevistados, apreendemos a importância da introdução da política de EDH nas escolas por diversos motivos, a exemplo:

- (1) Da necessidade de formação das identidades dos alunos e de tornar a escola como *locus* de aprendizagem da educação em direitos de cidadania;
- (2) Do entendimento de que existem diferenças entre as pessoas e que se torna necessário aprender a conviver com elas e respeitá-las;
- (3) Da importância da escola e da família na mediação dessa aprendizagem específica dos Direitos Humanos;
- (4) Do reconhecimento de que família, escola e sociedade como um todo são preconceituosas em relação às temáticas dos Direitos Humanos, sobretudo, no que diz respeito à questão da homossexualidade;
- (5) Da constatação de que os profissionais da educação também são preconceituosos em relação a temáticas de Direitos Humanos com respeito à homossexualidade;
- (6) Da dificuldade e inexperiência da escola em incluir em seus planejamentos e na prática educativa o trabalho com as famílias e alunos com a temática da homossexualidade, considerada, ainda, um tabu;
- (7) Da consequência direta: o *bullying* que se manifesta através das chacotas, das gracinhas, dos rótulos.

Entendemos que a interdiscursividade com relação a certas temáticas da EDH parece ser a grande recorrência entre os entrevistados. A voz acima expõe a preocupação dos docentes e denotando que eles têm a clareza de que as temáticas da EDH, nos dias de hoje, ocupam lugar central na sociedade e como tal precisam ser incluídas nos currículos e na prática pedagógica das escolas. Apreendemos que os docentes e técnicos “pedem socorro” ao mesmo tempo estão ávidos por saberes que os tornem competentes no que se refere à forma de como vivenciar as temáticas da Educação em Direitos Humanos. Em parte, se justifica, por ser um tema que vem sendo trabalhado muito recentemente na sociedade brasileira e, ainda incipiente nas formações dos educadores.

Por outro lado, reconhecem, a exemplo da família, que ainda são preconceituosos em lidar com algumas temáticas dos Direitos Humanos,

particularmente, temas relativos à homossexualidade, se julgando despossuídos de traquejo suficiente para tratar deste conteúdo.

Compreendemos assim, porque a concretização da política de EDH nas escolas enfrenta obstáculos, nem tanto por resistência de técnicos e de docentes, mas, sobretudo, porque não se sentem com o domínio necessário para versar sobre os assuntos ligados aos Direitos Humanos. Muito pelo contrário, reconhecem a importância e a imprescindibilidade dos conteúdos, especialmente, porque a tradição brasileira é marcada pela negação de direitos no passado, persistindo, em larga escala nos dias de hoje.

Nessa perspectiva, a luta dos movimentos sociais, de alguns poucos partidos políticos e governos progressistas, ao denunciarem o nosso passado e os momentos hodiernos de violações de direitos tem contribuído sobremaneira para a promulgação de vários diplomas legais de promoção, de proteção e de defesa dos Direitos Humanos. Na opinião de um professor, as leis têm contribuído para que haja maior respeito ao diferente, afirmando que:

Precisamos ter o cuidado com o desagravo e com o desrespeito ao homossexual porque ao chamarmos alguém de gay ou de negro, certamente seremos processados. Então, esta questão do amparo legal ainda é o que resguarda os Direitos Humanos. Sem a lei, fica muito difícil. Infelizmente falta maior conscientização das pessoas. Ainda existe muito preconceito, a diversidade só existe para mim e não para os outros, eu quero que as pessoas me respeitem, aceitem o que eu quero o que eu gosto o que é bom para mim, mas o que é bom para o outro eu não vejo como opção.

Observamos, nesse fragmento de entrevista, como a teoria do reconhecimento de Honneth⁹⁶, nos dias de hoje, torna-se imprescindível no campo educacional. O ato educativo precisa ser prazeroso para o discente, pois a sua realização como sujeito de direitos, também, necessita ocorrer no âmbito escolar. O processo do ensino e da aprendizagem acontece com maior qualidade quando os discentes se sentem felizes na escola na medida em que existe o respeito à sua dignidade o que favorece a sua autoconfiança, autoestima e autorrespeito, elementos que se incluem na autorrealização das pessoas.

⁹⁶ Pelos estudos realizados nessa pesquisa, constatamos que a teoria do reconhecimento de Honneth tem sido pouco apropriada pelos pesquisadores da educação no Brasil.

Por isso a escola ainda é um *locus* em que a formação discursiva (difusão e circulação de discursos) e a vivência de práticas sociais efetivas de EDH podem muito contribuir para a instalação de uma nova cultura fundada na promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos.

Apreendemos, a partir das análises discursivas feitas, que os docentes optam por vivenciar temáticas menos conflituosas que sejam alicerçadas juridicamente e que eles tenham relativo domínio, a exemplo das questões ligadas a temáticas étnico-raciais, de gênero, dos povos indígenas, de pessoas com deficiência, da criança e do adolescente, etc., desde que não envolvam assuntos muito polêmicos. Isso pode encontrar justificção na persistência do preconceito e da discriminação tanto entre alunos, como entre docentes, questão que é ratificada pela voz de um dos entrevistados que diz:

A EDH entra nos PPP principalmente na questão da garantia dos direitos, na questão do respeito, pela questão da discriminação, sobretudo com relação aos homossexuais, porque tem muito conflito em relação a isto na escola. A gente procura trabalhar com os professores nessa perspectiva do respeito tanto deles, como deles com relação aos alunos.

Pelo exposto, talvez seja possível apreendermos que a promoção, a defesa e o respeito à dignidade das pessoas não penetraram ainda nos corações e mentes de muitos professores, os artífices da educação escolar e que de diversas formas podem favorecer o processo de mudança cultural. Os educadores, enquanto lideranças e autoridades acadêmicas, através de seu comportamento exemplar, influenciam educandos, pais e pessoas de sua comunidade, inclusive, outros educadores. Entendemos que a posição firme do profissional da educação no combate ao preconceito e a discriminação tem rebatimento na formação e na personalidade das pessoas que o circundam.

De forma semelhante, se partirmos da compreensão de que o PPP representa a identidade da escola e, se nele, as temáticas de EDH forem amplamente discutidas com efetiva participação dos gestores, técnicos e docentes, certamente, haverá maior compromisso com a sua execução e os resultados poderão ser mais significativos.

Nessa direção, o Estado de Pernambuco, embora com as dificuldades destacadas nesse estudo, conta com várias experiências significativas de que

a gestão democrática da escola, inclusive na elaboração do PPP, concorre tanto para a resignificação da qualidade da educação, quanto para a melhoria das relações de convivência social e para a maior satisfação pessoal e autoestima do docente, enquanto profissional da educação.

A título de exemplificação citamos as *Experiências Bem-Sucedidas* da Escola Polivalente de Abreu e Lima, que se notabilizou pela realização de trabalhos nas temáticas da orientação sexual e da tolerância religiosa, inclusive com recebimento de premiação e menção honrosa; a Escola Maria Gayão Pessoa Guerra, em Araçoiaba, visível também pelo engajamento interdisciplinar dos docentes e pela apresentação das temáticas ligadas à cidadania e a orientação sexual através da arte da representação teatral, ambas jurisdicionadas à Gerência Regional Recife Metro Norte; Escola Vicente Monteiro, em Caruaru, com importantes discussões acerca do respeito e reconhecimento à alteridade, à tolerância religiosa e à orientação sexual.

Por tais experiências, levantamos a questão da inclusão da EDH nos PPP, pois este tem um sentido fundamental para a vida das escolas, sobretudo, porque inclui questões epistemológicas e teórico-metodológicas. Para Veiga, (2004, p. 23)⁹⁷, o PPP apresenta alguns elementos básicos, a exemplo das finalidades da escola, da estrutura organizacional, do currículo, do tempo escolar, do processo de decisão, das relações de trabalho e da avaliação. A transdisciplinaridade se caracteriza como formas de vivência do currículo escolar tendo rebatimento na unidade pedagógica e na qualidade da educação.

Pelo que analisamos nos discursos de técnicos, gestores e professores, a maioria dos entrevistados admite que a EDH vem se constituindo como parte integrante dos Projetos Político-pedagógicos e que a sua vivência se processa ao longo do ano pelos diversos professores. É importante conferir o pronunciamento dos próprios entrevistados ao afirmarem que:

- Temos ações já vivenciadas e ações a vivenciar com relação a isso. E ao longo do ano vão acontecendo essas ações.

⁹⁷ VEIGA, Ilma Passos. Educação Básica e Educação superior: projeto Político-pedagógico. Campinas, S. Paulo: Papyrus, 2004.

- Ainda é um trabalho muito fragmentado, ainda não há um trabalho totalmente fortalecido, porque nós trabalhamos algumas temáticas, a gente tem até o apoio da regional com materiais que são enviados para que as educadoras de apoio repassem para os professores, mas, assim, é feito aquele trabalho, é vivenciado, mas vem logo um novo tema que já não aborda, é como se os Direitos Humanos não tivessem nada a ver com essa nova temática e aí não existe um trabalho realmente interligado.
- A ausência de temáticas relativas aos Direitos Humanos, então, isso já é um reflexo de como a escola trabalha essas questões, a escola não traduz em seu projeto essas questões.

Tais depoimentos nos indicam a existência de discussões acerca de assuntos ligados à EDH e que se fazem presentes nos PPPs das escolas, não obstante de forma ainda fragmentada. Contudo, sentimos grande ambiguidade polifônica em suas falas, parecendo faltar firmeza entre entrevistados quanto aos temas de EDH integrarem os PPPs sugerindo que as respostas foram muito mais formais do que reais, tendo em vista não comprometer a gerência escolar, nem a equipe técnica, nem a escola como um todo. Assim, a recorrência da interdiscursividade é conotativa, pois comporta várias interpretações.

Nesse contexto, a polifonia interdiscursiva entre os entrevistados deixa transparecer que a introdução das temáticas de EDH nos PPPs, em várias escolas, ou não existe ou está em lento processo de inclusão. O texto e o contexto evidenciam diferenças ao mostrar que entre a prática discursiva e a prática social há deslocamentos nas escolas que foram tomadas como campo de pesquisa.

Ratificamos a nossa clareza de que o PPP se constitui como importante mecanismo de trabalho das escolas, pois define o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, tendo em vista alcançar objetivos prescritos. Nesse sentido, deve explicitar um projeto de sociedade, de educação e de ser humano, apontando para uma sociedade equânime, solidária e justa, incluindo valores e princípios voltados para a formação e exercício da cidadania e para a vivência de relações sociais pautadas nos Direitos Humanos. Dessa forma, os conteúdos e as ações ligadas à cidadania e, portanto, à esfera dos direitos,

assumem papel relevante na preparação do educando para viver em sociedade, constituindo a escola *locus* privilegiado que permite aos alunos aprenderem que as pessoas são ao mesmo tempo iguais e diferentes e que por isso devem ser respeitadas nas suas diversidades.

Não podemos esquecer que a luta por reconhecimento recíproco da diversidade, isto é, a convivência respeitosa com o diferente, constitui um dos maiores fundamentos da democracia contemporânea. O respeito à dignidade das pessoas na sua igualdade e diferença propicia autorrespeito, autoestima e autoconfiança.

Por outro lado, os docentes ao mencionarem em seus discursos que as temáticas de EDH pouco integraram os PPPs fizeram referências à implementação das ações no cotidiano das escolas.

- A gente vê na escola o individualismo, é o sujeito, o professor de história, o professor de sociologia, o professor de filosofia, talvez eles tenham uma facilidade maior de trabalhar essas temáticas. Mas o professor de exatas, o professor das linguagens, não tem tanto interesse. E aí, como é que fica essa transversalização? Transversalizar quanto e como? Com que atividades? Quando se tinha uma disciplina talvez, porque talvez? Porque esse profissional dava essa disciplina como complemento de carga horária, como filosofia e sociologia.
- E aí como é que fica o projeto de uma escola do curso noturno, de interdisciplinaridade, eu digo muito que muitas vezes é o próprio professor em sala de aula, que vivencia e trabalha essa temática.
- Esse tema interessa não só a mim como professora de história, não só a geografia, mas a todo o coletivo da escola. Quando a gente vai para as formações até voltadas para os Direitos Humanos se pega os professores de Filosofia, de Sociologia, de História, quando os Direitos Humanos vão muito além destes professores.

Percebemos nas falas acima, a dificuldade mostrada pelos docentes quanto à execução das ações de forma transversal, sobretudo, para aqueles das ditas ciências duras (Física, Matemática, Química etc.), sendo mais acessível para os que ministram os componentes curriculares da área de humanas - História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Trata-se de uma questão de cunho epistemológico e que ainda persiste na prática pedagógica das escolas. O paradigma da complexidade postula que o conhecimento deve ser

socializado de forma interdisciplinar, sendo este um dos maiores desafios da contemporaneidade nos processos de formação dos profissionais da educação.

Como sabemos, o pensamento científico clássico se estruturou em três pilas, a ordem, a separabilidade e a razão. Embora essa abordagem dê sinais de esgotamento e de uma crise profunda, os conteúdos científicos, quase sempre, continuam a ser tratados pelas diversas disciplinas aos moldes do velho paradigma positivista, isto é, cada um em seu quadrado. Significa que os saberes que são organizados em ciências específicas são abordados de forma isolada, como se o conhecimento pudesse ser fragmentado ficando, assim, cada um em sua caixinha sem articulação com os demais saberes acadêmicos.

Assim, tratar o conhecimento de forma transdisciplinar com temas transversais, possibilitando que todos os componentes curriculares abordem seus conteúdos com um olhar da continuidade científica se constitui um desafio que ainda não foi internalizado na prática educativa dificultando a socialização e a promoção dos conteúdos relativos à EDH.

Dessa forma, ao circunscrever a promoção e socialização da EDH aos docentes da área de humanas reduz-se a possibilidade de que tais temáticas alcance mais intensamente os discentes, dificultando a constituição de uma cultura em Direitos Humanos para os profissionais das outras áreas de conhecimento. Por isso, os docentes que ministram as ditas ciências duras reivindicam que a formação continuada deva ser ofertada a todos, conforme afirma uma das entrevistadas, e não apenas àqueles que socializam conhecimentos na área das ciências humanas, pois, estes, em suas formações acadêmicas, por princípio, têm e/ou deveriam ter acesso a tais saberes.

É, pois, nessa direção que no próximo item vamos analisar se a teoria e a prática da EDH, ou seja, se os conhecimentos perpassados pelos docentes em seu fazer pedagógico cotidiano, foram assimilados pelos educandos em sua prática social, denotando, assim, uma mudança cultural.

