

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



DISSERTAÇÃO

**Direitos Humanos na educação: um estudo em
escolas da fronteira Brasil / Uruguai**

Roseli Calvetti Souza

Pelotas, 2009

Roseli Calvetti Souza

**DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA
FRONTEIRA BRASIL / URUGUAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite

Pelotas, 2009

Banca examinadora:

Prof. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite (orientadora)

Profa. Dra. Madalena Klein

Prof. Dr. Luiz Antônio Bogo Chies

DEDICATÓRIA

Ao grande incentivador dos meus estudos, meu companheiro, que me incentivou sempre. Em especial a grande amiga e maior preciosidade da minha vida e talvez a que mais sentiu minhas ausências durante este estudo, minha filha Izadora.

Àqueles jovens e crianças que perderam de vista seus pais e a todos os pais e mães que tiveram seus filhos presos, torturados e desaparecidos para sempre na época da Ditadura Militar no Brasil e no Uruguai.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos que escolhemos são incógnitos. Nunca sabemos o que trilhar, se teremos facilidades ou dificuldades, mas sabemos que é preciso chegar.

Nessa caminhada, que é coletiva, estão aqueles que estenderam a mão, deram o empurrão, exigiram quando necessário e alegraram-se com as conquistas.

Meu reconhecimento especial a Dra. Maria Cecília Lorea Leite, que me aceitou que me exigiu de maneira elegante e polida, que apontou caminhos, que foi presente para me entender e foi ausente para que eu caminhasse de forma mais independente.

Aos meus professores de Mestrado que propuseram a reflexão e a superação, em especial a professora Madalena Klein e Magda Damiani que contribuíram muito com suas aulas e com suas presenças profissionais e amigas.

A minha maravilhosa família: mãe, irmã, sobrinha, vó, tia, afilhadas e os grandes suportes – filha e marido.

Aos colegas da escola do meu coração (IEEES), em especial, Carminha, Mara e Mariângela que acompanharam nesta aventura de trilhar caminhos e desvendar aquilo que me parecia muito obscuro, em diferentes momentos.

Aos alunos, professores e equipe diretiva das duas escolas pesquisadas no Brasil e no Uruguai.

Aos professores que integraram a banca de Qualificação, Dr. Luiz Antonio Bogo Chies e Dra. Madalena Klein por terem ajudado a nortear melhor esta pesquisa.

MILONGA DEL ANDAR LEJOS

(Daniel Viglietti)

Que lejos está mi tierra
y sin embargo qué cerca
o es que existe un territorio
donde la sangre se mezcla.

Tanta distancia y caminos
tan diferentes banderas
y la pobreza es la misma
los mismos hombres esperan.

Yo quiero romper mi mapa
formar el mapa de todos
mestizos, negros y blancos
trazarlo codo con codo.

Los ríos son como venas
de un cuerpo entero extendido
y es el color de la tierra
la sangre de los caídos.

No somos los extranjeros
los extranjeros son otros,

son ellos los mercaderes
y los esclavos nosotros.

Yo quiero romper la vida
como cambiarla quisiera,
ayúdenme compañeros,
ayúdenme no demorem
que una gota con ser poco
con otra se hace aguacero.

RESUMO

Souza, Roseli Calvetti. **Direitos Humanos na educação:** um estudo em escolas da fronteira Brasil / Uruguai. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. O estudo trata dos Direitos Humanos na educação (macro) como princípio para um estudo dos Direitos Humanos na escola (micro). Faz-se uma caminhada pelo histórico dos Direitos Humanos e pela sua evolução do decorrer dos tempos, a fim de melhor explicitar os avanços adquiridos e as atuais direções que os Direitos Humanos vêm conquistando. Para isso, usam-se como suporte as legislações, as declarações e a literatura específica de autoridades empenhadas em abordar Direitos Humanos. Levando-se em consideração as atividades profissionais, afins com a educação e cidadania, pautou-se este trabalho para observar realidades distintas, em contextos sócio-econômico-culturais peculiares. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos impulsionou as recentes e necessárias formas de se tratar a questão, no Brasil. No Uruguai, a temática Direitos Humanos é constante em todos os segmentos, a começar pela própria história, que está sempre revivendo os momentos, especialmente os vividos na ditadura militar. No currículo da escola uruguaia estudada, aparece a *asignatura*¹ Direitos Humanos; na escola brasileira, no entanto, não há de forma específica essa disciplina, as temáticas estão diluídas em temas transversais ou em outras áreas e/ou disciplinas. Para aprofundar estas questões realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com o objetivo de identificar e descrever as práticas pedagógicas direcionadas aos Direitos Humanos na educação, em duas escolas situadas na fronteira, uma do Brasil e outra do Uruguai. O desenvolvimento da investigação envolveu análise documental, observações e entrevistas com representantes dos diferentes segmentos que fazem parte da elaboração e execução dos fazeres pedagógico (professores, supervisores, equipe diretiva e alunos) em ambas as escolas. Ao final foram evidenciadas as diferenças na maneira de tratar DH na escola, sendo que ficaram nítidas as influências culturais e regionais de cada lugar e de cada escola. Ouvidos os alunos das escolas pesquisadas, é possível afirmar e entender a política seguida e/ou instaurada em cada Instituição de ensino analisada. Os educandos expressam o que recebem nas aulas ou vivenciam no contexto escolar.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Escola. Práticas Pedagógicas.

¹ *Asignatura* no Uruguai equivale a uma disciplina curricular no Brasil.

ABSTRACT

Souza, Roseli Calvetti. Rights in education: a study in schools of the border between Brazil and Uruguay. 2009. 138 f. Thesis (MA in Education) - Program of Graduate Education. Federal University of Pelotas. Pelotas. The study deals with human rights in education (macro) as a principle for a study of human rights in school (micro). It is a walk through the history of human rights and their evolution over time, in order to better explain the progress acquired and the current directions that human rights are winning. For this, use it to support the legislation, statements and literature specific authorities committed to addressing human rights. Taking into account the professional activities related to education and citizenship has seized upon this work to observe different realities in the socio-economic-cultural characteristics. The National Plan for Human Rights Education boosted the recent and necessary ways to address the issue in Brazil. In Uruguay, the Human Rights theme is constant in all segments beginning with the story, which is always reliving the moments, especially those experienced in the military dictatorship. In the school curriculum Uruguayan studied, appears to *asignatura* Human Rights, the Brazilian school, however, there is no specific form of this discipline, the issues are diluted in cross-cutting themes or other areas and / or disciplines. To explore these issues we carried out a qualitative study aiming to identify and describe teaching practices targeted human rights education in two schools located on the border, one in Brazil and one from Uruguay. The development of the research involved document analysis, observations and interviews with representatives of different segments that are part of the development and implementation of pedagogical duties (teachers, supervisors, team policy, and students) at both schools. At the end the differences were evident in the way of dealing with HD in the school, and were the sharp regional and cultural influences of each place and each school. Ear school students surveyed, we can say and understand the policy and / or set up in every educational institution analyzed. The students reflect the are receiving in class or experience within the school context.

Keywords: Human rights. Education. School. Pedagogical practices

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CDN – Convención sobre los Derechos de los Niños

CE – Conselho Escolar

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CPMs – Círculo de Pais e Mestres

CRE -- Coordenadoria Regional de Educação

CTAP – Conselho Técnico, Administrativo e Pedagógico

DH – Direitos Humanos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PCNs – Planos Curriculares Nacionais

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político-Pedagógico

DUDH – Direitos Universais em Direitos Humanos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Origem, justificativa e problemática do estudo.....	11
1.2 Objetivos	19
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	20
2.1 A necessidade de definir Direitos Humanos	20
2.2 Gerações dos Direitos Humanos / classificação dos direitos da pessoa humana	22
2.3 Evolução dos Direitos Humanos: histórico.....	26
2.4 Direitos humanos na América Latina	31
2.5 Direitos Humanos no Brasil e no Uruguai	34
2.6 Direitos humanos nos interstícios da fronteira... o encontro	38
2.7 Contexto das escolas do Brasil e do Uruguai	43
3 LEGISLAÇÕES E ORDENAMENTOS JURÍDICOS COM FOCO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	48
3.1 Construção dos Direitos Humanos pelas legislações vigentes no Brasil e Uruguai	48
3.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	52
3.3 Primeiros enfoques: a LDB e os PCNs	55
3.4 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	58
4 POLÍTICAS E PRÁTICAS PELOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO.....	61
4.1 Direitos Humanos e Educação.....	61
4.2 Globalização e Educação em Direitos Humanos: implicações na escola	63
4.3 Políticas públicas e práticas pedagógicas: formas para pensar os Direitos Humanos.....	67
5 METODOLOGIA	72
5.1 Características e instrumentos de pesquisa	72
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	74
5.3 Escolha da escola.....	75

6 DESVELANDO OS DOCUMENTOS E AS PROPOSTAS POLÍTICO- PEDAGÓGICAS DA ESCOLA.....	76
6.1 Projeto Político Pedagógico (PPP).....	76
6.2. Plano de Estudos	81
6.3. Regimento Escolar	83
6.4 Proyecto de Trabajo	85
6.5. Proyetos de Programa de Derechos Humanos	87
7 DISCUTINDO OS ACHADOS DA PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS ENCONTRADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	90
7.1. Processo de construção dos documentos das escolas e a participação dos professores em DH e/ou disciplinas das Ciências Humanas.....	90
7.2. Políticas e Projetos das escolas que fomentam os DH	91
7.3. Práticas docentes e de gestão	95
7.4. Recepção e entendimento dos discentes frente aos DH na escola.	103
7.5 O Currículo e os Direitos Humanos	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 Origem, justificativa e problemática do estudo

Neste estudo examino como se desenvolve o tema dos Direitos Humanos em duas realidades diferentes, a de uma escola brasileira e a de uma escola uruguaia (ambas situadas na fronteira dos dois países), ou seja, como os Direitos Humanos são enfocados no contexto dessas escolas.