7.3 A POLÍTICA DE EDH NAS ESCOLAS: AS VOZES DOS ALUNOS

A questão que, inicialmente, nos chamou atenção no processo de escuta das vozes dos alunos foi o fato de os mesmos apresentarem muita tranquilidade, sem nenhuma inibição, manifestando seus pontos de vista, mesmo estando frente-a-frente a pessoas que representavam autoridade tanto na escola como na GRE.

O destemor dos alunos ao expressarem o seu pensamento, embora muitas vezes em rota de colisão com os valores dominantes, permitiu-lhes mostrar que suas formas de entendimento da sociedade contemporânea vão para além do monoculturalismo colonizador. Nesse sentido, percebemos que o discurso, mediado pela linguagem, pode vir a constituir uma rede de significações e de ressignificações na medida em que o eco da polifonia contraditória invade os diversos campos da sociedade, ratificando, assim, o discurso de Fairclough (2001) ao afirmar que: “a natureza discursiva da mudança social - as práticas discursivas em mutação são um elemento importante na mudança social” (p. 82).

Tomando por base o propósito assumido no presente item, nossa primeira intenção nas entrevistas realizadas com os grupos focais foi captar, no discurso dos alunos, o seu entendimento acerca dos fundamentos teórico-conceituais dos Direitos Humanos. Partimos da pressuposição de que uma *conditio sine qua non* para se começar a respeitar e reconhecer o direito dos outros na igualdade e na diversidade é ter uma compreensão dos fundamentos teórico-conceituais que informam os Direitos Humanos.

Nesse sentido, de início, colocamos como primeira indagação para ser refletida pelos alunos nos grupos focais, saber que percepção eles tinham sobre dos Direitos Humanos. Em outras palavras, a partir do trabalho docente vivenciado pelos professores das escolas em estudo, **como eles definiam os Direitos Humanos?** Com essa questão buscamos apreender a noção que os alunos haviam fixado, do ponto de vista mais teórico-conceitual, sobre os Direitos Humanos como resultado do processo de ensino e aprendizagem.

Analisando o discurso dos entrevistados percebemos que eles detinham uma vaga noção acerca do significado teórico-conceitual dos Direitos Humanos, embora os grupos focais estivessem representados por quase todas

aquelas categorias sociais informadas nos procedimentos metodológicos, isto é, a maioria daqueles segmentos que compõem as diversidades/diferenças, objeto do presente estudo. É importante mostrarmos alguns dos discursos proferidos pelos grupos focais entrevistados, tendo em vista ratificar nosso entendimento.

- Algo que é meu, do ser humano, nasce com a gente; é da vida; quando a gente nasce já tem direito, direito à vida, todos os direitos, de liberdade, de trabalho, de votar.
- Garantir que todos sejam respeitados por suas diferenças.
- É ser respeitado pelos outros e também respeitar os outros, isto é o que garante a organização da sociedade, os seres se respeitarem entre si.

Pelos fragmentos das vozes acima, podemos apreender que a compreensão dos grupos focais se traduziu numa visão aparentemente superficial acerca dos fundamentos que informam os Direitos Humanos. Por mais que insistíssemos na tentativa de extrair deles maior aprofundamento sobre as temáticas dos Direitos Humanos, a maioria das respostas foi muito limitada, pontual, sintética. No entanto, não podemos deixar de considerar que em suas afirmações há sinalização de aspectos relevantes atinentes aos Direitos Humanos.

Comparando discursos dos grupos focais das escolas dessa mesma região educacional⁹⁸, observamos que existia bastante similaridade na compreensão dos fundamentos teórico-conceituais acerca dos Direitos Humanos, pois tais grupos expressaram os mesmos aspectos revelados: “Respeito às pessoas; saber respeitar o outro; igualdade social, respeito; o Brasil é um país que tem muita diversidade; o Brasil é o país que tem mais felicidade e mesmo assim não se respeita o outro”;

Assim, ao analisarmos a visão teórico-conceitual dos Direitos Humanos explícita nos discursos dos entrevistados, por um lado, percebemos o pouco aprofundamento apreendido por eles como resultado do processo do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, em que pese constatarmos essa aparente fragilidade teórico-conceitual, observamos uma ressignificação prático-racional no discurso, contemplando “o modo como os participantes produzem e

⁹⁸ GRE de Caruaru.

interpretam textos com base no recurso dos membros” Fairclough (2001, p. 115) dos grupos focais.

Por outro lado, embora os alunos apresentem ainda uma simplificação do entendimento teórico-conceitual dos Direitos Humanos revelada não condiz com a clareza das respostas mostradas nas questões seguintes (como veremos mais adiante), sobretudo naquelas ligadas à violação de direitos. Dessa forma, ao expressarem sua compreensão de forma simples, empírica, experiencial, partem de suas realidades, de suas percepções prático-rationais acerca do que informam os Direitos Humanos.

Nessa direção, as vozes dos grupos focais ao reinterpretarem de forma simples as noções de Direitos Humanos em seus discursos, aparentemente não apresentam polifonia, isto é, suas falas não são divergentes ratificando, de forma coletiva, o entendimento dos entrevistados sobre os fundamentos teórico-conceituais que informam os Direitos Humanos.

Conforme explicitamos em capítulos anteriores, o discurso sobre os Direitos Humanos vai se forjando, de forma mais intensa, com o início da modernidade tendo uma trajetória histórico-conjuntural, culminando com os direitos consagrados nas revoluções inglesa, americana e francesa, sobretudo, aqueles direitos que garantiam, do ponto de vista formal, a igualdade jurídica.

Como podemos perceber os entrevistados dos grupos focais não fizeram nenhuma alusão à constituição histórica dos Direitos Humanos e, sobretudo, não mencionaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos que se instituiu frente à barbárie da segunda grande guerra, entre 1939-1945.

A pouca referência a algumas expressões linguísticas que denotariam a compreensão conceitual do significado dos Direitos Humanos, a exemplo da universalidade da dignidade, da indivisibilidade e da interdependência, termos que se consagraram juridicamente na igualdade e na liberdade inerentes a todos os seres humanos, não foram evidenciados. Contudo, é importante destacar que os estudantes conseguem apreender os sentidos e significados dos DH, até porque a compreensão dos termos acima mencionados vai além do nível de escolaridade dos alunos.

Quando eles definiram um conjunto de direitos concernentes à humanidade também não diferenciaram os direitos civis, dos políticos, nem os sociais dos culturais. Então, pelo visto, nos parece que os entrevistados

careciam de maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o significado dos Direitos Humanos.

Contudo, é importante mencionar que temos a compreensão da complexidade que essas expressões denotam, pois não explicitam apenas conceitos e sim um longo processo histórico de lutas políticas e sociais que moveram a humanidade nos últimos três séculos na reivindicação por direitos e sua efetivação. A clara compreensão dessas noções teóricas é difícil até mesmo para discentes em outros níveis de escolaridade pela abstração de seus significados. O mais importante nessa discussão é que fosse evidenciada a abordagem dessas temáticas na prática docente em sala de aula.

Isso ficou observado ao captarmos nos entrevistados os seus entendimentos quanto aos princípios que caracterizam os Direitos Humanos, sobretudo aqueles que garantem o direito à vida, à liberdade, ao trabalho e ao respeito às diferenças. Os entrevistados reforçam essa análise à medida que demonstraram bom entendimento quando foram indagados sobre a violação de direitos.

Na mesma linha de análise levantamos a questão seguinte para ser debatida: **qual o entendimento que eles tinham sobre a diversidade/diferença?**

Mais uma vez, sem revelar grande compreensão teórica quanto ao conceito de diversidade/diferença, eles foram capazes de caracterizá-las de forma empírica, isto é, na dimensão prático-racional. Assim, em que pese a fragilidade conceitual, em três discursos proferidos pelos alunos em um dos grupos focais, entendemos que eles assimilaram aqueles conceitos, conforme demonstram suas falas:

- As pessoas são diferentes na forma de pensar, de se vestir, nos gostos; ninguém é igual.
- Tem gente que é magro ou que é gordo, que tem defeito;
- Se uma pessoa é gay, eu posso não concordar, mas tenho que respeitar, pois é um direito dele, é a vontade dele escolher o que quer ser e tenho de respeitar do mesmo modo que ele tem de me respeitar.

Com base nessas vozes, parece ser possível apreendermos que eles têm a compreensão de que a marca da divergência/diferença se expressa pelo afastamento da padronização ou normalização. Ao mesmo tempo, percebemos em suas falas que o respeito à diferença é um direito que todos têm, na medida

em que evidenciaram conhecimento de que a igualdade na diferença é um direito de todos e garantido em muitos dispositivos legais. Contudo, embora com esta compreensão, na maioria das vezes, o discurso se distancia da prática, pois constatamos nos depoimentos denúncias de muitas formas de violação de direitos, como veremos mais adiante.

Assim, pois, percebemos que os alunos evidenciam ter a consciência da importância do respeito e do reconhecimento do outro na igualdade e na diferença, embora nem sempre demonstrem essa atitude no convívio cotidiano. Nesse contexto, Candau (2014) entende que, “quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favoreçam transformações explosivamente criativas e libertadoras”.

A formação de hábitos e atitudes com a introdução das temáticas de Educação em Direitos Humanos nas escolas visitadas ainda está distante da prática. Por outro lado, a exemplo do que parece acontecer, de forma ampla, no Brasil e quiçá nas sociedades ocidentais, tem-se a clareza de que a dignidade das pessoas se expressa pelo respeito e pelo reconhecimento recíproco em suas igualdades e, sobretudo nas suas diferenças. Parece existir a consciência dos direitos e dos deveres, mas, ao mesmo tempo persiste um largo distanciamento nas condições objetivas de vida.

Por isso compreendemos que as mudanças acontecem, sobretudo, com o reconhecimento social da dignidade das pessoas, conforme entende Honneth (2003). A EDH contribui; a instituição de leis reforça, pois se constitui como um reflexo das lutas sociais, segundo a análise de Herrera Flores (2009). Contudo, as mudanças de atitude se concretizam com o reconhecimento social de que cada pessoa tem uma identidade e que precisa ser respeitada, embora na maioria das vezes, observamos a predominância da intolerância e da violação do direito à diferença.

Ratifica a análise acima a afirmação dos entrevistados de que se espera das pessoas uma padronização/normalização do comportamento, pois esta ideia ainda está bastante enraizada na visão das famílias em geral, e da sociedade. Assim, os alunos percebem a grande dificuldade que têm os diferentes de

Sair do que a sociedade impôs à força, como padrão há séculos atrás; então, tais pessoas não se enquadram naquele padrão; tudo o que é diferente, a sociedade exclui totalmente; O senhor pode fazer o que quiser, a questão maior é da família, é que os pais têm a cabeça fechada. Geralmente se acha que o homem tem que ser homem e a mulher tem que ser mulher, a questão é da sociedade que ainda precisa entender as diferenças, tentando assimilar as mudanças que estão acontecendo atualmente. Você pode dizer isso é azul e eu dizer, não, isso é rosa, como é que eu vou convencer ela que é outra cor? Eu acho que Deus não ia criar uma coisa assim, errada, eu não concordo.

De modo geral, parece podermos afirmar que no olhar da família e da sociedade os segmentos sociais que são mais discriminados são aqueles ligados à problemática da orientação sexual e que compõem o grupo do LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). Os alunos deixam claro um nítido choque de gerações, pois enquanto ainda há muita resistência nas famílias e em parcela significativa da sociedade, entre vários entrevistados dos grupos focais, a abordagem da temática ocorreu de forma muito natural, parecendo não haver entre eles marcas significativas de preconceitos.

- Eu acho que a discriminação começa em casa porque, eu contei a minha mãe que era lésbica e ela me virou as costas, no outro dia teve um derrame facial, eu fui com ela para o médico, mas ela não entendeu e disse: eu criei você para casar com homem e ter filhos. Eu virei para ela e disse: eu acho melhor estar com uma menina que eu gosto do que está mascarando a verdade. Se eu quiser ficar com a menina eu vou ficar, não é porque eu queira é porque eu me sinto atraída.
- Particularmente meus pais não sabiam; eu comecei a namorar com um menino e minha mãe descobriu e não foi tão mal, meus pais me chamaram para uma conversa e eu falei que era desde criança, desde 13 anos de idade. Hoje eu tenho 16, eles ficaram muito surpresos, se afastaram uns dias de mim, porque meu pai ele era mais fechado e minha mãe ficou doente uma semana depois de saber e eu procurei mostrar para ela que independente disto eu estaria com ela em todos os momentos, que eu ia ser o filho que sempre ela gostou porque eu sou o caçula. Então, eu fui conquistando ela aos poucos, mostrando a ela que o homossexualismo não é algo horroroso, doença, todos os dias eu ia conversando com ela e fui ganhando ela.

Por outro lado, cabe destacar que o tratamento dessa mesma temática com o corpo dos docentes e de técnicos foi bastante diferente, pois eles admitiram, explicitamente, ter dificuldades em discorrer sobre essa questão, ou por falta de aprofundamentos ou por preconceitos mesmo.

É relevante afirmarmos, conforme ratifica Stancki da Luz (2011) que as

Mobilizações sociais possibilitaram uma alteração sobre o conceito de Direitos Humanos e principalmente sobre a ideia de sujeito de direitos - os Direitos Humanos passam a reconhecer a pluralidade e a diversidade desses sujeitos. Lutas de movimentos específicos, dentre os quais mulheres, negros, LGBT, explicitam que tais direitos foram historicamente negados a uma grande parcela da humanidade e que não seria possível a efetivação dos Direitos Humanos sem o reconhecimento da igualdade de direitos para as mulheres, negros, analfabetos, homossexuais, travestis, idosos, ou seja, para toda a humanidade (p. 23).

Conforme depoimentos, entendemos que existem perceptíveis mudanças e que parecem estar num processo de concretização, pois alunos que compunham grupos focais ressignificaram o discurso/cultura⁹⁹ conservadora ao tomar uma posição diferente com relação às suas famílias e ao que eles denominaram, de forma ainda muito abstrata de sociedade. A postura assumida, em nítida rota de colisão com os pais e famílias em geral, sugere que a luta dos movimentos sociais está repercutindo entre as gerações mais novas, pois a mudança discursiva dos entrevistados aponta rebatimento em suas práticas sociais.

Esses fragmentos discursivos ratificam, mais uma vez, as análises de Herrera Flores de que a instituição de direitos e as declarações de organismos internacionais não se contrapõem às lutas sociais. Muito pelo contrário, as reforçam. Muitas lutas começam pelos direitos já instituídos e que precisam ser efetivados e/ou regulamentados.

Em várias situações apreendemos que a luta por reconhecimento de suas identidades e por autorrealização como pessoas de direitos, indica uma busca pela afirmação de seu modo de pensar e de viver, mesmo que isso implique numa relação de conflito com entes queridos.

⁹⁹ Estamos tomando, neste trabalho, o sentido de cultura a noção apresentada por Candau (2014) ao entender “cultura como processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido. A cultura é um fenômeno plural e multiforme, configura profundamente nosso modo de ser e de situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades”. In: Educação em Direitos Humanos e formação de professores (livro eletrônico). Selma Garrido Pimenta (org.). 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Parece que o discurso por reconhecimento e por autorrealização das muitas vozes da sociedade civil, como um eco, está refletindo no processo de empoderamento social, este entendido como,

O processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais e políticos, econômicos, culturais etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social (Candau, 2014)¹⁰⁰.

Nessa perspectiva, apreendemos que o discurso moral de grande poder apelativo e, presente em parte considerável da sociedade, sobretudo entre os adeptos das religiões cristãs, parece estar perdendo força entre os alunos, pois, afirmaram não se constranger, incluindo-se aqueles que se declararam cristãos, católicos e evangélicos, respeitando a “opção sexual” de cada um.

Ratifica essa compreensão a voz de um dos entrevistados ao afirmar que:

As pessoas não precisam aceitar, mas respeitar a opinião das outras pessoas; Eu, particularmente, sou homossexual, eu tenho orgulho de ser homossexual e aqui no colégio não sou discriminado por ninguém; Sou respeitado pelos professores, pelos colegas; acredito que o homossexualismo não é uma doença e muito menos um disfarce; não fui eu que escolhi, não foi eu que procurei, se eu tivesse que escolher eu escolheria ser mulher; a gente não pede para nascer desse jeito, daquela cor, do mesmo jeito de ser católico, ateu ou outra coisa. Isso não vem da nossa escolha, vem do nosso gen.

A clareza discursiva do aluno acima sugere que a construção das identidades sexuais, isto é, das subjetividades, constitui um longo processo penoso e doloroso. Ao que parece, se as pessoas pudessem fazer uma escolha, optariam pela “normalidade/padronização” muito embora que, quando eles (as) inteiramente resolvidos, assumem a sua identidade de gênero independentemente das opiniões do mundo que o cerca. Como sabemos, este processo de luta por reconhecimento e por afirmação da dignidade, no Brasil, vem produzindo inúmeras vítimas pelo crime de ódio. Contudo, observamos que, embora em contexto adverso, a luta por reconhecimento avança na medida em que as pessoas assumem a sua identidade, se autorrealizando

¹⁰⁰ Livro eletrônico sem paginação. Referência na bibliografia.

como sujeitos de direitos. Somente assim será possível alcançar a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima.

Talvez, ainda, no discurso do entrevistado, seja possível apreendermos a concretização das três funções da linguagem, conforme analisa Fairclough (2001, p. 92). A identitária que se relaciona “aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; a relacional que nos informa “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas”; e por fim a ideacional que anuncia os “modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, identidades e relações”.

A identificação das três funções da linguagem no discurso do entrevistado mostra que, em várias situações, existe uma luta com as estruturas sociais as quais podem manifestar uma fixidez, mas que, contraditoriamente, vai se moldando na construção de uma nova estrutura social.

Percebemos que a intolerância com o diferente, especialmente no que diz respeito à homossexualidade, parece remeter à tradição autoritária que marcou, historicamente, a realidade brasileira e que ainda se expressa de muitas maneiras. A breve alusão que fizemos anteriormente quanto à visão dos docentes e técnicos de uma determinada escola, mostrou que a temática da orientação sexual ainda é tabu, isto é, parece existir uma interdição silenciosa, mascarada pelo medo de se discutir de frente a questão, sobretudo pela polêmica que pode gerar no âmbito da escola se a discussão não for bem conduzida¹⁰¹.

Em tempos de democracia, embora não exista uma ordem do discurso expressa, como informa Foucault (1999), persiste uma clara intenção de interdição, um pacto de silêncio de não se debater, cotidianamente, a temática da orientação sexual. Ainda que consideremos progressos no atual momento histórico em que a grande mídia, de forma muito geral, difusa e, na maioria das vezes, exageradamente patética, ao tratar da questão de forma superficial, vemos que a escola está a um passo atrás por não fomentar, de forma mais

¹⁰¹ Mais à frente abordaremos a bela experiência vivida em uma das escolas do Grande Recife.

intensa, um assunto tão importante para a formação da cidadania e para a instalação de uma cultura em Direitos Humanos.

Alunos percebem com clareza, que a luta dos movimentos sociais ligados ao LGTB vem apresentando visibilidade, pois valores morais tradicionais passam por um processo de ressignificação. Tomando por base esta compreensão expressaram que, “antigamente já existia, só que não era aceito, as pessoas viviam escondidas, e como hoje em dia a sociedade está aceitando mais, começa a aparecer mais, antes era muito escondidinho”.

Essa compreensão é ratificada na medida em que os entrevistados, alunos e alunas, cada vez mais revelaram a sua identidade sexual, conforme podemos perceber no depoimento de uma jovem e bem revolvida adolescente ao narrar: “quando minha mãe soube que eu era lésbica me mandou até para o psicólogo¹⁰², eu acho que nem eu estava aceitando minha condição”. Talvez possamos afirmar que o espaço entre a descoberta da identidade de gênero e a constituição da orientação sexual homo gera uma situação de conflito originando medo, vergonha e despreço ao projetar o futuro, antevisto apenas como discriminação, preconceito, sofrimento, tortura e muitas vezes crime de ódio.

Por outro lado, apreendemos que existe a formação de uma consciência de respeito à orientação sexual. “A gente sempre debate, quem é quem, qual a diferença do gay para as outras pessoas, nenhuma, somos todos iguais como pessoas humanas”.

Por esses e outros depoimentos, entendemos que, embrionariamente, vai se engendrando uma cultura em Direitos Humanos e de respeito à alteridade, especialmente com relação à orientação sexual, sugerindo ser fruto das lutas sociais e da instituição de diplomas jurídicos que reprimem o preconceito, a discriminação e os crimes de ódio. Conforme abordamos no primeiro capítulo, de acordo com Honneth, o reconhecimento no plano afetivo, nas relações jurídicas e na comunidade de valores gera uma situação de

¹⁰² A gente percebe, neste depoimento, que em muitas situações a questão da homossexualidade ainda é tratada como se fosse uma doença. Polêmica semelhante vem sendo abordada na grande mídia e, especialmente, no Congresso Nacional a partir do momento em que o Deputado Pastor Marcos Feliciano assumiu a Presidência da Comissão de Direitos Humanos. Os projetos que foram priorizados para discussão tratavam da cura da homossexualidade um deles, foi ironicamente apelidado pelos movimentos sociais ligados ao LGTB de “cura gay”.

autorrealização, de felicidade, de satisfação e de prazer. Em que pesem os conflitos que afloram ao assumir a identidade sexual em contextos adversos, apreendemos, em alguns dos entrevistados, na proporção em que expressaram diante de todos(as), a sua orientação sexual, um estado de bem-estar como se esse segredo os estivesse sufocando. Esses fatos são indicativos de pequenas mudanças de atitudes comportamentais e de valores, denotando mudança de cultura.

Como sabemos, na família tradicional, talvez uma das imensas dificuldades resida na adoção de profissões de fé que privilegiem ensinamentos religiosos e morais muito rígidos. Na escola, instituição que na visão de algumas tendências, é considerada como a extensão da própria família, parece existir a patrulha ideológica das identidades sexuais em detrimento de uma abordagem mais epistemológica. Isto é, como alternativa para a compreensão e a socialização de princípios e de valores éticos que favoreçam o bem viver, se constituindo como espaço privilegiado para a formação da cidadania.

Todo esse movimento de mudanças que apreendemos nas vozes dos entrevistados vai se contrapondo à concepção de moral cristã e de muitos outros valores dominantes pondo em cheque, desse modo, a cultura ainda prevalecente.

Muito próxima dessa última questão analisada, levantamos para o debate junto aos grupos focais a seguinte indagação: **no dia-a-dia da escola existe respeito ao diferente?** Relacionamos abaixo algumas das respostas mais relevantes dos entrevistados.

- Estudo aqui há um tempo bom e já vi vários casos de meninas que se diziam lésbicas e que as pessoas falavam muito delas, chegando até a baterem nelas só pelo fato de elas terem uma 'opção sexual'¹⁰³ diferente. Bateram nelas e ficou por isso mesmo;
- Ano passado, tinha um menino na sala que ele era gay, assumido mesmo, disse na sala a todo mundo e pediu que o respeitassem. Depois, com o tempo os meninos começaram a observar quando ele ia ao banheiro, ficavam atrás dele; eu e outras pessoas da sala conversávamos

¹⁰³ Colocamos o relato tal qual o discurso da aluna. Contudo, ao longo das muitas entrevistas ocorreram várias recorrências quanto ao tratamento da orientação sexual como sendo uma opção. Essas recorrências nas vozes dos entrevistados denotam que a temática da sexualidade não vem sendo bem abordada pelas escolas.

com ele. Fizeram até, embrulharam um pênis de metal num papel de presente e colocaram por escrito: se você quiser o meu, venha me encontrar no banheiro da escola, colocando o nome da pessoa, telefone, tudo. Ele foi para a diretoria, mas não aconteceu nada, foi o ano passado. Ele disse que aqui ele estava sofrendo mais do que na escola de onde veio. Lá ele sofria xingamento e aqui os alunos gritavam na sala de aula mesmo. No final do ano a gente fez amigo secreto na sala, aí, chegou um menino de outra sala entregou uma caixa e quando foi ver estava um ovo com um pênis de borracha lá e entregaram a ele. Ele ficou muito triste, já era final do ano, já tinha terminado as provas, ele estava em prova final e nem fez aqui foi fazer na outra escola.

Discutir a temática da diferença com os alunos parece nos aproximar de uma máxima que privilegia, sobretudo, as questões da orientação sexual. As respostas que se sobressaem fazem imediata vinculação com o conteúdo discursivo da orientação sexual parecendo um indicativo de que, embora nos enunciados dos entrevistados, conforme visto anteriormente, exista respeito ao diferente, a premissa não parece ser tão verdadeira quando analisamos as falas dos depoimentos anteriores. Entendemos que ainda está distante a tolerância ao diferente, especialmente, se essa diferença estiver ligada a temas da orientação sexual e a constituição das identidades. Por isso uma das entrevistadas muito bem se expressou ao comentar que: “depende de que tipo de diferença. Eu sou respeitada, mas muitos outros não o são”.

Nesses discursos percebemos altíssimos índices de negação dos direitos subjetivos e de rejeição ao reconhecimento da alteridade. Os ataques com “xingamentos” e agressões físicas e morais aos alunos de orientação sexual homo prevaleceram nos discursos dos alunos. A intolerância declarada através da verbalização das ofensas parece ter engendrado as condições para o desenvolvimento de pessoas inseguras e de baixa estima social, dificultando a sua integração na escola. Dificultando, assim, a construção de sua autonomia e da autoconfiança necessárias para o cotidiano da convivência social e para o encampamento da luta política por reconhecimento e respeito à sua identidade. O sofrimento e a dor revelados nas expressões de humilhação e tristeza culminaram com a falta de motivação para conclusão do ano letivo na escola em que estuda, conforme afirma um dos entrevistados.

Esse fato não é um episódio isolado, muito pelo contrário. Em outras entrevistas constatamos que tais acontecimentos são relativamente comuns e

não apenas com relação à orientação sexual, evidenciando-se de forma semelhante em relação ao gordinho, aos adeptos de religiões afrodescendentes, às pessoas com deficiência, etc. Ratificam tais fatos que a violação dos direitos pela falta de reconhecimento da alteridade, quiçá, representa um dos maiores problemas de indisciplina, sendo, possivelmente, responsável pela evasão escolar de boa parte desses alunos que tem seus direitos negados.

Essa análise parece nos aproximar do que Fairclough (2001) entende por prática social ao afirmar que,

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (p. 91).

Nessa perspectiva, entendemos que o termo discurso não pode ser visto como uma mera atividade de natureza individual do uso da linguagem, mas se constitui como uma prática social.

Isso nos leva a perceber o ambiente escolar como sendo um espaço perpassado por relações sociais de poder, parecendo existir um controle do que é permissivo e não permissivo. Nesse sentido, o controle intraescolar não se dá apenas por parte de quem está na gerência da instituição, mas, paradoxalmente, somos induzidos a compreender que existe uma relação de poder entre os alunos. Dentre eles, também parece existir a negociação das identidades e dos processos de subjetivação. Cabe mencionar que em pesquisa realizada nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, Anderson Ferrare (2012) identificou que,

De forma geral, uma das questões que as pesquisas nos apontam e nos ajudam a olhar com mais atenção para o que ocorre nas escolas é que um dos grandes desafios está nas relações do cotidiano escolar. Assim, a intolerância, a agressividade, a violência, a falta de habilidade para resolver conflitos e a dificuldade de reconhecimento da alteridade se tornam muito presentes nas falas dos alunos e professores, se constituindo como momento importante para problematizar a nossa sociedade. As relações humanas são marcadas pelo conflito e a escola é um desses campos, visto que é um dos locais de negociação das identidades (p. 75).

As palavras de Ferrare nos ajudam a perceber que o conflito entre os alunos parece se tornar ainda mais agressivo à proporção que os diferentes assumem a sua orientação sexual se afastando da “normalidade padrão”. Ao declararem a identidade sexual não negociando com as ditas lideranças de sala parecem convergir para o aguçamento dos conflitos que se materializam, em maior escala, na discriminação, no preconceito, chegando ao extremo de agressões físicas e morais. Nessa direção, Ferrare afirma que,

A partir daí foi possível perceber como a humilhação está presente nas definições de gênero. Principalmente como está servindo para construir a noção de diferença e do diferente, a noção de pertencimento e de grupo como algo separado entre “nós” e “eles” e, como os discursos da homossexualidade estão sendo utilizados para agredir, entendidos quase sempre de forma pejorativa (Idem).

Toda essa análise nos confirma que a escola é realmente um espaço favorável à formação humana, e que não deve se limitar somente ao aspecto cognitivo. A criança em formação já se constitui como um cidadão plurifacetado incorporando as dimensões social, afetiva e cognitiva e que recebe, constantemente, influências históricas, culturais e materiais do meio em que está inserida, podendo ao mesmo tempo, interagir, dialeticamente com esta realidade, influenciando-a contribuindo, assim, para a constituição e uma sociedade mais humana, solidária e justa.

É, pois, nesse sentido, que a firme orientação da escola na EDH torna-se imprescindível no sentido de indicar caminhos para a formação integral dos alunos (as) ajudando-os a discernirem que o outro tem, igualmente, direito a ter direitos.