Embora geograficamente próximas, as duas escolas estão sediadas em distintos países, com características próprias.

O Brasil possui uma população cerca de cinqüenta vezes maior que a do Uruguai. Com relação a dimensões, o Brasil também se destaca com relação ao país vizinho, possuindo uma área física bastante superior. No que se refere à biodiversidade mundial, o Brasil apresenta índices entre 15 e 20%. No continente americano é o único país a ter, como oficial, a Língua Portuguesa, face ao processo de colonização do país pelos portugueses.

A sociedade brasileira é formada por descendentes de europeus, indígenas, africanos e asiáticos, o que faz com que o Brasil se destaque como um dos países mais multirraciais do mundo.

O país vizinho, o Uruguai, colonizado pelos espanhóis, tem como língua oficial o Espanhol. Sua população estima-se em 3,3 milhões. O país é pioneiro na América do Sul na adoção de políticas sociais e foi o primeiro da região a criar um sistema de previdência, além de seu elevado índice de desenvolvimento humano frente aos demais países do continente. Este país é considerado modelo no setor de assistência aos idosos, que formam parte significativa da população. Sua atuação na área da Educação também é alvo de destaque, uma vez que o país instituiu a escola

pública com uma antecedência de quase um século, comparativamente ao caso brasileiro.

No lado brasileiro, a cidade de Jaguarão, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, possui uma população estimada em 28.439 habitantes de acordo com o último censo de 2007. As origens da cidade remontam ao ano de 1802, com um acampamento militar, fundado, às margens do rio Jaguarão². Segundo Martins,

Jaguarão é um caso típico do processo ocorrido no sul do Brasil, onde se configura uma rede de cidades originadas a partir de acampamentos militares, que vão consagrar definitivamente a posse desta fronteira. (2001, p. 207)

Martins (2001, p.267) ressalta que a cidade de Jaguarão evidencia traços arquitetônicos que demonstram sua antiga prosperidade comercial, com base em uma economia de fronteira. Atualmente, os prédios históricos estão muito bem conservados e catalogados. Há uma rua da cidade conhecida como Rua das Portas, devido à beleza de portas mostradas. A cidade tem um novo olhar para a questão patrimonial e deposita aí grande expectativa para o seu desenvolvimento. Para o autor,

O patrimônio cultural urbano de alguns municípios, dos quais Jaguarão é um dos mais privilegiados deste Estado sulino, pela qualidade e quantidade de edifícios cuja arquitetura do final do século 19 é de grande valor histórico e artístico, permite que se planeje empreendimentos na área do turismo cultural, como possível alternativa para enfrentar esta nova realidade que se vislumbra (MARTINS, 2001, p. 276).

A cidade de Rio Branco (única cidade uruguaia com nome português) pertence ao Departamento de Cerro Largo (Uruguai), onde está situada a outra Escola fronteiriça, possui aproximadamente 17 mil habitantes. Seu nome foi dado em homenagem a um diplomata brasileiro, o Barão do Rio Branco, banqueiro empresário que financiou a construção da ponte que liga as cidades de Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai). Martins em sua pesquisa mostra o cruzamento entre as duas cidades,

Como típica cidade fronteiriça, a atual cidade uruguaia de Rio Branco tem suas origens na instalação de uma guarda militar realizada pelo “virrey arre-

² Jaguarão teve seu início a partir de um acampamento militar comandado pelo português Manuel Marques de Souza, às margens do rio, no ano de 1802, quando Espanha e Portugal disputavam os limites fronteiriços. A localidade foi elevada a "Freguesia" com o nome de "Divino Espírito Santo do Cerrito de Jaguarão", menos de dez anos depois; foi elevada à Vila em 1832 e à Cidade em novembro de 1855.

“dondo” no lugar onde hoje ocupa a cidade de Jaguarão, um ponto estratégico na comunicação com o então território do reino de Portugal. Os terrenos perdidos em acordos de limites transferiram sua localização para o outro lado do rio Jaguarão. Durante o século 19 não chegou a ter um crescimento expressivo. Foi sempre uma pequena Vila que procurava aproveitar-se da condição fronteiriça, explorando todas possibilidades desta posição, vale dizer, o contrabando. (2001,p.267)

Nesta fronteira percebe-se grande interação. A Ponte Mauá une as duas localidades que estão cortadas pelo rio Jaguarão. Para FRANCO, historiador jaguarense,

Toda essa população de procedências diversas misturou-se intensamente sem maiores restrições, salvo talvez com referência aos negros. Pela condição de guarda fronteiriça, porto fluvial e empório de comércio, assinalou-se Jaguarão por ter tido sempre uma considerável população flutuante, donde resultava uma tendência exogâmica muito acentuada. Outrossim, nada impediu que, ao longo dos anos, se verificassem ligações intensas e profundas entre o grupo étnico brasileiro e os vizinhos uruguaios. Nem a tênue linha fronteiriça nem as guerras serviram de obstáculo. (2007, p.118)

É comum as pessoas utilizarem serviços ou trabalharem em uma cidade e morarem em outra. Acontece, igualmente, de cursarem a escola ou, ainda, utilizarem serviços médicos, hospital, entre outros no país vizinho. A fronteira comercial também é muito intensa, com grande fluxo de pessoas que atravessam a ponte Mauá com essa finalidade. Nos últimos seis anos, o movimento tem sido incrementado devido à presença dos *free shops* na cidade uruguaia.

Atualmente, vive-se um período de intercâmbio cultural mais intenso na fronteira. Como uma das expressões desse movimento, observa-se que acontecerá, pela primeira vez, em Jaguarão, a Feira do Livro do Mercosul, com a participação de grandes nomes da Literatura e da cultura tanto do Brasil como do Uruguai. É comum, ainda, grupos artísticos do Uruguai fazerem apresentações em Jaguarão, já que na cidade de Rio Branco não há teatro ou ambiente com espaço suficiente para acolher muitas pessoas.

Feitas estas considerações preliminares acerca dos países e cidades reunidos neste trabalho, passamos a considerar os Direitos Humanos, tema que escolhemos para a pesquisa.

Voltar-se para as questões dos Direitos Humanos implica envolvimento com os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são essenciais à pessoa

para que ela possa ser sujeito de sua própria história e participar plenamente da vida. Ao se referir aos direitos fundamentais da pessoa humana, Dallari (2004, p.25) explica:

[...] são ditos [Direitos] fundamentais porque é necessário reconhecê-los, protegê-los e promovê-los, quando se pretende preservar a dignidade humana e oferecer possibilidades de desenvolvimento. Eles equivalem às necessidades humanas fundamentais.

Nesse sentido, destacamos a relevância do estudo e da promoção dos DH, desde o âmbito da Escola, na perspectiva de enfatizar a importância de uma vida digna para todos e de contribuir para o exercício da cidadania.

Muitos acontecimentos destrutivos e dramáticos têm comovido e abalado o mundo ultimamente, por isso é necessário insistir, nestes tempos de globalização, em ações que incentivem novas formas de civilidade, efetivamente democráticas e pacificadoras, como, por exemplo, experiências da Escola Cidadã em Porto Alegre (AZEVEDO, 2002), ações afirmativas (SILVA, 2006), bem como o trabalho de algumas ONGS, entre outros.

No momento em que focalizamos o interesse em Direitos Humanos para a educação, ressaltamos, como avanço, a inclusão destes nas leis gerais e planos de educação no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Neste sentido, entre outros, cita-se: “Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Extensão Universitária; Matriz Curricular da Educação Básica; Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e o Plano Nacional da Educação.

Ao justificarmos o interesse com relação aos Direitos Humanos na escola, é importante lembrar que, atualmente, no cotidiano, assistimos a um recrudescimento da violência nas relações inter-pessoais. Na atualidade, convivemos com uma série de problemas como o desemprego, marginalidade, insegurança, desigualdade entre gêneros, xenofobia, agressão ao meio ambiente, os quais repercutem na instituição escolar. Frente a estas questões é importante refletir e repensar nossas práticas com relação a alguns conceitos, tais como: participação, responsabilidade, respeito, solidariedade, justiça, tolerância, todos vinculados aos direitos e deveres das pesso-

as. Diante desse quadro não é de se estranhar que uma pergunta se imponha com frequência: por que algumas pessoas vivem em condições desumanas ou de total exclusão?