O bombardeamento polissêmico de vozes a que são submetidos alunos (as), diariamente, por um universo de discursos da mídia digital, especialmente da internet, precisa ser bem digerido e debatido no âmbito escolar na medida em que este pode contribuir na sistematização, internalização e socialização de uma concepção de mundo que auxilie na formação de um cidadão capaz de reconhecer a alteridade com respeito, independentemente, de sua natureza.

Com relação ainda a essa mesma questão, identificamos outra importante forma de preconceito, conforme narrado, tensamente, por duas das alunas de um dos grupos focais.

- Eu fui discriminada porque sou gorda; Veja, eu sou gordinha, se eu falar que vou usar biquíni, as pessoas podem até não falar na minha frente, mas falam por detrás.
- Sou muito “çaçoado, debochado e zoadado” porque sou gordo. Me chamam de gordinho, bola, balofo, redondo;

Das vozes acima é possível entendermos as pessoas que estão acima do peso, ou gordinhas, passam, igualmente, por situações de constrangimentos, de preconceitos, de discriminações e de bullying. A voz de um dos entrevistados ratifica essa compreensão ao afirmar literalmente que “as pessoas que mais sofrem discriminações é a pessoa de opção sexual homo, o negro e o gordinho”.

Num dos grupos focais realizados, sentimos grande desconforto de um dos alunos ao nos revelar que era constantemente menosprezado pelos colegas de classe por estar acima do peso e que, segundo ele, a escola não tomara medidas efetivas para coibir essa situação de violência.

Parece que esse aluno tomou o momento da realização do grupo focal, como um espaço de denúncia, de catarse e de um pedido de socorro, pois em vários momentos ele interrompia a fala dos outros colegas para relatar mais uma situação de desalento porque passava em termos de abusos e de desrespeito a sua pessoa, por se afastar dos padrões culturalmente valorizados.

Tomando como exemplos, a violência contra a homossexualidade e, especificamente, contra as pessoas em condição de obesidade, parece podermos evidenciar clara situação de bullying, pois identificamos dois tipos de agressões: a psicológica e a física. Percebemos que a linguagem, por um lado, pode contribuir para a mudança social, e por outro, pode ferir as pessoas humanas criando-lhes traumas pelas agressões sofridas. O desrespeito e a violência à intimidade dos diferentes, através da recorrência abusiva de vocábulos linguísticos que denotam intolerância, parecem concorrer para a sua baixa estima. Pesquisa realizada por Strauss et al. (1984)¹⁰⁴, mostrou que,

Crianças obesas, quando comparadas às não obesas, eram menos desejáveis como amigas e rejeitadas com frequência maior pelos colegas de classe. As crianças obesas, em sua

¹⁰⁴ STRAUSS, Cyd C. Et al. Personal and interpersonal characteristics associated with childhood obesity. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 10, n. 3, p. 337 - 343, 1984.

autoavaliação, também relataram maior nível de depressão e baixa autoestima (p. 339).

Essa situação de conflito entre as pessoas e a cultura dominante parece conduzir para formas de reconhecimentos ou de negação em que a resposta mais provável desloca-se, como se fosse um pêndulo, oscilando positivamente na direção de interações sociais de autorrealização que, de acordo com Honneth, se concretiza nas relações afetivas, jurídicas e de solidariedade. Paradoxalmente, o reverso dessas circunstâncias parece se consubstanciar na constituição de pessoas com baixa autoconfiança, autorrespeito e autoestima se efetivando, sobretudo, na denegação de direitos de cidadania, no sentimento de não pertença ao status de igualdade, na falta de sentido de autovalorização e de respeito próprio, respectivamente.

Percebemos, assim, como a prática discursiva se concretiza na prática social. Não existe monossemia nas muitas vozes proferidas no todo social, por isso, na maioria das vezes, os discursos passam por ressignificações, são reinterpretados polissemicamente ao transitarem na sociedade, pois as pessoas podem atribuir novas significações a fatos sociais, a partir de sua própria visão de mundo.

É, pois, nesse sentido, que entendemos o discurso de outro entrevistado ao afirmar que:

Em relação ao racismo, acho que o Brasil já está superando, pois, muita gente é negra. Eu gostava de chamar uma colega de neguinha, abusava muito com ela, mas aprendi que a cor é dada por Deus, aí eu deixei de abusar e hoje eu respeito os que são negros. Eles são seres humanos iguais a mim.

É possível até admitirmos que em raros momentos os enunciados desses discursos possam ser verdadeiros, contudo, não é real na maioria das situações, pois, estudos e pesquisas revelam que, em nosso país, a discriminação e o preconceito com as pessoas negras ainda está longe de superação.

A sanção da lei 10.639/2003 e sua alteração através da lei 11.645/08, dispondo à cerca da obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, indica estar contribuindo

para desmistificar ideias distorcidas e preconceituosas. Essas leis vêm conferindo maior relevância e visibilidade à herança cultural das etnias do continente africano que, arrancadas à força de sua terra natal, aqui desaguaram através do tráfico negreiro.

Quando, em sala de aula, se faz referência ao negro como escravo africano, comete-se um grande equívoco, pois ninguém é escravo, as pessoas foram escravizadas pela sede de lucro na incipiente sociedade capitalista do século XVI. Por isso, com relação à questão da negritude é possível identificarmos pelo menos dois tipos de superação que se fazem necessárias: a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento das diferenças. Candau (2005, p. 19) faz uma relevante distinção entre essas duas categorias ao afirmar que, “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à mesmice”.

De fato, a luta pelo reconhecimento da cultura afrodescendente e de sua história está em processo na medida em que a temática, obrigatoriamente, passa a ser contemplada nos currículos das escolas oficiais e particulares, objetivando, sobretudo, desmistificar e combater o preconceito e a discriminação. Por outro lado, a luta contra a desigualdade se constitui como a outra face que precisa ser combatida, pois a população negra vem sendo submetida, ao longo dos séculos, a amplos processos de exclusão econômico-social.

Não precisamos recorrer a observações minuciosas ou acuradas, pois qualquer pessoa leiga percebe que na mendicância das ruas, nos bairros pobres, nas favelas, entre os desempregados e subempregados ou naquelas ocupações de baixa remuneração, entre os indigentes dos hospitais, nas prisões, enfim: entre os excluídos, encontramos os miseráveis, os apartados, esquecidos e invisíveis da sociedade e que são representados, na sua grande maioria, pela população negra¹⁰⁵.

¹⁰⁵ A BBC Brasil estampou como manchete que “o genocídio de jovens negros é alvo de nova campanha da anistia no Brasil”. Essa matéria afirma que: “do total de 56.337 homicídios ocorridos no Brasil em 2012, 57,6% tiveram com vítimas jovens com idade entre 15 e 29 anos. Destes, 93,3%”, eram homens e 77%, negros”. In: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/11/141108_genocidio_jovens_negros_anistia_jp_rb. Acessado em 24/11/2012.

Essa forma de dominação socioeconômica é secular em nossa história, por isso as políticas de inclusão social, através das ações afirmativas, são imprescindíveis por contribuírem para redimir a população negra¹⁰⁶ da opressão moral e da miséria social. A sua vivência, durante certo período de tempo, vai possibilitar maiores oportunidades para aquela parcela da população, historicamente, excluída.

Por outro lado, evidenciamos que, não obstante tal exclusão, parcela da população negra vem ascendendo na pirâmide social ao ocupar, hoje, postos de trabalho importantes, embora ainda de forma minoritária. Nesse sentido entendemos que a mobilidade social que assistimos resulta das muitas lutas travadas da sociedade civil que, aliadas a governos que abraçaram as causas populares, têm contribuído para mudar a face da dominação econômica e social em nossa realidade. Ainda que se apresente com avanços e muitos limites, o nosso processo de democratização, sobretudo nas duas últimas décadas, tem favorecido a ascensão de parte considerável da população negra mais carente na hierarquia social, segundo atestam informações oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Outra forma recorrente de preconceito, de discriminação e, sobretudo, de intolerância muito presente - nos dias de hoje mais evidente do que no passado - está relacionada às questões de cunho religioso, pois, contraditoriamente, em um discurso analisado fala-se de respeito, enquanto em outras vozes captamos que o preconceito e a intolerância convivem no dia-a-dia da escola¹⁰⁷, conforme observamos nas falas abaixo:

- Eu tenho colegas de sala que antes sofreram preconceito em outras escolas, hoje não. Aqui não, os professores têm aquele respeito pelos alunos. Eles não só falam como aplicam em sala de aula, exigem que os alunos respeitem os colegas.
- Quando as pessoas se dizem de religiões afrodescendentes são chamadas de macumbeiras. Pessoas católicas adoram imagens, já os evangélicos

¹⁰⁶ E, de modo geral, todas as categorias sociais que passam por situações semelhantes de degradação, preconceitos e discriminações.

¹⁰⁷ Entendemos que em toda pesquisa de campo com grupos focais representados por alunos, o quadro analítico precisa estabelecer critérios bem objetivos e rígidos, pois ao examinarmos o corpus extraído das entrevistas, nos parecem, muitas vezes, contraditórios entre declarações e práticas sociais, sobretudo no que diz respeito, ao reconhecimento das identidades.

criticam a sociedade, só aceitam as pessoas que andam com saias lá embaixo, deveriam pensar mais do que falar.

- As religiões afrodescendentes são muito discriminadas aqui no Brasil, são coisas do demônio. [...]. Parece que a gente é o demônio, fica todo mundo afastado, eu passei um ano lendo o cardécismo e muitas vezes eu estava lendo e se afastavam de mim. Isso já é uma coisa que é colocada na cabeça das pessoas há muito tempo. Eu procuro entender, sabe. A maioria das pessoas discrimina.

O enunciado dessas vozes mostra que a intolerância se revela, sobretudo, contra as religiões de matrizes afrodescendentes e, em escala menor, às cristãs, católicas e evangélicas. Ao pensarmos no desenvolvimento da metodologia dessa pesquisa, tínhamos a impressão de que o ranço religioso envolvia, apenas, às religiões não cristãs¹⁰⁸. Diferentemente do hipotético-dedutivo, constatamos, ao longo das entrevistas, que a intolerância religiosa se estende a quase todas as religiões em razão da crença ou culto, inclusive entre as próprias denominações judaico-cristãs. A intolerância dos cristãos evangélicos, especialmente os neopentecostais, às religiões de matrizes afrodescendentes¹⁰⁹ deve-se ao fato de eles não a considerarem como sendo parte de sua tradição e cultura, como por exemplo, a invocação e o culto a suas forças divinizadas, genericamente denominadas de Orixás¹¹⁰ (Oxalá, Exu,

¹⁰⁸Dentre os diversos grupos focais entrevistados, encontramos uma simpatizante de uma religião não Cristã, aparentemente, ainda pouco conhecida no Brasil denominada de Wicca e que também revelou situação de mal-estar ao afirmar que: “as pessoas sempre falam, tu és o que mesmo? Que religião é essa? Por que tu és tão diferente?”. Wicca é uma religião neopagã influenciada por crenças pré-cristãs e práticas da Europa ocidental que afirma a existência do poder sobrenatural (como a magia) e os princípios físicos e espirituais masculinos e femininos que interagem com a natureza, e que celebra os ciclos da vida e os festivais sazonais, conhecidos como Sabbats, os quais ocorrem, normalmente, oito vezes por ano. É uma religião politeísta, de culto basicamente dualista, que crê tradicionalmente na Mãe Tríplice e no Deus Cornífero, ou religião matriarcal de adoração à deusa mãe. A Wicca também envolve a prática ritual da magia, em grande parte influenciada pela magia cerimonial do passado, muitas vezes em conjunto com um código de moralidade liberal conhecida como a Wiccan Rede, embora não seja uma regra. Para maiores informações consultar: Wikipédia: a enciclopédia livre, In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wicca>. Acessado em 19/11/2014.

¹⁰⁹ Paulo Freire afirma que: a linguagem e a cultura sempre imbuídas de uma pluralidade de valores, vozes e intenções que são, por sua própria natureza, dialógicos. [...]. A cultura não é nunca despolitizada; ela permanece sempre conectada à vida social e às relações de classe que a inspiram. (In: Oliveira, 2011, p. 41)

¹¹⁰ Os Orixás são deuses africanos que correspondem a pontos de força da natureza e os seus arquétipos estão relacionados às manifestações dessas forças. As características de cada Orixá se aproximam dos seres humanos, pois se manifestam através de emoções, como nós. Sentem raiva, ciúmes, amam em excesso, são passionais. Cada Orixá tem o seu sistema simbólico particular, composto de cores, comidas, cantigas, rezas, ambientes espaços físicos e até horários. In: Wikipédia a enciclopédia livre. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orix%C3%A1>. Acessado em 16/11/2014.

Xangô, Ogum, Obaluaiê, Oxóssi), mas, como sendo uma espécie de adoração ao demônio.

Ao analisar o mapa da intolerância no Brasil, Marcio Alexandre M. Gualberto (2011) afirma que, “o negro, herege, pagão, não tinha alma, não era «filho de Deus», em última análise, não era nem mesmo um ser humano podendo, portanto, ser transformado em objeto, coisa, mão-de-obra escrava, enfim” (p. 12). Esses argumentos foram defendidos, inclusive pela igreja judaico-cristã, durante séculos, justificando, assim, a reintrodução das relações escravocratas, no século XVI, agora, a dos povos africanos¹¹¹, com a ocupação do novo mundo americano, do norte e latino. Legitimou, também, em pleno século XX, o “holocausto a milhões de judeus, ciganos, homossexuais, deficientes físicos e mentais [...] por não se adequarem ao ideário ariano de Adolf Hitler” (Idem).

Detectamos a intolerância¹¹² até na forma de se dirigir ao outro, como por exemplo: ao utilizar a expressão macumbeira, conforme se refere um dos entrevistados, denota um significado depreciativo ao termo. Quando recorremos ao dicionário encontramos que o vocábulo Macumba pode conter mais de uma acepção. Como primeira definição “antigo instrumento musical de percussão, espécie de reco-reco de origem africana, que dá um som de rapa (rascante); e Macumbeiro é o tocador desse instrumento”. O outro sentido seria de designação genérica aos cultos africanos: (Babaçuê, candomblé, Catimbau, catimbó, pajelança, umbanda, vodu, xangô). Talvez, a voz do entrevistado se confunda com o sentido de bruxaria, bruxedo, feitiçaria, feitiço, magia, malefício, mandinga, trangomango, termos que, na acepção dos dominantes denotam o sentido mais pejorativo e agressivo da expressão.

Nesse contexto, entendemos que enquanto não houver reconhecimento e respeito às religiões, aos ritos e tradições afro-brasileiras não haverá dignidade, pois, o sagrado se identifica com os costumes e crenças, com a

¹¹¹ Processo de escravização semelhante ocorreu com a população indígena nativa, do Brasil e dos EUA, no século XVI, com a anuência da igreja judaico-cristã.