Tuvilla Rayo (2004, p.53) reflete sobre estas questões tendo como referência o contexto do processo da globalização:

Atacar a pobreza, impulsionar a solidariedade e criar empregos, colocando em primeiro lugar as pessoas, em um mundo onde a diferença entre os opulentos e os despossuídos ampliou-se extraordinariamente nos últimos anos são objetivos difíceis de alcançar. E são ainda mais agravados pela tendência à globalização, ou seja, a interdependência crescente das políticas e das tendências econômicas que abarcam as formas de comportamento e os hábitos de consumo. Globalização da economia que traz consigo a globalização cultural e ética, com a conseqüente homogeneização e perda de valores tradicionais como a solidariedade entre gerações.

Há muito tempo escutamos falar dos direitos que o ser humano possui, da igualdade entre pessoas e povos. Entretanto, observamos perplexos o que demonstram a realidade: direitos são violados, valores substituídos pela ganância e poder, e o homem cada vez mais individualizado. Por conta disso muitas indagações são feitas: o que a escola tem feito para contribuir para a valorização e defesa dos DH? Que ações a comunidade escolar está desenvolvendo para educar em Direitos Humanos? Quais os desafios para os educadores com relação à temática Direitos Humanos? Estas indagações instigam a procura de respostas ou de aprofundamento de outras reflexões que possam, em algum momento, contribuir de alguma forma para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Com isso, começamos a direcionar a temática Direitos Humanos para o campo da educação. A escola tem um papel primordial com a educação cidadã³, pois todos os caminhos pensados e trilhados devem conduzir para um currículo que prime pelo respeito e direito de cada pessoa. Consideramos que determinadas disciplinas, articuladas ou não entre si, são “campos férteis” para este enfoque, bem como o próprio fazer pedagógico diário de uma escola. Para Horta (2000, p.128)

³ A educação cidadã, nas palavras de Azevedo (2007, p.11), é aquela em que se desenvolve “um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los ante o contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios”.

Nessa mudança de mentalidade, nessa nova cultura, o caráter universal da temática dos Direitos Humanos surge como conquista adquirida. Isso significa que os Direitos Humanos não podem ser um conteúdo e uma tarefa curricular opcional entregues ao arbítrio das propostas de políticas educacionais e, como já explicitamos sua concepção não pode ser fragmentada no que diz respeito ao modo e à incorporação ao currículo. Em que pese a argumentação de atomizar as temáticas, um dos desafios que se apresenta é o de como trabalhar os Direitos Humanos de maneira integrada, a partir de sua relação indissolúvel e interdependente com todos os temas em cuja raiz estão a discriminação, a destruição, a violação, a dominação. Hoje mais do que nunca, será preciso desenvolver planos, programas e textos didáticos em que a educação em Direitos Humanos conquiste um tempo e um espaço no currículo.

Nesse sentido entendemos que as pessoas, especialmente os educadores, devem ter diante de si este desafio de “tomar partido” e engajar-se em suas atividades, visando à construção de projetos pedagógicos que promovam uma Educação em Direitos Humanos, voltada para a paz. Como escreveu Tuvilla Rayo (2004, p.50),

A educação para a paz, baseada nos Direitos Humanos, sem dúvida deve aprender e ensinar como se constroem as percepções do mundo, revelar as contradições de uma sociedade que impulsiona e fomenta certa forma singular de resolver os conflitos através da violência, por mais legítima que pareça, e ensaiar, através das imagens e percepções da realidade que são oferecidas pelos meios de comunicação, novas formas alternativas e positivas de imaginar o futuro.

Meu interesse pelos Direitos Humanos vem de longa data. Em minha infância, escutava em casa meu pai, de nacionalidade uruguaia, relatar os acontecimentos relativos à ditadura no Uruguai e os horrores cometidos de forma arbitrária. Quando jovem, na primeira vez em que votei, percebia os limites políticos do contexto da época, quando podíamos conviver com apenas dois partidos políticos, a ARENA, partido de direita e que estava ligado à ditadura, e o MDB, partido de esquerda, que fazia oposição ao regime. Em minha trajetória acadêmica, alguns reflexos desse período estiveram presentes, como, por exemplo, a exclusão das disciplinas de Lógica e Filosofia do currículo do curso de graduação.

A experiência na vida da fronteira, o contato com os contrastes sociais, econômicos e culturais de ambos os países, suscitaram indagações sobre os direitos das pessoas, sobre condições de exercício da cidadania. Na época da ditadura militar, sentíamos medo de atravessar a ponte Internacional Mauá, pois havia um contingente de guardas sempre vigilantes a todas as pessoas. Caso alguém fosse deti-

do, por ser considerado suspeito de atuação subversiva, por vezes, era preso e torturado e, em muitas situações, ficava incomunicável com a família.

Percebi desde cedo que a tarefa como docente da Educação Básica ia além de ministrar simples aulas para transmitir conhecimentos específicos. Neste sentido, a participação em um Curso de Capacitação em Educação em Direitos Humanos, promovido pela EDHUCA, Escola de Direitos Humanos e Cidadania⁴, no ano de 2006, contribuiu para a definição desta temática de pesquisa. Os estudos e debates desenvolvidos, o contato com os professores, os colegas e a bibliografia, intensificaram o interesse em realizar esta investigação.

A decisão de investir neste campo de estudos está vinculada ao interesse pelo ser humano e suas relações, e ao compromisso assumido com a educação e a democracia, assim como a certeza de que é preciso fazer sementeiras boas para as gerações que virão.

A educação em Direitos Humanos, em ambas as escolas e países é desenvolvida como componente curricular de Educação Básica. No Brasil, mais recentemente, mas, no Uruguai a experiência vem de longa data.

Neste sentido, entende-se importante o investimento neste estudo, especialmente pelo fato de procurar conhecer e descrever iniciativas, formas de desenvolvimento da relevante temática em duas instituições escolares, situadas em países que, apesar da condição de vizinhos um do outro e de terem entrelaçadas uma parte de suas respectivas histórias, possuem diferentes trajetórias neste campo de estudos, ou seja, a dos Direitos Humanos na Escola de Educação Básica.

A fim de estudarmos os Direitos Humanos na Educação, entendemos que articulamos contribuições de áreas diferentes como a Sociologia, o Direito, a História, a Sociologia da Educação, a História da Educação, e a Legislação. Tendo em vista os objetivos desta investigação, consideramos que, entre outras questões, o

⁴ Este curso foi promovido por meio de um Projeto de Extensão da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, cuja coordenação geral ficou a cargo da Profa. Maria das Graças Britto e coordenação pedagógica sob responsabilidade da Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite.

conhecimento da concepção histórica de cada um dos dois países, no que se refere aos Direitos Humanos é de suma importância. Neste sentido, o segundo capítulo apresenta uma contextualização dos Direitos Humanos, um estudo sobre concepções de Direitos Humanos, uma abordagem de sua dimensão histórica, das gerações dos Direitos Humanos e uma classificação dos direitos da pessoa. Focalizam-se, ainda, os Direitos Humanos na América Latina, no Brasil e Uruguai e de forma mais específica, os Direitos Humanos na fronteira, a partir do que se introduz uma abordagem preliminar e sucinta acerca das escolas escolhidas para estudo.

O terceiro capítulo focaliza as legislações e ordenamentos jurídicos voltados para os Direitos Humanos e para a Educação em Direitos Humanos. Esta parte do trabalho está ampliada a partir do estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares, e outros documentos das instituições investigadas.

No quarto capítulo, desenvolve-se uma abordagem da temática no campo das políticas educacionais, na sociedade e nas práticas das escolas estudadas.

No quinto capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa. Identificam-se as escolas, justifica-se a escolha das mesmas, definem-se os sujeitos da pesquisa e os respectivos critérios de sua seleção, as técnicas de coleta de dados.

No sexto capítulo, analisam-se os documentos das escolas. Na instituição escolar brasileira, há uma série de documentos focalizados, como o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos. Na Escola uruguaia, são estudados os projetos de trabalho e os de Direitos Humanos, especificamente.

No sétimo capítulo, há um descortinamento e a busca do entendimento dos fazeres pedagógicos das escolas. É o momento de escutar àqueles que vivem o dia a dia das duas escolas, equipe diretiva, professores e alunos, sendo, então, reproduzidas suas manifestações.

Finalmente, no oitavo capítulo, são apresentadas as conclusões deste estudo.

1.2 Objetivos

Entendemos que ao pesquisarmos os Direitos Humanos em duas realidades diferentes: uma escola brasileira e outra uruguaia, intermediada por uma ponte, mas em contextos diversificados como a cultura, a língua, etc., abrimos uma oportunidade para uma análise do que ambas estão realizando com relação a esta temática.

Por outro lado, este estudo pode contribuir para o debate acerca da Educação em Direitos Humanos e suas relações com o processo de aprofundamento da democracia nas duas Escolas. Igualmente, pode propiciar referências para pensar novos projetos, bem como reestruturações ou reflexões acerca dos que já existem.

Investigar como se desenvolve a temática dos Direitos Humanos em duas escolas públicas situadas na região de fronteira, uma no Brasil e outra no Uruguai constitui-se objetivo geral nesta pesquisa. Nesta perspectiva, avançamos com nossos objetivos específicos, assim definidos: desenvolver um estudo sucinto da trajetória histórica de cada país, tendo como referência principal a temática dos Direitos Humanos; contextualizar a temática estudada em cada escola pesquisada; investigar como os DH estão sendo estudados em cada escola; identificar quais os aspectos mais relevantes para cada uma das escolas da fronteira no que se refere aos Direitos Humanos; conhecer trabalhos, projetos, caminhadas, experiências significativas concernentes à temática Direitos Humanos nas duas escolas.