¹¹² Segundo o relatório de Casos Assistidos e Monitoramento pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil, a IURD (Igreja Universal do Reino de Deus), iniciou o fenômeno da expansão das chamadas igrejas neopentecostais que têm como base a difusão da “Teologia da Prosperidade” e a demonização das religiões de matriz africana, protestantes históricos (presbiterianos, batistas, mórmons, etc.) católicos judeus e muçulmanos. Todas as demais crenças são menosprezadas e descredenciadas quando a questão é salvífica. In: www.eutenhofe.org.br. Acessado em 20/11/2014.

história de uma nação. Está presente nos símbolos, nos mitos, na poética, pois narra a sua relação com o divino e com o secular, sendo um dos aspectos que melhor define as memórias de uma etnia ou nação, por isso,

[...]... A tolerância deve ser banida dos pleitos dos afro-religiosos, sim, o respeito que deve se materializar no cotidiano das relações mediante a compreensão política e conceitual das invariantes teológicas e filosóficas entre as tradições religiosas da humanidade tendo em mente que o Sagrado é um todo indivisível, mas que foi compartimentado pelos grupos humanos em que o ideário da dominação funciona como norteador desse processo em que algumas tradições religiosas se colocam como detentoras únicas dos meios de salvação (p. 6).

Por outro lado, a intolerância religiosa da maioria das denominações evangélicas, também se estende aos ritos e devoções da Igreja Católica Romana, sobretudo, com relação a Maria de Nazaré, mãe de Jesus. A rejeição à santificação e à devoção que a Igreja Romana tem por Maria, mãe de Jesus, bem como a sua proclamação, através de Paulo VI, como mãe da igreja, nega um dogma que é fundamento na Igreja Católica. Esse conflito doutrinário com os ensinamentos católicos resulta do histórico antagonismo entre protestantismo e catolicismo.

Atingimos um estágio de democratização em que a convivência com as opiniões contrárias, com os diferentes, com a diversidade cultural, deveria estar num patamar muito mais superior. Um dos princípios que melhor define a democracia é a capacidade de convivência com os interesses antagônicos, contudo, observamos, contraditoriamente, que, especificamente nessa questão, parece que estamos regredindo, pois, a relação de coexistência entre as opções religiosas permanece difícil com o desencadeamento de nossa democracia.

É importante considerarmos que a vida democrática se traduz “no reconhecimento dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados que implica ética e politicamente respeito ao outro, diferente, e a sua cultura, e um dos pressupostos da educação em Direitos Humanos” (Candau, 2014).

Por isso, uma das bandeiras de lutas, no patamar de democratização que alcançamos, nos dias de hoje, deve voltar-se para a constituição de

Instrumentos de luta contra a afrotheofobia que vem sendo disseminada pelas denominações religiosas intolerantes e que está sendo introjetada pela população e traduzindo-se em violências das mais variadas naturezas como semiológica, semântica, subjetivas e materiais (Idem).

Os mesmos estudos e pesquisas realizados por Gualberto (2011) mostram que denúncias de intolerância vêm aumentando, de forma sistemática a partir da década de 1980. Esse processo permanente de intolerância religiosa inspirou a criação da Lei Caó que, no seu Art. 1º (Lei 7.716 de janeiro de 1989), dispõe:

- Serão punidos, na forma desta lei, os crimes de discriminação ou preconceito de raça, cor, religião ou procedência nacional. Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional pena de reclusão de um a três anos.
- § 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza reclusão de dois a cinco anos e multa (p. 25).

As denúncias de intolerância atingem, principalmente, os devotos das religiões Candomblé e Umbanda, enquanto evangélicos e judeus, estatisticamente não aparecem nos registros.

Vale lembrar que a separação entre Estado e Igreja, em nossa realidade, ocorreu com a proclamação da república, de 1889. Isso implica afirmar que o Estado brasileiro não adota nenhuma religião oficial, é laico. Acrescente-se que a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 5º, inciso VI, afirma que: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantia, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. No entanto, em que pesem os dispositivos legais garantirem a liberdade de crença, os devotos das religiões afrodescendentes, com muita frequência, passam por situações de preconceitos, de discriminações e de intolerância.

Essas expressões de intolerância parecem se agravar se a pessoa adota a religião cristã como concepção de vida e de orientação sexual gay ou lésbica ou de qualquer categoria social que integre o grupo do LGBT. Para as igrejas cristãs evangélicas, sobretudo as neopentecostais, o proselitismo dos

dirigentes e lideranças condenam qualquer orientação sexual diferente da hetero.

Contudo, nos grupos focais, mesmo entre aqueles que se assumiram como cristãos, essa visão dogmática e conservadora de entendimento doutrinário parece que se encontra em processo de relativização, pois, nos deparamos com vozes que se colocavam a favor do respeito à “opção sexual” de cada um.

Eu sou protestante da Assembleia de Deus; os protestantes dessa igreja ensinam a gente a respeitar, só que muita gente por ser homossexual se afasta de a gente com medo da a gente não aceitar. Eu tenho uma amiga lésbica e ela tinha medo de contar para mim que gostava de mulher com medo de eu me afastar dela, por causa da opinião dela. Ela pensava que eu ia me afastar dela, só que não. E quando eu soube continuou tudo normal. Só que as pessoas veem o protestantismo como coisa de outro mundo, um mundo fechado, só que ele tem suas tradições, só que é preciso saber respeitar o outro, **eu não vou deixar de respeitar o homossexual só porque minha igreja não aceita** (Grifos meus). Respeitar o outro é um direito. Você não é obrigado a aceitar, mas a respeitar. O evangelismo, o protestantismo manda amar as pessoas. Não é eu me afastar de todo o mundo.

Nessas vozes, percebemos que começa a se formar uma consciência de que o outro, o diferente, têm direitos de cidadania, Direitos Humanos e que deve ser reconhecido e respeitado por todos. A nação brasileira é resultante da miscigenação de várias raças, etnias, culturas e, portanto, igualmente, estas também têm garantido, enquanto direito fundamental, a sua liberdade de devoção ao seu Deus ou deuses e a seus Santos ou Orixás.

Fato que merece ser mencionado foi a constatação de que jovens cristãos mostraram posição diferente dos dogmas difundidos, secularmente, por suas religiões, pois identificamos nas vozes dos alunos avanços, sobretudo, porque em seus discursos apareceram termos linguísticos que denotam aproximação etimológica com os vocábulos respeito, tolerância, acatamento, aceitação, acolhimento, solidariedade, amor.

Em que pese constataremos pequenos avanços, conforme análise dos parágrafos anteriores, entendemos que o tratamento da temática das religiões

ainda precisa ser explorado, de forma mais incisiva, nas escolas, campo empírico dessa pesquisa. Reforça essa análise os estudos de Streck (2004) ao verificar que a vivência do conteúdo programático da disciplina ensino religioso em vez de partir de uma abordagem mais histórica através de um tratamento filosófico, a disciplina é ofertada, prioritariamente, de forma doutrinária, isto é, com proselitismo, sobretudo, judaico cristão. Em seus estudos mostra que,

O ensino religioso é uma disciplina escolar, e seu objetivo não é converter alunos e alunas, nem ensinar a ter fé ou convencê-los a aderirem a uma determinada confissão religiosa. Como disciplina escolar, no entanto, acompanha o desenvolvimento da religiosidade do ser humano, desde a infância até a adolescência (p. 126)¹¹³.

Além do mais, acrescentamos que a temática das religiões parece estar sendo pouco explorada no âmbito escolar, em que pese a obrigatoriedade infligida pela Lei 9394/96. Constatamos esse fato ao desdobrarmos essa questão indagando dos alunos como a temática das religiões era tratada pelos professores em sala de aula ou se existia algum projeto em execução? Para um dos grupos focais,

Já teve trabalho. [...], atividades como gincanas que tiveram maior participação, porque as pessoas não estavam acostumadas a falar. As pessoas tinham medo de falar. Tinha os debates só que eu achava que eles deviam ser mais amplos, porque eram feitos nas salas de aula. Deviam ser mais abertos, porque eram por sala. Debatiam-se temas como racismo, etnia, religião, só que em cada sala havia um tema diferente, um dia diferente. Nem todo mundo falava, tinha medo de falar, de dizer coisa errada, de não falar bonito, se um aluno falasse mais bonito os outros ficavam com vergonha de falar.

A pouca menção nos depoimentos, em quase todos os grupos focais, parece revelar a ausência de discussões com relação à referida temática, nem tampouco conseguimos apreender maior interesse por parte dos professores que nos indicaram ser a vivência dos temas da religiosidade pouco enfatizada nas escolas, em que pese a maioria dos alunos se declarar como cristãos, católicos ou protestantes.

¹¹³ STRECK, Gisela I. Weachter. In: Revista de Estudos Teológicos. V. 44, n. 2. p. 125-137, 2004.

Paralelamente a essa análise, Faridashaheed (2014), em estudos recentes realizados¹¹⁴ para a ONU (Organização das Nações Unidas) denuncia que “centenas de escolas públicas em pelo menos 11 estados do Brasil não seguem os preceitos do caráter laico do Estado e impõe o ensino religioso”. O mesmo relatório denuncia que a intolerância religiosa, o desrespeito e o racismo persistem na sociedade brasileira. A imposição da disciplina parece ser um indicador de que existe pouco interesse em abordar, de forma mais sistemática a questão da religião.

Talvez, esse fato, seja mais um componente que contribua para esclarecer a intolerância e o desrespeito aos Direitos Humanos com relação às religiões de origem afrodescendentes.

Uma questão final foi levantada para todos os grupos focais, dirigida, especialmente, para aqueles alunos mais antigos na escola, buscando, assim, apreender se ao longo dos anos (a partir da implantação da política em 2007) se fomentou na escola uma cultura de maior respeito à diversidade. Abaixo relacionamos alguns dos depoimentos mais significativos:

- Dentro de sala de aula eu vejo que houve até um pouco de melhora, porque eu prestei atenção que tiveram alunos que **viram as consequências**, não só pelos pais, a metade dos pais da minha sala foi chamada, houve uma diferença, os pais provavelmente conversaram com os filhos e houve uma melhora.
- Eu não vejo mais caso de discriminação racial na escola, mas em relação aos homossexuais existe.
- O colégio começou com a nova diretora a **impor lei** para que não haja discriminação.
- Piorou assim, em termos de ameaças, a **direção não tomou nenhuma atitude** na hora que aconteceu. [...].
- Quando eu entrei na escola até à sétima série eu tive preconceito por ser gorda, aí, eu fui à secretaria e **tomaram as providências**, mas ainda continuaram, avisei aos meus pais e daí por diante não sofri mais preconceito. Se eu sou gorda é porque tenho comida lá em casa.
- Estou aqui há nove anos e nunca vi uma violência tão grande como a que Bruno falou, com o professor [agressão física]. Eu vejo violência por causa de namorado, coisa assim. Em relação ao racismo, acho que o Brasil já está superando, pois, muita gente é negra.

¹¹⁴ In: <http://jornalggn.com.br/noticia/onu-critica-ensino-religioso-em-escolas-publicas-brasileiras>,

Ao analisarmos os discursos acima mencionados, percebemos que parece existir recorrência de várias expressões linguísticas que denotam disciplina, ordem, norma, obediência: “alunos que viram as consequências”; “impor lei”; “tomaram as providências” ou contrariamente ao esperado, a gestão fica alheia às ações desrespeitosas entre os alunos ao não se posicionar: “a diretora não tomou nenhuma atitude”.

Ao olharmos para os relatos dos alunos é fácil captar uma interdiscursividade que aparece com grande frequência nos vários grupos focais, sugerindo maior respeito às questões relativas aos Direitos Humanos. Contudo, nitidamente, é, também, possível apreendermos que esse fato não se traduz como uma consequência direta da Educação em Direitos Humanos - EDH - mediante a instituição de uma cultura em Direitos Humanos; trata-se, sim, de uma ação interventora da gestão escolar visando manter a disciplina aos reclamos dos alunos.

Pelo visto, evidenciamos que a formação discursiva dos vários grupos focais, parece que vai se constituindo como uma rede na medida em que uma formação discursiva é invadida por elementos que vem de outras formações discursivas, recorrentemente. Parece que, em parte, o discurso dos Direitos Humanos, na acepção de vários entrevistados, ao invés de se concretizar pela ação transformadora das mentes e corações, isto é, através de atitudes de respeito ao outro, tendo por fundamento o reconhecimento da alteridade, desvirtua-se em reivindicação por mais respeito. Isso não como corolário de uma atitude de mudança cultural, mas pelo império da força mediante ações de intervenção administrativa por parte da gerência escolar, coibindo a violação de direitos.

Em vários outros depoimentos, encontramos o mesmo discurso, denotando uma espera de uma ação enérgica da gerência escolar com relação à violação de direitos, evidenciando que a instituição de uma cultura em Direitos Humanos ainda está em lento processo de constituição. Nessa perspectiva, entendemos ser essencial educar para a cidadania, pois partimos do princípio de que “o papel da educação consiste em favorecer que cada um,

de forma livre e autônoma, reconheça aos demais a mesma esfera de direito que exige para si” (Oscar Vilhena Vieira, 1999, p. 194). (VIEIRA, 1999, p.194)

Assim, ao partirmos do pressuposto de que os Direitos Humanos se constituem como direitos designados a proteger, garantir e promover a dignidade de toda e qualquer pessoa humana pelo simples fato de ser humana, tem na EDH o seu mais importante instrumento para formar e transformar corações e mentes em prol da concretização de uma cultura em Direitos Humanos. Com base no entendimento de que o discurso dos Direitos Humanos se constitui como uma forma hegemônica acidental de tratar a luta pela dignidade humana é que a sua produção conforme afirma Foucault (1999) é controlada.

Por outro lado, para Fairclough (2001), o discurso tanto pode contribuir para a reprodução do sujeito social, quanto para a sua transformação, ele age de forma dialética, pois ao considerar “a prática e o evento contraditórios e em luta, com relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória”. Dessa forma, a mudança discursiva decorre da reconfiguração dos elementos da ordem de discurso atuando dinamicamente na relação entre as práticas discursivas.

Assim, a mudança discursiva pode estender seus efeitos sobre os sujeitos e suas identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença.

Percebemos, pois, que o sentido das expressões linguísticas dos alunos sugere que as práticas docentes, não obstante apontarem avanços concretos na política de EDH, em várias escolas da rede oficial de Pernambuco, estas se apresentam ainda de forma pontual, vislumbradas nas belas experiências de professores que se identificaram com a proposta. De fato, vários professores demonstram abraçar a proposta da EDH, desenvolvendo suas práticas pedagógicas com muito profissionalismo e afinco, em que pesem as limitações que a política governamental apresentou ao longo de sua implementação.