Consideramos que estes objetivos vão ao encontro dos objetivos gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dentre os quais citamos, “ênfaticamente o papel dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática”.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

2.1 A necessidade de definir Direitos Humanos

O uso da expressão “Direitos Humanos” tem proporcionado várias concepções do termo, ora particularizadas, ora de forma mais ampla.

É comum pensarmos em Direitos Humanos quando há um protesto, um ato de violência ou privação de algo, uma mentira ou injustiça. Por isso enfatizamos o direito de ser homem, ser humano, no qual se expressa Aguirre (1990, p.15), sacerdote jesuíta uruguaio, promotor e defensor dos Direitos Humanos⁵:

Si tenemos que remontarnos al origen de la opción por la promoción y la defensa de los derechos humanos nos encontramos con que ella se inicia, como cuando se da a luz la vida humana, en un grito. Un grito escuchado y sentido como en carne propia. Y en este sentido descubrimos que ese origen, si bien está corroborado por la revelación cristiana, es perfectamente compartible por los no creyentes o por quienes no se identifican con la fe cristiana.

Os Direitos Humanos não nascem de uma teoria ou de uma doutrina em particular, mas de muitos “gritos” e lutas de milhões de pessoas cujas respostas dependem da consciência de cada um e dos anseios da humanidade para viver em condições dignas. Aguirre (2001, p.15) nos ajuda a compreender os significados de Direitos Humanos quando diz que

No cabe duda que la expresión derechos humanos es una formulación histórica y reciente, que há nacido en la etapa moderna dentro de una cultura llamada occidental, y que ella recoge experiencias muy básicas, extensibles a toda la humanidad porque se refieren eminentemente a la dignidade de las personas como integrantes de ella.

Entendemos que a preservação da vida, necessidade de todos, constitui-se Direito Humano fundamental. Observando como são e como vivem os seres humanos, percebemos outras necessidades importantes como a alimentação, a saúde, a

⁵ Luis Pérez Aguirre recebeu muitos prêmios internacionais e distinções por sua luta em defesa dos direitos humanos, tais como, Ordem Nacional da Legião de Honra em grau Oficial (1985, França); Prêmio Liberdades e Direitos Humanos (1986); Prêmio Unesco de Educação para a Paz.

moradia, a educação, o que amplia o conceito de Direitos Humanos, ou seja, a preservação da vida se garante através da garantia dos demais DH.

Nesse sentido, Pinheiro (2001, p.28), ao expressar-se sobre os distintos enfoques e concepções sobre os Direitos Humanos, afirma:

Direitos humanos são os direitos que todas as pessoas têm em virtude da sua condição de seres humanos dotados de razão e consciência. Cada povo e cada nação têm uma concepção específica dos Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, tem uma importância fundamental para a humanidade porque, sem negar o valor das concepções específicas, estabelece um ideal comum a ser promovido e protegido por todos os povos e todas as nações com relação aos Direitos Humanos.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006, p.16), o termo adquire uma nova concepção:

Uma concepção contemporânea de Direitos Humanos incorpora os conceitos de cidadania, ativa a cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Com o Plano Nacional de Educação agregam-se demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, da justiça e pela construção de uma cultura de paz. O PNEDH (2006, p.17) articulou-se com ações de diferentes instituições bem como da sociedade civil e dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Assim,

a mobilização global para a educação em Direitos Humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacionais e internacionais, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

Aliado ao processo de construção da expressão “Direitos Humanos” está a concepção de cidadania e assim ambos conduzem à educação, que é um meio privilegiado para assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Em uma perspectiva histórica, Schimidt (1999, p.158) argumenta que a origem da palavra cidadania remete a cidadão e à cidade. Na Grécia, eram considerados cidadãos aqueles que participavam da vida pública, ou seja, os homens. Com

isso, ficavam sem cidadania as mulheres, os estrangeiros, os escravos, entre outros, por não terem tempo livre para as atividades públicas.

Este mesmo autor relata que na antiguidade romana a palavra cidadania indicava os direitos que a pessoa tinha ou podia exercer na sua situação política. No século XVIII, os iluministas propunham uma nova sociedade, baseada na igualdade de direito dos cidadãos e na liberdade individual. As idéias iluministas fundamentaram aquilo que conhecemos hoje como os direitos do cidadão.

Benevides (2004, p.45) destaca a dinamicidade do conceito, observando que “a idéia de cidadania, assim como a de direitos, estão sempre em processo de construção e de mudança”. Atualmente, este conceito de cidadania evolui para o direito de viver com decência, é o direito de ter direito.

2.2 Gerações dos Direitos Humanos / classificação dos direitos da pessoa humana

Há uma distinção do ponto de vista histórico dos Direitos Humanos que é relevante salientar. Pode-se classificar um conjunto de Direitos Humanos em gerações ou dimensões. Convém observar que um não supera o outro quando ocorre a chegada de uma nova geração, os direitos precedentes continuam incorporados na geração seguinte. Seguimos a análise de Candau, Sacavino, Marandino, Barbosa (1995, p.100-101) para focalizar a evolução dos Direitos Humanos,

Fazendo uma leitura retrospectiva da história dos Direitos Humanos e de suas conquistas jurídicas constata-se que existe um amadurecimento progressivo e expansivo do caminho realizado, em que cada declaração incorpora as conquistas anteriores e dá um novo passo para a frente.

A primeira geração dos Direitos Humanos nasce durante o processo de avanço do capitalismo na sociedade, sendo identificada como a dos direitos civis, a das liberdades individuais. Trata-se das liberdades consagradas no século XVIII, com o advento do liberalismo. Constituem-se direitos individuais contra a opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas, contra o medo em uma época em que predominava o arbítrio e a distinção severa, com base,

principalmente, em castas sociais. Trata-se das liberdades de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, associação, opinião e expressão, crença religiosa, integridade física. Sem dúvida, enquanto conquista das aspirações de uma classe social determinada, os Direitos Civis e Políticos são uma etapa fundamental na evolução conceitual dos Direitos Humanos, mas não a última. Na medida em que a sociedade se transforma, produz-se também uma nova definição de aspirações, um novo estado de consciência que leva a novas exigências a fim de satisfazer as necessidades básicas do homem.

Na segunda geração (século XIX e meados do século XX), o capitalismo começa entra em crise, os homens passam a questioná-lo, e, nesse contexto, surgem os direitos sociais e econômicos. As condições de vida das massas sociais agrupadas em torno dos centros mineiros e fabris inspira uma ordem de coisas que garantiam condições de vida dignas. Mas essa dignidade não era o que outorgava o Estado liberal ao cidadão: isto se refere especificamente a procura de melhores condições de vida, de trabalho, como o direito ao salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência etc. São também aqueles direitos que não estão vinculados ao mundo do trabalho (são direitos de todos e não apenas daqueles que estão empregados). Trata-se dos direitos de caráter social mais geral, como o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer etc. Esta segunda geração de direitos econômicos, sociais e culturais, é reclamada desde as reuniões da Internacional Socialista e os congressos sindicais que se dão durante o século XIX. As primeiras incorporações desses direitos à ordem jurídica de um Estado correspondem ao século XX: são incluídos na Constituição Mexicana, de 1917; na Rússia, de 1918 e na República de Weimar, de 1919. No Uruguai, são incorporados na Constituição de 1934, segundo informa a revista *Educación y derechos humanos* (1988, p.15).

Esta Constitución fue modificada sustancialmente en 1934. Esta nació durante la ditadura de Gabriel Terra (y para legitimarla), incorporo normas inspiradas em las constituciones europeas de post guerra-, con contenidos económicos y sociales. Se reconoció em forma expresa una ampliación de los derechos de reunión y asociación se consagro la igualdad política entre el hombre y la mujer, se definían obligaciones del Estado frente a la educación, y la salud, se declaro el derecho al trabajo, de huelga, de sindicalización, etc.

Os direitos dessa segunda geração estão contidos no “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”, firmado pela ONU em 1966. “Hoje no

Brasil e nos países efetivamente democráticos, são igualmente reconhecidos como ‘direitos do cidadão’”, afirma Benevides (2004, p.61).

A terceira geração dos Direitos Humanos (direitos dos povos) é dos direitos coletivos da humanidade. Para Benevides (2004 p.61):

[...] referem-se esses à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, ditos de “solidariedade planetária”. Assim sendo, testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), por exemplo, independentemente de onde ocorrem, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras. O direito a um meio ambiente não degradado já se incorporou à consciência internacional como um “direito planetário”. O mesmo ocorre com a dominação econômica dos países ricos, sob a hegemonia norte-americana, secundada pelo G-8.