Dessa forma, as três dimensões apreendidas no discurso dos alunos reveladas no texto, na prática discursiva e na prática social reforçam a interpretação de que faltou à política de EDH maior intensidade e continuidade

na sua implementação. Pelas entrevistas parece podermos constatar que a efetivação da política em sala de aula, não obstante as boas experiências observadas, precisa avançar no sentido de instituir uma cultura em Direitos Humanos. A descontinuidade na eficiência da execução por parte da comunidade escolar, talvez esteja convergindo para a sua pouca eficácia, isto é, para o seu maior êxito, sobretudo porque as ações elaboradas pelos gestores e técnicos das equipes centrais parecem que não estão chegando à ponta do sistema, ou seja, nas escolas com a amplitude e a intensidade desejada.

Além do mais, concordamos com Herrera Flores (2009) ao afirmar que os Direitos Humanos,

Não devem ser enfrentados teoricamente apenas como questões epistemológicas a serem discutidas nas correspondentes mesas redondas. Estamos diante de temas que, além de seu caráter epistemológico, têm um forte conteúdo ontológico, ético, e, nunca o esqueçamos, político (p. 30).

Ou seja, os Direitos Humanos devem ser entendidos, simultaneamente, como uma temática de cunho filosófico, ontológico, ético e, sobretudo, político o que implica olhá-los a partir de ampla visão de totalidade tendo em vista a perspectiva da mudança social na direção de uma sociedade mais humana e justa. No contexto escolar, talvez, a dimensão ética seja a que deva adquirir maior visibilidade e materialidade, pois, pressupõe o reconhecimento da diferença, da alteridade das identidades sociais e, portanto, da autorrealização dos discentes como pessoas de direitos.

Por toda essa análise, entendemos que a autorrealização é uma condição indispensável para a conquista da liberdade e para o bem-viver. Se por um lado, o discurso, mediado pela linguagem, pode construir uma rede de significações e de ressignificações e que, aliado às lutas dos movimentos sociais gera mudanças nas práticas sociais, por outro, o reconhecimento na dimensão afetiva, no direito e na comunidade de valores propicia um estado de satisfação e de felicidade. Assim, ao produzir essas autorrelações práticas nos sujeitos de autoconfiança nas relações amorosas e de amizade, de autorrespeito nas relações jurídicas e de autoestima na comunidade de valores

contribuem para autorrealização das pessoas como sujeitos de direitos além do mais para o reconhecimento social.

A ruptura nessas autorrelações, conforme vimos, ao longo da análise, pode gerar sentimentos negativos de desconfiança, de desrespeito e de baixa estima, respectivamente no amor, no direito e na comunidade e que têm íntima interligação ao se influenciarem mutuamente.

Dentre as violências de desrespeito à alteridade nas escolas investigadas, segundo depoimentos, destacamos as realizadas contra as pessoas com deficiência, contra os homossexuais e lésbicas, contra as pessoas que estão acima do peso e contra as raças. Tais violações são perpetradas, na maioria das vezes, pelos próprios colegas de sala de aula e, ocasionalmente pelos próprios docentes. Todas as escolas visitadas têm alguma das formas de violências supracitadas.

Entendemos, por fim, que a autorrealização tomada enquanto uma condição humana apresenta como princípio a incompletude. É um estado que está num contínuo processo de construção e de reconstrução porque intimamente se vincula à formação das identidades e, portanto, ao reconhecimento da alteridade. Esse processo se constitui como um dos fundamentos da liberdade, na medida em que se criam as condições para que os indivíduos se descubram e se desenvolvam como pessoas humanas e de direitos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a essa derradeira etapa da pesquisa, até aqui informada à luz dos fundamentos teórico-conceituais da teoria do reconhecimento de Axel Honneth, da teoria crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores, da Educação em Direitos Humanos a partir de Candau e, auxiliada pelos princípios teórico-metodológicos da análise de discurso – ADC – de Fairclough, buscamos confrontar documentos da SE/PE com as vozes dos atores da equipe central, das GREs e das escolas.

Com base no percurso teórico-metodológico adotado queremos por em revista alguns dos achados do presente estudo.

Conforme vimos nas amostras de escolas estaduais selecionadas como campo de investigação, ao longo desse trabalho, que muitas formas de violência à alteridade foram detectadas. Os preconceitos, discriminações e agressões morais aos grupos do LGBT, a persistência do racismo, do desrespeito às pessoas com deficiências, às pessoas acima do peso e de religiões alternativas, mostram que a gramática moral dos conflitos sociais que se reproduziram nas amostras de escolas escolhidas precisa passar por processos de ressignificação com base na EDH, cuja principal tarefa consiste em instaurar e fomentar uma cultura de Direitos Humanos.

Todas essas formas de violências percebidas, a partir das entrevistas realizadas com técnicos, gestores, professores e alunos, incluindo-se dentre estes últimos, as diversas representações da diversidade, produzem dor, sofrimento, tortura moral e psicológica nas pessoas atingidas pelo não reconhecimento de suas identidades e especificidades.

A negação desse reconhecimento, conforme vimos com Honneth, favorece o desenvolvimento de sentimento de tristeza, de desânimo contribuindo para aflorar estados depressivos nas pessoas feridas por ofensas morais, às vezes, progredindo para gerar sujeitos com perda da autoconfiança e de baixa autoestima.

Em contrapartida, percebemos que a política de EDH favoreceu a vivência de experiências exitosas, identificadas em várias escolas da amostra

qualificada selecionada, confirmando que é possível engendrar-se mudanças culturais a partir da educação.

Ao final, evidenciamos que as ações ligadas à diversidade e gênero contribuíram para a instalação e fomentação de uma cultura em Direitos Humanos e para mudanças nas práticas sociais, embora de forma limitada. As escolas que adotaram a política de EDH, com maior compromisso e profissionalismo vivenciando ações que deram visibilidade à dignidade da pessoa humana com relação à diferença obtiveram maior êxito.

Nessa perspectiva cabe indagarmos como as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos se concretizaram no trabalho educativo das escolas favorecendo a instalação e a fomentação de uma cultura em defesa e ampliação dos Direitos Humanos?

Partimos do pressuposto de que a prática discursiva em diversidade, foco do presente estudo, tem contribuído para a promoção de mudanças nas relações intersubjetivas da escola, criando espaços para instalação de uma cultura de Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, fato relevante a ser destacado é que o Estado de Pernambuco, entre 2007 e 2010, era o único no Brasil que estabeleceu uma política de Educação em Direitos Humanos, de forma sistemática, para toda a rede estadual de educação.

Entendemos, assim, que existia importante mobilização no Estado, no sentido de combater a violação de direitos, especialmente aqueles ligados à preservação da vida.

Especificamente no campo da educação, ao longo dessa investigação, mostramos, com base nos fundamentos teórico-conceituais e metodológicos adotados, que a execução da política de EDH se efetivou com nuances diferentes nas escolas eleitas como campo de investigação no presente estudo.

Em que pese a seleção qualificada de escolas como campo de pesquisa, percebemos que havia unidades escolares em que a EDH ganhou

maior visibilidade com a realização de *Experiências Bem-Sucedidas*, a exemplo da Escola Polivalente de Abreu e Lima, que se notabilizou pela realização de trabalhos nas temáticas da orientação sexual e da tolerância religiosa, inclusive com recebimento de premiação e menção honrosa; a Escola Maria Gayão Pessoa Guerra, em Araçoiaba, visível também pelo engajamento interdisciplinar dos docentes e pela apresentação das temáticas ligadas à cidadania e a orientação sexual através da arte da representação teatral, ambas jurisdicionadas à Gerência Regional Recife Metro Norte; Escola Vicente Monteiro, em Caruaru, com importantes discussões acerca do respeito e reconhecimento à alteridade, à tolerância religiosa e à orientação sexual.

É importante ainda lembrar que a própria política da SE/PE foi contemplada, em 2008, com o recebimento de Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o que mostra a visibilidade da política estadual de EDH, em nível nacional.

Pelas vozes dos técnicos e professores, apreendemos que nos quatro anos de governo, embora a disciplina Direitos Humanos tenha sido introduzida como componente curricular optativo, o que surpreendeu é que 80% das escolas escolheram esse componente cuja responsabilidade ficava a cargo de um professor da área de humanas. Nas vozes dos técnicos entrevistados este momento obteve relativo sucesso porque contou com a participação de um docente que assumira a responsabilidade direta de executar as ações da política de EDH na prática educativa da escola. Foi nessa perspectiva que identificamos *Experiências Bem-Sucedidas* nas escolas, devido, sobretudo à iniciativa de algumas escolas e de docentes que abraçaram a política de EDH com muita persistência, empenho e esforço.

Contudo, o alcance da prática educativa em EDH foi relativamente tímido nas escolas selecionadas, pois as condições concretas dificultaram a maioria dos docentes no desempenho das tarefas docentes com maior eficiência e efetividade.

Por outro lado, apreendemos que nas escolas em que, além da presença do professor responsável pela condução da disciplina de Direitos

Humanos adotaramo princípio da interdisciplinaridade,os resultados foram mais efetivos,a exemplo da Escola Polivalente de Abreu e Lima.Como sabemos, a interdisciplinaridade implica em que as temáticas de Direitos Humanos perpassamos diferentes componentes curriculares de forma transversal, independentemente de seu escopo teórico-epistemológico.

É importante ainda destacar que os conhecimentos relativos à Educação em Direitos Humanos, pelas vozes dos entrevistados, se constituem como um saber necessário a todos(as), sobretudo se a escola tem como horizonte a formação de alunos/cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade social. Contudo, muitos docentes não se sentiam com a preparação e segurança suficientes para abordar os conhecimentos relativos aos Direitos Humanos, segundo ratificaram suas próprias vozes.

Por isso, captamos no discurso dos entrevistados que a implementação das ações ligadas à EDH, particularmente aquelas vinculadas à ação diversidade, deram-se de forma bastante descontinuada tanto nas diversas GREs, quanto nas escolas. Os docentes, sobretudo aqueles das áreas de física, matemática e biologia,se sentiram desamparados para a execução do trabalho docente em sala de aula pela ausência de formações específicas e de materiais didáticos (vídeos, livros, textos, periódicos, portfólios, software, roteiros de ações, etc.) que os apoiassem na sua prática de ensino.

Para os docentes, a EDH tratava-se, não apenas da introdução de novos conhecimentos cognitivos de forma interdisciplinar, mas de conteúdos que precisavam, acima de tudo, ser oferecidos a partir de situações problemas através da utilização de metodologias ativas. Desse modo, a sua abordagem, de forma competente, no cotidiano da vida escolar, passava a exigir fundamentos teórico-conceituais e teórico-metodológicos que muitos docentes careciam. Daí a constatação de que os processos de formação foram insuficientes para dotar os docentes dos instrumentos teóricos e metodológicos requeridos para o exercício do processo de ensino em EDH.

Segundo depoimento de técnicos da SE/PE, as formações realizadas com professores e técnicos nos anos de 2007, 2008 e, ainda em 2009, privilegiaram uma maior participação de educadores de apoio e

gestores, inclusive com ofertas de cursos de especialização nas universidades, incluíram dentre outras temáticas, a de gênero e a de educação indígena. Esses técnicos tinham a tarefa de serem os multiplicadores de tais formações para o conjunto de docentes de suas respectivas escolas. Contudo, esses processos formativos poucas vezes ocorreram no espaço escolar, em virtude da falta de disponibilidade dos técnicos e docentes e, até mesmo por que aqueles não se consideravam com a devida preparação para serem os multiplicadores.

Essas limitações de ordem técnica e operacional, segundo as vozes dos entrevistados, obstaculizaram bastante a efetivação de uma prática educativa em EDH que apontasse para desencadear mudanças nas relações sociais e que favorecesse a instalação e fomento de uma cultura em Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, diante da realidade constatada, achamos importante indagar: em que medida uma prática de Educação em Direitos Humanos pode ter algum grau de efetividade num contexto marcado por inúmeras formas de violação de direitos e de carências sociais, de modo a garantir a existência de uma vida digna? Será possível se vivenciar uma EDH em contextos educacionais tão adversos, marcados por diferentes limitações, a exemplo de formações insuficientes, carência de materiais didáticos e da presença de professores, de certa forma, desmotivados pelas precárias condições estruturais de trabalho e de salários?

Entendemos que a mudança cultural na sociedade não é uma tarefa fácil, muito menos na escola por ser esta uma invenção daquela e estar predisposta às suas determinações. Por isso Gadotti adverte que, “a educação não é certamente, alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolida sem ela” (GADOTTI, 1984, p. 63). A educação é, por sua própria natureza, uma prática social dialética estando, portanto, permeada pela contradição.

Com essa compreensão mostramos que as relações entre educação e sociedade e educação e poder exigem a politização da prática docente, o que significa indagar por que, para que e para quem eu faço educação, assim como ter a clareza dos valores a favor de quem são ministrados. Por isso é

fundamental conhecer o contexto social em que a escola está inserida e ouvir as vozes, democraticamente, de quem faz a sua história. O eco dessas vozes pode trazer a invenção de uma nova postura social, de uma nova forma de olhar uma mesma situação, se constituindo como embrião de uma nova cultura.

Assim, a prática de uma Educação em Direitos Humanos deve estar atenta e bem articulada com as lutas que se desenvolvem na sociedade, pois as leis que, verdadeiramente, se cumprem são aquelas emanadas das lutas sociais em cada momento histórico. Não basta ter boas leis (a exemplo dos discursos da universalização dos Direitos Humanos da ONU, da UNESCO, da UNICEF, da Anistia Internacional, etc.), sobretudo se estas forem gestadas no âmbito das elites dirigentes, tal qual foi abordado por Herrera Flores ao longo deste trabalho. Desse modo, as lutas sociais por mais direitos ou por efetivação de direitos são contínuas e provisórias. Somente algumas vezes são contingentes.

Foi com esse olhar que percebemos a existência de mudanças culturais nas falas dos alunos que participaram dos grupos focais, sobretudo aqueles ligados à orientação sexual, ao racismo e à tolerância religiosa, em que pese sinalizarem a persistência de amplos processos de preconceito e de discriminação. Isso porque, independentemente de tais violações à alteridade, os(as) alunos(as) vão se assumindo como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, negros(as), ou como adeptos de religiões afrodescendentes ou de outras, a exemplo da religião Wicca, etc., como forma de se autorrealizarem como pessoas e como cidadãos de direitos.