As autoras CANDAU, SACAVINO, BARBOSA e MACIEL, (1995, p.101) reportam-se, ainda, a uma quarta geração, que faz referências aos tempos modernos. São os direitos à vida, à dimensão planetária, que vem ao encontro de direitos a uma vida saudável, em harmonia com a natureza, os princípios ambientais e de desenvolvimento sustentável, como o que explicita a Carta da Terra ou Declaração do Rio (1992). Para Moacir Gadotti, Diretor do Instituto Paulo Freire, o Brasil é o berço da Carta da Terra. Segundo suas palavras,

Em 1987, uma Comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento recomendou a redação de uma nova Carta sobre o desenvolvimento sustentável, mas foi só no evento paralelo da Cúpula da Terra (ECO-92), [...] realizado no Rio de Janeiro, em 1992, que foi redigida a primeira versão da Carta da Terra, [...]. A Carta da Terra é o equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, apropriada para os tempos atuais, constituindo-se num documento baseado na afirmação de princípios éticos e valores fundamentais que norteariam pessoas, nações, estados, raças e culturas no que se refere à cultura da sustentabilidade, com equidade social. (GADOTTI, 2008, p. 1-2).

Com isso, é possível incrementar os estudos para uma educação para a paz, bem como para o exercício da cidadania.

Nas gerações acima mencionadas é possível perceber uma trajetória significativa desde os primeiros princípios de convivência até os tempos atuais em que se faz necessário rever pensamentos, atitudes e promover novos direitos condizentes com o contexto atual.

2.2.1 Classificação dos direitos da pessoa humana

Os direitos plenamente reconhecidos são os Direitos Clássicos - Direitos Liberdades (art.5º CF) no Brasil. São os poderes das pessoas agirem diante do Estado e da sociedade, ter liberdade de consciência e de crença, de ir e vir, de exprimir o pensamento, de associar-se, de formar família e educar os filhos, de trabalhar e empreender, de possuir bens e de viver seguro. No art.37 CF no Uruguai, por exemplo, assegura-se liberdade para entrada a toda pessoa em território da República, sua permanência e sua saída com seus bens, observando as leis vigentes e salvando prejuízos de terceiros.

A segunda classificação é dos Direitos Sociais (art. 6º CF) no Brasil, que compreendem educação, segurança social, saúde, moradia, assistência, trabalho, enfim direitos a um mínimo existencial. Na Constituição uruguaia, em seu art. 7º, esses direitos aparecem garantidos, no momento em que afirma que os habitantes da República têm direito a ser protegidos na sua vida, segurança, trabalho e propriedade.

Outra classificação dos direitos da pessoa humana são os Direitos Políticos que garantem o direito de votar e de ser votado, direito de defender seus interesses diante das autoridades políticas e judiciárias, direito de participar das decisões em assuntos administrativos e direitos de participação da vida política.

Por último são os Direitos Novos ou direitos difusos⁶ que surgem conforme as necessidades. Como exemplo, tem-se a defesa do meio ambiente e a proteção do consumidor, entre outros.

A seguir faz-se necessário abordar alguns aspectos históricos de forma a melhor explicitar a temática em questão.

⁶ Direitos Difusos são todos aqueles direitos que não podem ser atribuídos a um grupo específico de pessoas, pois dizem respeito a toda a sociedade.

2.3 Evolução dos Direitos Humanos: histórico

Os Direitos Humanos mostram com fidelidade a realidade histórica em que foram concebidos, são sempre as traduções autênticas de um povo e de uma época. Assim ratifica-se quando Bobbio (1992, p.5) afirma:

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Antes de existirem a produção dos primeiros códigos, os governantes exerciam seu poder tiranamente, sem limites, oscilando nas decisões, dependendo, muitas vezes da variação de seu humor. Não havia para os súditos nenhuma referência comportamental que pudesse garantir os direitos mais fundamentais. A obediência dava-se pelo temor, sem restrições ou hesitações.

Os tiranos, na maioria inspirados pelos deuses, ordenaram a confecção de leis e códigos que refletiram os costumes de suas épocas.

Também Buda, Confúcio, Zoroastro, são exemplos de um proceder correto de homens, que incluem a governantes e governados, primando pelos direitos dos homens.

Entre os gregos, na Atenas do Século V, a comunidade dos cidadãos supervisiona as magistraturas do Estado e as instituições são dirigidas pelo “demos” (o povo). O limite ao poder está dado pelo pleno direito que exercem os cidadãos a participar dos assuntos públicos.

A dignidade faz-se presente por um modo de atuar frente aos semelhantes, por antepor a generosidade ao egoísmo, o respeito à vida, à violência, a honradez nos procedimentos e a proteção que o forte deve ao fraco frente aos abusos e a opressão. Podemos perceber em Bustamante e González (1982, p.32) a seguinte afirmação

[...] no he hecho mal a la hija del pobre, no he oprimido a la viúva, no he molestado al campesino, no he maltratado al pastor. Cuando llegaron los años del hombre he trabajado todos los campos de la provincia de Oryx, desde las fronteras del sur a las de norte. Tomé las medidas para que sus habitantes hiciesen provisiones para sobrevivir y que nadie sufriese hambre [...].

Já os gregos desenvolvem o conceito de liberdade, como expressão máxima da dignidade do homem, baseada na idéia de igualdade. A lei está por sobre quem julga, o que implica o nascimento da idéia de direito. (Schmidt, 1998, p158)

Estóicos e cristãos desenvolvem os princípios estabelecidos por gregos e judeus. Recorrem de outras inspirações, diretamente ou por intermédio de outras culturas que herdaram das tradições de origem oriental. (Schmidt, 1998)

No próprio feudalismo europeu foi-se gestando a burguesia. Uma nova classe de comerciantes e artesãos assentou-se nas cidades e desde ali começaram a reclamar à nobreza, à Coroa e à Igreja as condições para exercer sua existência.

As triunfantes revoluções burguesas contra as monarquias absolutas dos séculos XVII e XVIII na Holanda, Inglaterra, Estados Unidos, França permitiram a ocasião de celebrar um pacto fundante da nova ordem política. As declarações dos direitos dessas revoluções criaram um marco jurídico básico, garantindo a ação do governo e da sociedade. Este é agora um cidadão, denominação que indica – além da sua origem urbana – que é sujeito de direitos.

Nos séculos XIX e XX, as lutas de camponeses e obreiros unidos a diversas correntes do pensamento social como o socialismo, o anarquismo, o social cristianismo e as críticas do radicalismo liberal, criaram um clamor em torno da “questão social”, nome que se referia à miséria das massas urbanas e rurais. Das lutas, nascerá uma nova categoria de Direitos Humanos (direitos econômicos, sociais e culturais – trabalho, salário digno, descanso, sindicalização, previdência social, habitação, alimentação, saúde, educação, etc.), que visava tornar realidade a igualdade jurídica postulada pelo liberalismo clássico. Surge assim a concepção de exigir para as pessoas a satisfação de suas necessidades materiais imprescindíveis.

Também a Revolução Francesa influenciou toda a história da Europa e da América na passagem do século XVII para o XIX. A maneira de pensar a política

hoje ainda traz muitos valores que nasceram com a Revolução, como a preocupação com os Direitos Humanos e a divisão entre os partidos de esquerda e os de direita.

Em agosto de 1789, a Assembléia Francesa aprovou a célebre Declaração dos Direitos do homem e do cidadão. Esse documento baseava-se nas idéias iluministas. A Declaração afirmava que todos os homens nascem livres e iguais e, portanto ninguém pode ser escravo nem servo; ninguém pode ser preso por causa de suas opiniões políticas ou religiosas; a lei tem de ser gratuita, ninguém pode ser torturado, etc.

Terminada a Segunda Guerra, o mundo estava emergindo dos horrores vividos. Milhares de seres humanos tinham presentes as feridas da barbárie. No entanto, esses sofrimentos não impediram de se elevar uma esperança universal, de que as novas relações entre os povos e as pessoas deviam edificar-se em solo que houvesse a justiça social, a fraternidade com o propósito de fazerem acordos para este fim. Segundo Valdés (2005, p.13)

La Declaración expresa que los valores de libertad, justicia y paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca a los seres humanos. La Declaración se funda en el necesario respeto por los derechos da la persona humana, a la luz de las atrocidades acaecidas en la Segunda Guerra Mundial. Fue definida también como una de las protestas más vigorosas y más necesarias de la humanidad en contra de la opresión.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos realizada pelas Nações Unidas fez com que os Direitos Humanos tivessem uma dimensão internacional do direito positivo e dessem passos para que deixasse de ser promessa do estado aos cidadãos, para converter-se em uma obrigação contraída nos diversos estados da comunidade internacional. Também a ONU, que atualmente integra a imensa maioria dos estados do mundo e que possui organismos encarregados dos Direitos Humanos, tendo como objetivos a paz e a segurança internacional estimulam as relações amistosas entre as nações e a cooperação internacional.

Como os Direitos Humanos assumem uma dimensão de Direito Internacional, uma série de Organizações não governamentais (ONGS) se encarregam de incentivar a análise dos Direitos Humanos na sociedade e zelar pelo seu respeito.

Atualmente, há uma vasta coletânea de documentos referenciais e instrumentos internacionais sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. A propósito destas importantes fontes de dados para análise, Carbonari (2006) elaborou uma compilação, na qual constam, entre outros documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Convenção Internacional sobre Direitos da Criança, Convenção Internacional sobre Eliminação Discriminação contra a Mulher, Declaração de Pequim - Mulher, *Declaración y Programa de Acción* – Viena, Conferência Mundial contra Racismo - Durban – *Declaración y Programa de Acción*, Diretrizes para Formulação de Planos Nacionais de EdDH, *Proyecto Revisado de Plan de Acción Programa Mundial EdDH*, *Declaración de México*.