Talvez, como destacou um dos docentes entrevistados, a afirmação da identidade de gênero e da negritude, não estejam nem tanto ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem em EDH, mas com o eco que vem das ruas, da grande mídia, das paradas da diversidade, das lutas sociais e das leis instituídas que penalizam a prática do preconceito e da discriminação. Tal análise merece ser relativizada, pois, não obstante ser verdadeira a constatação da relevância dos diferentes ecos mencionados pelo docente acima referido, não podemos deixar de levar em conta que existe uma íntima

relação entre escola e sociedade, sobretudo se a escola faz uma educação centrada nesta relação, com um olhar no que ocorre fora de seus muros, fazendo acontecer uma educação para a vida.

Outro importante achado foi percebermos que grupos de alunos religiosos, devotos de tradições fundamentalistas que demonizam, veementemente, a prática da homoafetividade e dos ritos religiosos afrodescendentes, foram capazes de se mostrarem tolerantes a tais práticas, pelo menos em seus discursos proferidos em público. Vale a pena lembrar que as igrejas da Assembleia de Deus e as doutrinas neopentecostais, são aquelas que tomam uma posição mais radical com relação à moral cristã.

Com essa apreensão inferimos que para os alunos pouco vale o discurso da universalidade. Para eles o mais importa é viver sua autorrealização independente do que pesam o restante da sociedade colocando em cheque valores que são tomados como universais segundo a moral cristã, embora entendamos que permanece uma tensão entre universalismo e culturalismo.

Outro fato observado é que, a semelhança da pesquisa de Abramowicz e Rodrigues (2011), o conceito de diferença e de diversidade é utilizado indiferentemente, isto é, com tendo o mesmo sentido, o que reforça o estudo das autoras.

Por outro lado, consideramos que a política de EDH poderia ter avançado muito mais se não fosse o monitoramento da PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública). Ao operar na busca da modernização gerencial da administração escolar, aos moldes das estratégias neoliberais fundamentados no controle excessivo, na eficiência, na competitividade e nos resultados, a Secretaria de Educação privilegiou os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Esse monitoramento institucional desmoderado, nas vozes dos docentes, visava elevar o IDEB do Estado, “sufocando e engolindo” os outros componentes curriculares, fragilizando a implementação das ações ligadas à política de EDH.

Em que pese esses aspectos acima mencionados terem dificultado a implementação dos programas e ações de EDH, entendemos que a sua formulação, pelos gestores governamentais da SE/PE, tendo por pretensão desencadear ampla discussão de temáticas ligadas aos Direitos Humanos, nas escolas da rede estadual de Pernambuco, entre 2007 e 2010, foi alcançada.

Fica, no entanto, uma questão aberta: a política de EDH se constituiu como uma política de Estado ou de governo na SE/PE? Pelas vozes dos entrevistados (técnicos de GREs, de escolas e docentes), nem uma nem outra. Talvez, muito mais, como uma política de pessoas que, em determinado momento histórico, estavam à frente da máquina estatal e que militavam e se identificavam com as causas dos Direitos Humanos. Isso talvez seja reforçado pela fragilização da política na medida em que tais pessoas se retiraram da sua condução, sobretudo no 2º governo de Eduardo Campos, 2011-2014.

Contudo, com base nas análises que fizemos, entendemos que a política de EDH se constituiu como política de governo e não como de Estado. Embora a união venha, sistematicamente incentivando e investindo na produção de estudos e pesquisas em EDH no Brasil, com a produção de títulos, de vídeos, na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), nas Diretrizes Nacionais de EDH (2012), através do CNE (Conselho Nacional de Educação) e na promulgação de um conjunto de leis que promovem, protegem e defendem os Direitos Humanos, ainda se constituem como medidas insuficientes para a concretização da EDH como política de Estado capaz de favorecer a instalação de uma cultura em Direitos Humanos.

De outra parte, não obstante os percalços, percebemos que a semente foi plantada e se os resultados práticos ainda são tímidos, apesar da relevância e do alcance visualizados em muitas das experiências exitosas comprovadas, a sua continuidade como política de governo ou de Estado pode vir a consolidar-se. A EDH que se faz nas escolas poderá oferecer importante contribuição à instalação e fomentação de uma cultura de resistência em Direitos Humanos conforme atestam muitos dos resultados apresentados na pesquisa.

A participação da união, em articulação com os entes federados, como vem ocorrendo desde a década de 1990, com sistemáticas políticas e ações

ligadas aos Direitos Humanos é fundamental. Assistimos à formulação de importantes políticas a exemplos dos Programas Nacionais de Direitos Humanos 1, 2 e 3, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para a EDH.

Acrescente-se que os movimentos sociais também, há um bom tempo, vem abraçando as causas ligadas aos Direitos Humanos, resultando como fruto dessas lutas muitas leis que protegem, promovem e garantem a defesa de muitos destes direitos.

Por fim, temos a clareza de que na sociedade capitalista neoliberal a afirmação dos Direitos Humanos é complexa, polêmica e muito tensa. Somente com muita tenacidade, determinação e firmeza é que os embates sociais poderão se aproximar da concretização do *nunca mais* o que significa “promover o sentido histórico e resgatar a memória em lugar do esquecimento” (CAUDAU, 2014). É importante lembrar que os processos sociais são contraditórios, com avanços e muitos limites, ou como diria Lênin, com um passo para frente e dois passos para trás.

REFERÊNCIAS

I - LEGISLAÇÃO, NORMATIZAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS

ANISTIA INTERNACIONAL. Informe 2014/2105. **O Estado dos Direitos Humanos no mundo**. Publicado originalmente em 2015 por Amnesty International Ltd Peter Benenson House 1 Easton Street Londres WC1X 0DW Reino Unido.

_____. **Fiscalizando e informando sobre as violações dos Direitos Humanos na África**. Trad. Mizé Anastácio. Imprimada em Inglaterra, em Alden Press, Osney Mead, Oxford OXO OEF, 2002.

BRASIL. **LEI 11.340**. Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2445633/art-12-da-lei-maria-da-penha-lei-11340-06>. Acessado em 20/12/2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33.

_____. **LEI 11.645**. DE 10 DE MARÇO DE 2008. Disponível em: www.neppi.org/.../A%20%20da%20lei%2011.645%2008. Acessado em 21/12/2012.

_____. **LEI N 10.639**, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 18/12/2012.

_____. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e Direitos Humanos**. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 11) Brasília, MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, MJ, UNESCO, 2007.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: SEDH/PR, 2002.

_____. LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Acessado em: http://www.aeap.org.br/doc/lei_federal_10_098_de_19_de_dezembro_de_2000.pdf. Acessado em 20/10/2014.

_____. PROCURADORIA-GERAL DA REPÚBLICA. **Conferência Mundial contra racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância**. Brasília, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Brasília: SEDH/PR, 1996.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei 9.140** de 04 de dezembro de 1995. **Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9140compilada.htm. Acessado em 20/07/2015.

_____. **Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para a Cultura de Paz, 1994-2004**. Brasília, 1994.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966)**. Adotado pela Resolução n. 2.200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações

Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

_____. FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE – **Indicadores conjunturais em 2015**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/indicadores.php>. Acessado em 10/10/2015.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acessado em 20/10/2015.

_____. Lei nº 7.716, **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**, de 05 de janeiro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716compilado.htm. Acessado em 20/10/2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. ONU, 1966.

_____. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>. Acessado em 20/05/2015.

_____. **CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS**, 2, 1993, Viena. Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena, 1993.

PERNAMBUCO. **Orientações curriculares de educação em Direitos Humanos**. Recife, SE/Sede, 2012.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo II Gestão com foco na educação em valores, cultura de paz e sustentabilidade. Recife, SE, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas de história: ensino fundamental**. Recife, SE, 2011.

_____. **III Mostra de Experiências Pedagógicas bem-sucedidas na escola pública de Pernambuco.** Recife, SE/Sede, 2011.

_____. **Relatório de atividades 2011.** Recife, SE/GEDH, 2011.

_____. **Políticas de Educação do Estado de Pernambuco 2007-2010.** Recife, SE/Sede, 2010.

_____. **Relatório de atividades 2007-2010,** dezembro de 2010. Recife, SE/GEDH, 2010.

_____. Secretaria de Educação. **Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco:** língua portuguesa. Recife, SE, 2008.

_____. **Instrução Normativa n. º 03/2008,** de 4 de março de 2008. Dispõe sobre a implantação/operacionalização das Matrizes Curriculares nas Escolas da Rede Estadual de Educação a partir do ano letivo de 2008. Diário Oficial do Estado, Recife, 4 mar. 2008.

_____. **Componentes curriculares.** Recife, SE/GEDH, 2008a.

_____. **Proposta de formação continuada.** Recife, SE/GEDH, 2008b.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Programa de modernização da gestão pública. 2007. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br. Acessado em 18/10/08

_____. Secretaria de Educação. **Diretrizes, competências e atribuições,** 2007

_____. **Programa de Governo, Eduardo Campos um novo Pernambuco.** Recife, 2006.

UNESCO: **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions,** Paris, 20 October 2005, 33rd session of the General Conference. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a->

[diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf](#). Acessado em 20 de junho de 2015.

_____. **Plano de ação:** Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Primeira fase. UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acessado em: 20/10/2014.

II – LIVROS, ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª edição. Trad. Alfredo Bossi e Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ABRAMOWICZ E RODRIGUES, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**. São Paulo, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFCar, 2011, n.2. p. 85-97.

ABRUCIO, Fernando L. O impacto do modelo gerencial público: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP** (10), 1997.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. In: **Cadernos de Psicologia do trabalho**, vol. 14, n. 1, p. 127-143, 2011.

ALMEIDA, Manoel Donato de. **Neoliberalismo, privatização e desemprego no Brasil (1980-1998)**. SP: [s. n.], 2009.

ALTHUSSER, L. **Ideologie et appareils ideologiques d'État**. Positions, Paris, Ed. Sociales, 1976.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, 80: 71-96, 2010.

ANSIÓN, J. **Educar em la interculturalidade**. Páginas 165. V. XXV. Lima: outubro, 2000.

ARAÚJO, José Aldo Camurça de Neto. A categoria do reconhecimento na teoria de Axel Honneth. In: **Argumentos**, ano 3, Nº 5, p. 140-147, 2011.

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **HABERMAS: Filósofo e Sociólogo de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BAKHTIN, Mikhaïl. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN: **Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, Roland. Texte (théorie du), In: **Oeuvres complètes**. Tome II (1966-1973). Édition établie et présentée par Eric Marry. Paris: Seuil, 1994, p. (1.677-89).

BARRETO, Túlio Velho. **Vitoria de Eduardo Campos (PSB): o fim de um ciclo político em Pernambuco**. 2008.
http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/ixedicao/OBSERVANORDESTE_IX_Edicao_texto_PE_rev.pdf. Acessado em 03/06/2014.

BARROS, Dulce Elena Coelho. Análise do Discurso Crítica: Pesquisa Social e Linguística. 1ª JIED – **Jornada Internacional de Estudos do Discurso 27, 28 e 29 de março de 2008**. Disponível em:
<http://www.dle.uem.br/jied/pdf/AN%C1LISE%20DO%20DISCURSO%20CR%C3%94TICA%20barros.pdf>. Acessado em 10/10/2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMANN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

BENEVIDES, Vitória. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo, 2000. Disponível em: <http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acessado em 10/12/2014.

_____. **A Cidadania Ativa**: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BITTAR, Eduardo. Reconhecimento e Direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos Direitos Humanos. In: **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. V 104, p. 551-565, jan./dez. 2009.

BODIN, Jean. **Los seis libros de la república**. Trad., de Pedro Bravo Gala. 3ª ed. Madrid: Tecnos, 1997.

BOBBIO, Norberto. et al. **Dicionário de Política**. Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

_____. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6ª ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo, fatos e mitos**. 4ª Ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Librairie Gallimard, 1970.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: Basic Books, 1996.

BURR, V. **Na introduction to Social Constructionism**. London: Routled, 1995.

CAMURÇA, José Aldo de Araújo Neto. A categoria do reconhecimento na teoria de Axel Honneth. In: **Argumentos**, ano 3, Nº 5, p. 140-147, 2011.

CANDAU, Vera Maria. PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. SACAVINO, Susana. AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores** (livro eletrônico). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

_____. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação em Direitos Humanos: desafios para a formação de professores. **Novamérica**, n.78, p36-39, 1998.

CANTRELL, Gary. **Wicca crenças e práticas**. Trad. Ana Claudia Ceciliato. São Paulo: Madras Editora Ltda., 2002.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na **23ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0413t.PDF>>. Acesso em: 03 de abril de 2015.

CAPLAN, S. Usingfocusgroupmethodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CARBONARI, Paulo César. Para fazer da educação ação de Direitos Humanos por uma educação direitoshumanizantes. In: **Educação em Direitos Humanos3**. (Orgs.). Paulo Veiten; Júlio Pompeu. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil, 2014.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2ª ed. Tradução (equipe de trad. PUCCAMP). Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos de 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento Hannah Arendth. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

CHAIB, André Nunes. Os direitos fundamentais e a possibilidade de uma comunidade internacional de valores. **Revista Eletrônica Direito e Política**, programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.3, n. 3, 3º quadrimestre de 2008. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791. Acesso em 06 de janeiro de 2015.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: EdinbourgUniversity, 1999.

CÍCERO, Marco Túlio. **Da República**. Disponível em: www.psb40.org.br/bib/b6.pdf. Acessado em 20/10/2015

COMPARATO, Fabio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>. Acessado em 09/09/2015.

CORREIA, Mauricio da Silva. **Capacidade do núcleo estratégico na contratualização por resultados** - análise da trajetória de Pernambuco. São Paulo, 2011. 183f.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho, ESPINDOLA, Maíra Lewtchuk. **Teoria crítica, reconhecimento social e política educacional: uma análise do discurso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9820/7544>. Acessado em 06/05/15.

COSTA, Sergio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo social**; Revista de Sociologia da USP, S. Paulo (13(1): 143-158, maio de 2001.

COUTINHO, C. N. O conceito de política nos Cadernos do Cárcere. *In*: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, Carlos Nelson. (Org.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

DAHL, Robert. **Poliarquia**: participação e oposição. 1ª ed. Edusp, 2005.

_____. **On democracy**. New Haven: Yale University Press, 1998.

_____. **Um prefácio à teoria democrática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2ª Edição. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa; Antonio M. Magalhães. Campinas, São Paulo: Papirus, 1981.

DORNELLES, João Ricardo. Reflexões sobre os desafios para a educação em Direitos Humanos e a questão democrática na América Latina. In: **Cultura e educação em Direitos Humanos na América Latina**. (Orgs.) Ana Maria Rodino... [et al.].

DREIFUSS, René A. **1964 a conquista do Estado**. S. Paulo: Vozes, 1981.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, p.p 161-218. 1987.