Ainda que com um suporte bastante vasto de documentos disponíveis, constatam-se dificuldades nas escolas para pôr em prática algumas iniciativas relacionadas à área dos Direitos Humanos. Consideramos constituir-se um constante desafio para as instituições escolares de Educação Básica, a promoção dos Direitos Humanos, da Educação pela Paz e o preparo para o exercício da cidadania.

Neste breve histórico, procurou-se explicitar movimentos relativos à evolução dos Direitos Humanos ao longo dos tempos. Por meio deste estudo, é possível perceber conexões entre os Direitos Humanos e os processos sociais que os originaram, as necessidades sociais surgidas, e a reformulação de códigos morais. Ainda, é possível perceber a transformação dos Direitos Humanos em direitos de titularidade coletiva, transformação esta operada no calor das lutas sociais ocorridas, bem como a importância dos Direitos Humanos no contexto internacional.

Atualmente é possível pensar DH relacionando com a evolução da modernidade. Boaventura Santos aborda as condições em que os DH podem ser colocados ao serviço de uma política progressista e emancipatória. Há uma complexidade que ultrapassa as definições mais comuns e faz com que, para o autor mencionado, seja necessário focalizar uma dupla crise e o movimento para superá-la.

A política dos direitos humanos, que pode ser simultaneamente uma política regulatória e uma política emancipatória, está armadilhada nesta dupla crise,

ao mesmo tempo em que é sinal do desejo de a ultrapassar.(SANTOS, 2004. p.240)

Assim, para pensar DH de forma complexa, há que se considerar, o que Santos (2004, p. 250) explicita ao mostrar

DH como forma de localismo globalizado ou globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica. Neste sentido se houver a concepção de DH universais ocorrerá o localismo globalizado e, assim dar-se-á como globalização hegemônica. Se ao contrário, os DH operarem como globalização contra-hegemônica, terão de ser reconceitualizados como multiculturais.

Entendemos que para ressignificá-los torna-se necessário levar em consideração a valorização das raízes, da história dos direitos humanos e trazê-los para a problemática da atualidade. SANTOS, nessa perspectiva, mostra que a reconceitualização supõe algumas premissas,

1. A superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural. Afirmar que todas as culturas ou grupos têm valores ou idéias.
2. Todas as culturas possuem concepções da dignidade humana.
3. Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana.
4. Nenhuma cultura é monolítica. Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados.
5. Todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença. (SANTOS, In CANDAU, 2008, P.43)

Para contribuir neste entendimento valemo-nos dos argumentos de Barreto (2004, p. 300) “também no que concerne aos DH como universais, quando afirma que ‘é preciso estabelecer procedimentos através dos quais podemos garantir a integridade dos valores universais e’, ao mesmo tempo, permitir a plena satisfação da diversidade cultural”.

Os desafios contemporâneos que os direitos humanos colocam no campo sociológico apresentam variações. Muitas indagações são feitas, dentre elas, como pensar DH como universais perante a diversidade, os regionalismos sociais e culturais? Levando em conta cada organização ou sistema de relações culturais com características próprias, como ficam as reivindicações e os julgamentos do que são violações aos direitos humanos diante do relativismo sócio cultural?

Assim, compreendemos que a problemática dos direitos humanos, cada vez mais se afirma na importância dos direitos coletivos, culturais e de acordo com o momento, ambientais. São os direitos humanos uma construção da modernidade e estão carregados / imbuídos com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade trouxe.

2.4 Direitos humanos na América Latina

Na América Latina os Direitos Humanos apresentam uma relação com os direitos dos pobres e dos indigentes, sendo esta história vivida por quase todos os povos. Nem sempre as reais condições de vida são mostradas, pelo contrário, aparecem ofuscadas por grupos e/ou pessoas sedentas de poder. Para o escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano (1999, p.58)⁷,

Nas Américas, a cultura real é filha de várias mães. Nossa identidade, que é múltipla, realiza sua vitalidade criadora a partir da fecunda contradição das partes que a integram. Mas temos sido adestrados para não nos enxergarmos. O racismo, que é mutilador, impede que a condição humana resplandeça plenamente com todas as suas cores [...]. Os latino-americanos da minha geração fomos educados por Hollywood. Os índios eram uns tipos catadura amargurada, emplumados e pintados, mareados de tanto dar voltas ao redor das diligências.

Ainda é muito presente na memória de todos, episódios graves como: o genocídio de índios, revoluções sangrentas e ditaduras cruéis, atestadas pelos relatórios da Instituição *American Watch*⁸, que registram um número elevado de mortos no Chile, Argentina e Uruguai, durante as suas ditaduras militares. Para Candau (2002, p.59)

A América Latina tem sua história profundamente marcada pela colonização, com todos os problemas que ela trouxe e que nós tão bem os conhecemos, tais como: o genocídio e a escravização dos povos autóctones, a exploração das riquezas locais, o comércio e a exploração das riquezas locais, o comer-

⁷ O autor possui livros traduzidos em várias línguas e vasta obra jornalística. Foi chefe do semanário *Marcha* e diretor do jornal *Época*, Montevideu. Em Buenos Aires fundou e dirigiu a revista *Crisis*. Recebeu o prêmio Casa das Américas em 1975 e 1978 e o prêmio Aloa dos editores dinamarqueses em 1993. A trilogia *Memória do Fogo* foi premiada pelo Ministério da Cultura do Uruguai e recebeu o *American Book Award*, em 1989. Em 1999, distinguiu-se com o Prêmio à Liberdade da Cultura, outorgado, pela Fundação Lannan, dos Estados Unidos.

⁸ Disponível em <www.dhnet.org.br>

cio e a escravidão de povos africanos, a dependência econômica, a dívida externa, etc.

Também é cada vez mais evidente o crescimento da pobreza que atinge quase a metade da população latina, que, em parte se deve ao processo de exclusão social, ao desemprego, fruto do neoliberalismo globalizante. Os direitos sociais como o de habitação, saúde e educação, continuam precários. Os países ricos se protegem e utilizam o que há de bom e lucrativo na América Latina, como se observa na afirmação do escritor uruguaio:

A Colômbia planta tulipas para a Holanda e rosas para a Alemanha. Empresas holandesas enviam o bulbo da tulipa e empresas alemãs enviam as mudas de roseira para a savana de Bogotá. Quando as flores crescem nas imensas plantações, a Holanda recebe as tulipas, a Alemanha recebe as rosas e a Colômbia fica com os baixos salários, a terra esgotada e a água diminuída e envenenada. Esses jogos florais da era industrial estão secando e afundando a savana, sofrem o bombardeio dos pesticidas e dos adubos químicos (GALEANO, 1999, p.229-230).

A situação acima descrita contribui para confirmar o alastramento da pobreza e os jogos de poder desiguais. Com isso, paralelamente, pode surgir o preconceito de que o inimigo é o pobre e ainda é perigoso porque incomoda com sua presença feia. Este pode a qualquer momento revoltar-se e tornar-se violento. O seu perfil está cada vez mais associado com o bandido, o marginal. Para Benevides (2004, p.50)

É por isso que, de certa maneira, parece necessário às classes dominantes criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo e à violência; porque esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos “classificados”, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios. [...] É o medo dos de baixo se revoltarem, um dia, que motiva os de cima a manterem o estigma sobre Direitos Humanos.

O relatório de 1997, da *American Watch*, encontrado no site da DHNet⁹, por exemplo, faz denúncias freqüentes acerca de grupos militares, para-militares, guerrilheiros e traficantes, que se digladiam, dizimando a população civil. Na Colômbia, por exemplo, assiste-se a vários tipos de violência, com várias revoluções, desde a Proclamação da República. A guerra interna, entre 1948 e 1953, matou 300 mil pessoas; as guerrilhas, surgidas no início dos anos 60, persistem atuantes até hoje. No México, aconteceram e acontecem perseguições nas áreas rurais, desaparecimentos e assassinatos. Novamente, recorre-se a Galeano (1999, p.132) que afirma:

⁹ Endereço eletrônico : <www.dhnet.org.br>

As forças armadas que mais sistematicamente violam os Direitos Humanos, como é o caso da Colômbia, são os que estão recebendo mais assistência norte-americana em armamentos e assessoria técnica. Essas forças armadas já levam uns quantos anos na guerra contra os pobres inimigos da ordem em defesa da ordem inimiga dos pobres.

Com a evidência das ditaduras militares a sociedade mobilizou-se para a defesa dos Direitos Humanos, conforme Manes e Weyl (2007, p.107)

Essa cultura dos Direitos Humanos desenvolveu-se primeiro no combate aos regimes autoritários e pelas liberdades democráticas. Reconquistando o Estado de Direito, os Direitos Humanos se espalham em pautas diversas, como a exclusão social, os problemas ambientais e, ainda, a violência estatal policial, dentre outras.

Diante de um panorama complexo e sombrio na América Latina, proveniente de relações de poder desiguais e, ainda, de relações egoístas, individualistas, consumistas e, em alguns casos, corruptas, entende-se que importantes desafios se colocam para a educação, por suas possibilidades de contribuição, na perspectiva de analisar os problemas encontrados e trazer sua parcela de contribuição possível.

É preciso considerar que no atual contexto da globalização, na América Latina, a influência atualmente exercida pelo Banco Mundial incide, entre outras áreas, em políticas educacionais. Neste quadro, há uma ênfase ao estreitamento de vínculos entre a educação e o mercado. Nesta perspectiva, Morrow e Torres (2004, p.37) argumentam

O impacto mais visível da globalização sobre a educação nas sociedades em desenvolvimento parte da imposição de políticas de ajuste estrutural. Elas estão diretamente ligadas à globalização, no sentido de que todas as estratégias de desenvolvimento estão atualmente ligadas aos imperativos de criar estabilidade para o capital estrangeiro. Em outras palavras, devido aos obstáculos imensuráveis de levantar suficiente capital permanente, não há outra escolha senão adaptar-se a políticas que sistematicamente reduzem a capacidade dos governos de construir políticas educacionais que aumentem a igualdade educacional ou busquem desenvolver algum grau de autonomia nacional do contexto da pesquisa e desenvolvimento.

Frente às políticas públicas que se configuram face à globalização, à internacionalização dos mercados, os Direitos Humanos enfrentam, hoje, novos desafios, que, em sua origem, firmaram-se na perspectiva de resguardar o homem da interferência arbitrária do Estado. Nesta perspectiva, reportamo-nos ao progressivo esvaziamento da esfera da política pela esfera da economia, a qual vem sendo cada vez

mais influenciada por conglomerados internacionais. Assim, nos propõe uma importante reflexão: que tipo de direito fundamental pode ser cobrado neste cenário?

Já que se tem uma democracia estabelecida no Brasil e no Uruguai, percebe-se o quanto é complexo o atual contexto e que não basta somente existirem eleições e leis justas, se estas não forem reconhecidas e respeitadas. Assim, entre outros direitos, há que levantar vozes em defesa do acesso à educação, à saúde, e ao bem-estar; em defesa das mulheres, dos negros, dos índios, do meio ambiente; e pela tutela dos direitos difusos.

Cabe ressaltar a relevância da análise de uma educação pela paz, bem como seu efetivo desenvolvimento, com base em princípios democráticos, a fim de propiciar outros espaços e possibilidades para a educação, que não seja o de exclusão e violência. Há que ser um pouco utópico, para conviver com tantos conflitos. Neste sentido, Santos observa que “o nosso século tem sido paupérrimo em pensamento utópico” (2005, p. 323). A propósito, o autor explicita:

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar (SANTOS, 2005, p.323).

2.5 Direitos Humanos no Brasil e no Uruguai

No século XX, nas décadas 60, 70, 80 (Brasil), 70 e 80 (Uruguai) viveu-se um período de ditadura militar nesses países, que acarretou marcas profundas na história de ambos. Consideramos que até hoje se faz presente, nas atuais gerações, as marcas deixadas.

Até a década de 1960, o Uruguai era chamado “a Suíça sul-americana” graças a sua consolidação da democracia e o alcance de altos níveis de bem-estar, comparável aos europeus, no final do século XIX. Após a década de 1970, a escassez de recursos minerais e energéticos, a carência de tecnologia e a queda do preço da lã e da carne no mercado internacional, contribuíram para a desestabilização econômica no Uruguai. A sua prosperidade só durou até meados do século passado, altura em que se instalou um período de recessão.

O país depois de uma série de presidentes eleitos e nomeados entrou em conflitos com estados vizinhos. Houve grandes flutuações e modernizações políticas e econômicas, bem como grande fluxo de imigrantes, vindos especialmente da Europa. Em 1973, ocorreu um golpe militar com dura repressão por parte do governo e que favoreceu o surgimento de movimentos de oposição e de guerrilha, como o dos “tupamaros”. O governo civil só voltou em 1985.

Foi o Uruguai o primeiro país latino-americano a estabelecer, por lei, o direito ao divórcio¹⁰ (1907) e, junto com o Brasil, um dos primeiros países da América Latina a estabelecer o direito das mulheres de votar¹¹ (1932).

Segundo informativo da Internacional de la Educación, em estudo realizado sobre o *Barômetro de la I.E.*, sobre los derechos humanos y sindicales em el setor de la Educación (2004), uma falta de oportunidades adequadas para os licenciados origina um importante nível de emigração dos jovens profissionais uruguaios. Ainda, com relação aos afro-uruguaios, os quais compõem 6% da população daquele país, é identificada uma taxa de analfabetismo entre os adultos equivalente ao dobro da média nacional.

Por sua vez no Brasil, além de ter em sua história marcas profundas da escravidão dos negros, do massacre aos índios, também as ditaduras contribuíram para que alguns vivessem em condições mínimas de vida. Na nossa colonização, a exploração da mão-de-obra indígena e negra fortaleceu o autoritarismo. Outros movimentos similares também aconteceram, o que comprova a falta de respeito e vida

¹⁰ O Brasil instituiu o divórcio em 1977.

¹¹ Na América Latina, o primeiro país que concedeu o voto às mulheres foi o Equador, em 1929. A Argentina estabeleceu este direito em 1947 e a França em 1944

digna a uma parcela da sociedade. Como exemplo, pode-se citar a ocorrência da Revolta da Chibata, na qual dois mil marinheiros¹² rebelaram-se contra a aplicação de castigos físicos a eles impostos como punição. Pode-se citar ainda, a Guerra do Contestado o qual resultou em conflito armado entre a população cabocla e os representantes do poder estadual e federal. Na mesma proporção de indiferença às pessoas, considera-se a Guerra de Canudos, na região da Bahia, onde Antonio Conselheiro reuniu um grupo de seguidores e estes foram massacrados pelo Governo, que os dizimou de forma cruel. O que pretendiam era uma terra para morar, já que alguns tinham sido expulsos das próprias terras por não conseguirem pagar altos impostos. O desfecho é sabido: vergonhosamente foram massacrados pelo exército sem piedade alguma, que matou crianças, velhos e pessoas já aniquiladas e fracas.

A história brasileira é permeada de autoritarismo nas relações entre sociedade e o Estado. Direito no Brasil significava, muitas vezes, privilégios para alguns. Era comum, há um tempo não muito distante, as pessoas que defendiam os Direitos Humanos serem consideradas subversivas, serem mal vistas e tachadas de “defensores de bandidos”. Ainda há alguns resquícios, em que certos setores da sociedade olham com desconfiança àqueles que defendem os Direitos Humanos.

Alguns programas de governo têm sido criados como forma de recuperar o tempo que se perdeu ao se ter políticas que beneficiavam uns poucos.

O mencionado informativo *Barômetro de la I.E.* (2004) destaca que o governo federal introduziu o programa, Bolsa Escola, que brinda assistência financeira as famílias mais pobres, na condição de que os filhos freqüentem regularmente a escola. Segundo o mesmo informativo as estatísticas nacionais do governo indicam que as mulheres com um diploma de educação secundária ganham em média 63% do salário dos homens com o mesmo nível de educação.

No Brasil, a abordagem da temática dos Direitos Humanos é incrementada nas décadas de cinquenta e sessenta, por influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Após o retrocesso que representou para os Direitos Humanos o

¹²É importante registrar que a maioria deles eram negros.

período da ditadura militar, a partir de 1988, com a nova Constituição Federal, o Brasil criou relevantes mecanismos de defesa dos Direitos Humanos.

No que se refere a Constituição uruguaia de 1967, foram incluídos direitos econômicos e sociais. Dentre eles: *“enseñanza, protección a la familia, la infancia y la juventud; derecho a la salud; derecho a una vivencia decorosa; derecho al trabajo y condiciones laborales”*.

Tanto no Uruguai como no Brasil sabemos que, com a ditadura militar, houve uma necessidade de se intensificar a luta pelos Direitos Humanos.

No Brasil, observamos que, a despeito da necessidade de muitos avanços ainda há uma mobilização crescente em defesa dos DH, a qual vem progredindo, entre outros, no campo da educação. Atualmente há mais espaços de debate para esta temática, apesar de sua efetivação ser recente. Para Basombrio (apud ZENAIDE, 2007, p.19), “a educação em Direitos Humanos na América Latina é uma prática jovem”. Nesta direção, Zenaide (2007, p.19) afirma:

A educação em Direitos Humanos no Brasil assim como na América Latina surgiu no contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos Direitos Humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos.

Os direitos dos menos favorecidos ainda é uma constante a ser reivindicada, pois ainda é grande a marginalização social e as diferenças regionais. A discriminação social e econômica ainda persiste muitas vezes amparada pelo não cumprimento da Constituição Federal ou por distorções cometidas pelos governantes. Para Dal-lari (2007, p.46), isso foi agravado na década de noventa,

[...] pela atitude do governo federal brasileiro, que adotou a linha chamada neoliberal, privilegiando objetivos econômicos e financeiros, inclusive de entidades estrangeiras ou multinacionais, que participavam do mercado financeiro brasileiro ou recebiam auxílio do governo através de financiamento ou renúncia fiscal, adotando-se essa política para dar maior volume à expressão econômica do Brasil no cenário mundial.