DURÃO, AB. A Tensão entre Facticidade e Validade no Direito Segundo Habermas ethic@, **Florianópolis, v.5, n.1, p. 103-120, Junho, 2006**.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press 1999.

_____. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. **Critical Discourse Analysis**. Teun A. van Dijk, ed. Discourse as Social Interaction, Vol. 2. London: Sage. 1997.

FERNÁNDEZ, Mónica. Identidades y relaciones interculturais. Hacia la elaboración de um proyecto participativo. In: Cultura e educação em Direitos Humanos na América Latina. (Orgs.) Ana Maria Rodino... et al. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan./abr. 2012.

FLORES, Joaquim Herrera. **Direitos Humanos e globalização fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. [Livro eletrônico]. (Org.). David Sánchez Rúbio, Joaquín Herrera Flores, Salo de Carvalho. – 2ª. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

_____. **A (Re)invenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

_____. **Revista Constituição e Democracia**, Universidade de Brasília – UNB: Brasília, 2008, p. 12-13.

_____. **Los derechos humanos como productos culturales**. Crítica del humanismo abstracto. Catarata, 2005a.

_____. **El vuelo de Anteo**. Derechos Humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

FIORI, José Luis. **Estado do Bem-Estar Social: padrões e crise**. Disponível em: www.iea.usp.br/artigos. Acessado em 07/11/2015.

_____. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: Bakhtin: outros conceitos. Beth Brait (org.). Disponível em: [file:///C:/Users/Itamar/Documents/Doutorado Qualificacao/Livros/Interdiscursividade%20e%20intertextualidade%20In%20Bakhtin%20-](file:///C:/Users/Itamar/Documents/Doutorado%20Qualificacao/Livros/Interdiscursividade%20e%20intertextualidade%20In%20Bakhtin%20-)

[%20outros%20conceitos-chave%20\(org.%20Beth%20Brait\).pdf](#). Acessado em 20/10/2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 5ª Ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. S. Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas. São Paulo: editora UNESP, 2000.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1, 2006.

------. “Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation”. In: Fraser, Nancy e Honneth, Axel. **Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange**. Nova Iorque, Londres: verso, 2003. P. 7- 109.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; TORRES, Paula Ritzmann. A relativização de princípios clássicos de direito internacional no mundo globalizado no caso Líbio: apontamentos sobre soberania, não-intervenção em assuntos internos e conselho de segurança da ONU. In: **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 96-112, jul./dez., 2013.

FIORIN, José Luiz. Intertextualidade e interdiscursividade. In: **BRAIT, Beth. Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à Pedagogia do Conflito. 5. Ed., São Paulo: Cortez, 1984.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1ª ed. Petrópolis: DP et alii, 2010, v. 1, p. 231-246.

GODOY, Rosa Maria Silveira. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: Rosa Maria Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

GILL, Rosalinda. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 29, n.1, p. 109-123. Jan./jun. 2003.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas**: das ilusões perdidas à luta armada. 5ª edição. São Paulo, Ática, 1998.

GOHN, Maria da Glória. A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 431-441, mai./ago. 2014.

_____. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 mai./ago. 2011, GUARNIERI, F. V. & MELO-SILVA, L. L. (2007). Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Revista Psicologia e Sociedade**, 19(2), 70-78.

HABERMAS, Jünger. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Traduzido por George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Traduzido por Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____. **Verdad y justificación**: ensayos filosóficos. Traduzido por Pere Fabra e Luis Díez. Madrid: Trotta, 2002d.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Traduzido por Flávio Beno Seibeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, 2 v.

_____. Três modelos normativos de democracia. In: **Lua Nova**, nº 36, 1995.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989a.

_____. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Traduzido por Flávio Beno Seibeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. (Série Estudos Alemães n. 90)

HAGUETTE, Tereza. Maria Frota. **Metodologia Qualitativa na Sociologia**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL. Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende... et all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2002.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Menezes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.

_____. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**, v 3. Trad. de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2006.

HOBBS, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLAND, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 4ª ed. revista pelo autor. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de Indeterminação**: uma reatualização do Direito de Hegel. Trad. Rúrion Soares Melo. São Paulo: Editora Singular/Esfere Pública, 2007.

_____. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003a.

_____. (2003b), "Redistribution as recognition: a response to Nancy Fraser", in N. Fraser e A. Honneth. **Redistribution or recognition**: a political-philosophical exchange, Londres/Nova York, Verso, p. 110-197.

_____. (2003c), "The point of recognition: a rejoinder to the rejoinder", in N. Fraser e A. Honneth. **Redistribution or recognition**: a political-philosophical exchange, Londres/Nova York, Verso, p. 237-267.

_____. Democracia como cooperação reflexiva. John Dewey e a teoria democrática hoje. Trad. Lúcio Rennó. In: **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b. p. 63-91.

HOKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HUNTINGTON, Samuel (1993). **The Clash of Civilizations?** Foreign Affairs, 72(3).

KOJÉVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto: EDUERJ, 2002.

KELSEN, Hans. **A teoria pura do direito**. Tradução. João B. Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

_____. **Misticismo, retorica y Política**. 1ª edição. Buenos Aires: Talleres Gráficos Nuevo FOCET, 2002.

LACZYNSKI, Patrícia; PACHECO, Regina Silva. Reformas Administrativas e sua continuidade com mudanças de governo: os casos da Bahia e de Pernambuco. In: **Anais do II Congresso de Gestão** - Painel 60: Política e administração: continuidade e mudança dos governos. 2009.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: Educ., 2002.

LEFORT, Claude. **A Invenção Democrática: os limites da dominação totalitária**. Belo Horizonte:Autêntica, 2011.

LIAZU, C. **Race et civilisation**. Paris: Syros/ Alternatives, 1992.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil e outros escritos: ensaio sobre a Origem, os Limites e os Fins Verdadeiros do Governo Civil**. Tradução Magda Lopes e Maria Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOVIBOND, S. **Feminism and Postmodernism**, New Left Review, 178, 1989, p. 5-28.

LÖWY, Michael (org.). **O Marxismo na América Latina**. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-14.

LUCHI, José Pedro. Democracia, exigências normativas e possibilidades empíricas. In: **Revista de Informação Legislativa**, Brasília a. 45 n. 180,out./dez. 2008.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition: a report on knowledge**. Manchester: MUP, 1984.

MAINGUENEAU, D. **Nouvelles tendances em analyse du discours**.Paris: Hachette, 1987.

MARCON, Fernanda Hilzendeger. **A Construção Discursiva Dos Direitos Fundamentais: Uma análise a partir da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**.Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, 2006. (Dissertação de Mestrado).

MARSHALL. T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTOCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista brasileira de Educação**. São Paulo, mai./ago. 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEYER, Dagmar E. Estemann; RIBEIRO, Claudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Gênero, Sexualidade e Educação. ‘Olhares’ Sobre Algumas Das Perspectivas Teórico-metodológicas que Instituem um Novo G.E.** Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_27.pdf>. Acessado em 20/11/2012.

MENDONÇA, Ricardo Fabiano. Democracia e desigualdade: as contribuições da teoria do reconhecimento. In: **Revista Brasileira de Ciência Política** Brasília, nº 9, set./dez. de 2012, p. 119-146.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Deslandes, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Editora. Vozes. 2008.

_____. MINAYO, M.C.S. (org). **Caminhos do Pensamento – Epistemologia e Método**. São Paulo, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

_____. O conceito de Representações sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.), **Textos em Representações Sociais**. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OEHLECKE, S. (2004). **Fronteira da igualdade no ensino superior: excelência e justiça social**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O Espírito das Leis**. Introdução, trad. e notas de Pedro Vieira Mota. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MIGUEL, Luiz Felipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. In: **Dados. Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 45, nº 3, 2002, p. 483 a 511.

NUNES, Itamar Silva. COSTA; Célia M. R.P. Direitos Humanos, Universidade e movimentos sociais: uma articulação possível na UFPE e na UFPB. In: **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. (Orgs.). Guiseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

OWEN, David. Reflections on Honneth's Social and Political Ideal. In: **BRINK, Bert van den; OWEN, David (Eds.)**. Recognition and Power: Axel Honneth and the tradition of critical social theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.

OLIVEIRA, Manfred Araújo de. **A filosofia na crise da modernidade**. S. Paulo: Loyola, 1989 b.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5º Ed. Campinas, S. Paulo: Pontes, 2001.

PARO, Vitor H. A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. In: SILVA, Luiz H. da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa; Nunes, Itamar Silva. Direitos Humanos, Universidade e Movimentos Sociais: uma articulação possível na UFPE e na UFPB. In: **A formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. (Orgs). Guisepe Tosi; Lucia de Fátima Guerra Ferreira; Maria de Nazaré Tavares Zenaide. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa. Paulo Freire e os Direitos Humanos: a prática pedagógica e a efetivação de uma educação em Direitos Humanos. In: **Paulo Freire em Debate**. (Orgs.). Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira, Marcelo Sabbatini, Rita Ribeiro Voss. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa; SILVA, Itamar Nunes. Direitos Humanos e democracia: um desafio para as Ciências Sociais. In: **Direitos Humanos na educação superior**: Subsídios para a educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais. (Orgs). Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Nazaré Tavares Zenaide, Célia Costa, Itamar Nunes. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa. **Democratização da Política Educacional Brasileira e o FUNDEF**: uma análise de suas práticas discursivas. Do dito feito ao feito dito. Recife: Edições bagaço, 2009.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional, São Paulo: Nobel S/A, 1998.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUARESMA, Valdete Boni e Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. VI. 2, nº 1 (3), janeiro-julho Q2005, p0. 68-80.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 1990.

RIBEIRO, Marcus Vinicius. **Coletânea de Tratados de Direitos Humanos**. São Paulo: Montecristo Editora, 2011.

RODRIGUES, Tatiane C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**, São Paulo: Contexto, 2006.

RETONDAR, Anderson Moebus. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, Claudia Maria. Agitando Conceitos que Perpassam as Temáticas de Gênero e Sexualidade. Navegando por entre Dimensões Teóricas, Metodológicas e Políticas. In: **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. (Orgs.). Lindamir Salete Casagrande, Nancy Stanck da Luz, Maria Gomes de Carvalho. 1º. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As raízes do iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e Educação: desafios para a reinvenção da escola. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP, Campinas, 2012.

SAAVEDRA, Giovani A. SOBOTTKA, Emil A. Discursos filosóficos do reconhecimento. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 9, n, 3, p. 386-401, set-dez, 2009.

SEMERARO, Giovanni. Da Sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 66, abr. de 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. In: **Revista Direitos Humanos**. N. 02, jun. 2009.

_____. (Org.). **Democratizar a democracia**: caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Eli Izidro dos; CARVALHO, Ícaro Célio Santos de; BARRETO, Ricardo Candéa Sá. Análise Espacial da pobreza no Nordeste brasileiro: uma aplicação do IMP. XI Encontro de Economia Baiana. Disponível em: http://www.eeb.sei.ba.gov.br/pdf/2015/er/analise_espacial_da_pobreza_no_nordeste.pdf. Acessado em 22/10/2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, abril de 1999.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, _____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: ArtmedEditora, 2000.

SCHRIFT, Alan. **Nietzsche's French Legacy**: A genealogy of post-structuralism. Nova York & Londres: Routledge, 1995.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalism, Socialism, and democracy**. New York, London: Harper e Brothers, 1942

SILVA, Aída M. M. Direitos Humanos na Docência Universitária. In: **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites.** Tese doutorado apresentada à USP, Faculdade de Educação, 2000.

_____. Educação para a cidadania: solução ou sonho possível? In: LERNER, Júlio. (Org.). **Cidadania, Verso e Reverso.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SILVA, Petronilha, Gonçalves Beatriz e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas políticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, 2003.

_____. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIRKIS, Alfredo. **Os Carbonários.** Rio de Janeiro, Globo, 1994.

Sloterdijk, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à Declaração de Heidegger sobre o humanismo.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. S. Paulo: Estação da Liberdade, 2000.

SOARES, André Marcelo M. **Um breve apontamento sobre o conceito de dignidade da pessoa humana.** In: <http://www.presbiteros.com.br/site/um-breve-apontamento-sobre-o-conceito-de-dignidade-da-pessoa-humana/>.

Acessado em 26/07/2012.

SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Direitos Humanos e Democracia em Jürgen Habermas.** Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Celine. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez., 2006, p. 20-45

SOUZA, Jessé. O direito e a democracia moderna: a crítica de Habermas a Weber. In: **Max Weber: Direito e modernidade.** (Org.). Edmundo Lima de Arruda Junior. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996, p. 203- 204.

SOUSA, Luis Carlos Marques. A autonomia da escola nas políticas educacionais de Pernambuco, de 1995 a 2002. **Dissertação de Mestrado.** Centro de Educação da UFPB. João Pessoa, 2002

SOUZA, Rodrigues Augusto. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. In: **Revista Redescrições**– Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte Americana, ano 2, n. 1, 2010.

STRECK, Gisela I. Weachter. In: Revista de Estudos Teológicos. V. 44, n. 2. p. 125-137, 2004. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/onu-critica-ensino-religioso-em-escolas-publicas-brasileiras>. Acessado em: 03/12/2014.

STRAUSS, Cyd C. Et al. Personal and interpersonal characteristics associated with childhood obesity. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 10, n. 3, p. 337–343, 1984.

TAYLOR, Charles. **Hegel - Sistema, Método e Estrutura**". Brasil, São Paulo - SP. Editora É Realizações, 2014

_____. **A Ética da Autenticidade**. Brasil, São Paulo - SP. Editora É Realizações, 2011.

_____. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

TAVARES Celma Fernanda de Almeida. A política de Educação em Direitos Humanos na rede pública Estadual de Pernambuco: um processo em construção. Texto apresentado no **XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013. Recife, cadernos da ANPAE. Recife, ANPAE, 2013, v. 17, p. 1-18.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Tradução: Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 1997, p.5 – 56.

TOSI, Guisepe; GUERRA, Lúcia de Fátima Ferreira; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

VIANNA, Francisco José de Oliveira [1974]. **Instituições políticas brasileiras**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Record. 2 Volumes.

VAUGHN, S. et al. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: SagePublications, 1996.

VEIGA, Ilma Passos. **Educação Básica e Educação superior: projeto Político-pedagógico**. Campinas, S. Paulo: Papirus, 2004.

WEBER, Thadeu. Autonomia e dignidade da pessoa humana em Kant. In: **Direitos Fundamentais e Justiça**, nº 9, out/dez, 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos. Novos pressupostos para a temática dos Direitos Humanos. In: **Direitos Humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. (Orgs.). David Sánchez Rúbio, Joaquim Herrera Flores, Salo de Carvalho. 2ª Ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPURCRS, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do Tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. (Orgs.). Ana Maria Rodino, et al. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.