Considero necessário que se levantem muitas “bandeiras” em favor das minorias, que surjam ações afirmativas fortes capazes de mobilizarem pessoas, pensamentos e atitudes. Embora aconteçam muitos entraves para a efetivação dos Direitos Humanos, há visíveis sinais de que a sociedade esteja se organizando e apro-

fundando a consciência de seus direitos. Há que lembrar ainda os setores que se somaram e se distinguiram na resistência aos desmandos do período repressivo, nesse sentido VIOLA afirma

Instituições que se destacaram na luta contra o arbítrio, como a Comissão Pastoral da Terra, Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CNBB), Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI -, assumiam o discurso dos direitos humanos como uma possibilidade de fortalecer as instituições democráticas e de produzir uma sociedade socialmente mais igualitária. (2007, p. 129)

Aliado a essas ações também ocorreram muitas Conferências e Seminários em Estados e Municípios, como: seminário no RJ, em 1994, sobre educação em direitos humanos, contando com a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, Novamérica, organização não-governamental do RJ, Movimento Nacional de Direitos Humanos, do RJ, Movimento de Justiça e Direitos Humanos no Rio Grande do Sul, entre outros; em São Paulo, 1 Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (CANDAU, 2000)

2.6 Direitos humanos nos interstícios da fronteira... o encontro

No estudo sobre a pesquisa dos DDHH nas escolas do Brasil e Uruguai fazemos um recorte pelo viés da fronteira, não só fronteiras marcadas geograficamente (Brasil/ Uruguai), mas também fronteiras culturais (raça, etnia, gênero,...), fronteiras de tempo e espaço (presente / passado / futuro), fronteiras epistemológicas (como cruzamentos dos saberes, os currículos...).

Nessa fronteira cultural, em que culturas diferentes entram em contato, o foco desse estudo não circunscreve ao aspecto da territorialidade. Muito além disso, nossa tarefa investigativa ocupou-se em atender aspectos relacionados à identidade cultural de cada lugar que se expressa na escola.

De um lado, identifica-se a cultura do Brasil mais suscetível às interferências da globalização, com fácil aceitação dos modelos impostos e importados dos grupos dominantes. Existe uma abertura para inovações culturais e a facilidade de adaptação e interação.

Como resultado da pesquisa se observou que no Uruguai, embora se presencie interferências culturais exteriores, há uma preservação maior de sua cultura e a sua história.

A fronteira geográfica propicia aos dois locais uma combinação de culturas, um entrecruzamento onde as danças, as músicas, o carnaval, os festivais folclóricos, etc. fazem interfaces adicionando e contribuindo cada um com suas características, mas com o surgimento de outras formas de mostrar a cultura local já cruzada, que nas palavras de Canclini (1997, p.19), se expressa como hibridismo¹³. Neste manancial de ofertas e trocas, pouca percepção de aproveitamento tem ocorrido, ou seja, as culturas fronteiriças neste estudo são tênues. As mediações acontecem de forma natural, praticamente sem que haja ações nesse sentido. As manifestações de cultura de cada lugar são práticas corriqueiras e estão dentro de uma rotina do local o que faz com que se perca a oportunidade de poder enriquecer a fronteira cultural. Para Santos (2005, p.154 -155)

A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-vem e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada.

Neste sentido dialogando com nossa realidade podemos explicar melhor o que se quer dizer em Santos na referência acima e fazermos a conexão com a nossa fronteira cultural, que através de testemunhos, apresenta avanços em certos momentos, e em outros estagnações e recuos. Com isto referimo-nos que a fronteira está suscetível às interferências locais de cada lugar, sejam elas econômicas, culturais, educacionais, governamentais, etc. Como exemplo, na área educacional, pode-se citar o Projeto Bilíngüe que atualmente existe entre escolas públicas de Jaguarão e Rio Branco, onde as professoras e os alunos trocam experiências num intercâmbio semanal. Outra ilustração, bem típica do local, são os grupos de danças folclóricas que misturam componentes tanto de um lugar como de outro, inclusive o próprio (a)

professor/a, acontecendo dessa forma um hibridismo cultural na forma de dançar, interpretar e apresentar seus trabalhos.

No estudo dos Direitos Humanos está a disponibilidade de aproveitar oportunidades de expandir as fronteiras culturais pelo currículo como espaço-tempo. Referimo-nos ao currículo escolar que é uma forma de atravessar fronteiras culturais. De acordo com Macedo (2006, p. 289), pesquisadora da área de currículo,

Penso nos currículos escolares como espaço de tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas.

Segundo Bhabha (1998) vivemos um momento de nossa existência marcada por vivermos nas fronteiras do presente. Em alguns momentos reportamo-nos para o passado para justificar o presente, em outros, projetamos um futuro. No passado muitos direitos do homem foram violados e com isso justifica-se a temática DH ser o foco de muitos estudos e discussões no presente o que permite vislumbrar-se um futuro diferente no que se refere à realização dos Direitos Humanos em sociedade.

Há, na pós-modernidade, uma busca pelo espaço e afirmação. Nesse sentido há muitas situações (embates) de fronteira que dizem respeito à diferença cultural, que podem ser de consenso ou de conflito e, para Bhabha (1998, p.21), “podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso”.

Vivemos um momento de transição, o que muitas vezes gera a sensação de desorientação, isso faz com que, constantemente, procuremos locais para testar nossas teorias, onde as fronteiras são atravessadas. Nessa travessia nos deparamos com o além (que não é um novo horizonte, nem um abandono do passado), o ir e vir, o sair de si em busca de um espaço alternativo de inter-relações.

Segundo Bhabha (1998, p.20),

¹³ Processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

[...] o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais.

No Uruguai, o estudo dos DH ocorre por meio de uma disciplina específica (*asignatura*), no último ano do Liceo, este equivale ao Ensino Médio no Brasil. Em nosso país, não há uma disciplina específica, ocorre uma diluição das temáticas em outras disciplinas, em certos momentos de forma tangencial. Estas temáticas passam por questões de gênero, classe, língua, cultura bem a fronteira, tanto geográfica como cultural.

É relevante destacar que a origem destes estudos em cada país é bem distinta uma da outra. No Uruguai, reforçou-se pelo período de recessão – a Ditadura Militar, nas décadas de setenta e oitenta, no qual deixou marcas muito fortes e vivas, até os dias atuais, na memória de todos. Mesmo terminada a Ditadura há sempre uma preocupação em não esquecê-la para que não haja um “apagamento” da história. Percebemos que a temática Educação em Direitos Humanos vem de um anseio para rememorar um período recente da história, dessa forma justifica-se e/ou entende-se o porquê de criar a “*asignatura*” (disciplina) específica.

Na Escola brasileira, na matriz curricular, nunca foi inserida tal disciplina. Ela é trabalhada dentro dos temas transversais ou em disciplinas como Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia, etc. e, em alguns casos, ela sequer é abordada.

Há um aspecto interessante a ser observado em relação aos dois países no que diz respeito à vivência e formação de suas fronteiras. No Uruguai, não há muita bibliografia que trate dos DDHH na Educação, como no Brasil. No entanto, percebemos que a Escola uruguaia toma para si esta tarefa. Já no Brasil, há um crescente mercado de obras lançadas, e um número crescente de estudiosos envolvidos nesta temática. As Universidades, as Secretarias de Direitos Humanos e Cidadania, o MEC, ONGS, etc., vêm desenvolvendo muitos trabalhos para que a Educação em DDHH conquiste plenamente seu espaço e se torne efetivamente valorizada.

As fronteiras contribuem para que exista uma expansão de alguns saberes distintos e esses sejam intercambiados e incorporados em cada cultura local. As

fronteiras culturais vão ser pontes neste trabalho. “A ponte reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 1998, p.24). Nesse intercâmbio, é o momento em que as pessoas se encontram, porque se vive uma época em que a noção de limites e demarcações são frágeis, especialmente na diversidade cultural.

As fronteiras ou zonas fronteiriças transformam-se em locais de possibilidades intercambiais. Nas fronteiras do conhecimento há uma representação híbrida, no qual o indivíduo pode sair de si para poder enxergar o outro, um lugar de oportunidades e de autoconhecimento. No cotidiano escolar vivem-se situações semelhantes em que o educador percebe que as crises, as dificuldades e a fragilidade nas relações estão visíveis. Assim, ele se encontra na fronteira do que vive e do que enxerga, para possivelmente avançar em certos aspectos.

A sociedade na qual estamos inseridos apresenta marcas profundas dos efeitos da globalização, do capitalismo, do neoliberalismo, da fragmentação do ser humano. Esse cenário faz com que surjam vozes (clamores) de grupos minoritários. Para Bhabha (1998, p.23-24),

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. [...] É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente.

Desse modo é possível pensarmos Direitos Humanos em Educação com propósitos, com anseios de que seja reconhecido um outro lugar, de um outro tempo e de outras formas de se relacionar. É a expressão da vontade do reconhecimento de outras possibilidades.

Por fim, acredita-se que, na fronteira cultural, os Direitos Humanos são a ponte que tornarão viável o encontro do indivíduo “numa compulsão contemporânea de ir além, de transformar o presente no ‘pós’, ou, como mencionei anteriormente, tocar o lado de cá do futuro” (BHABHA, 1998, p.41), em que as minorias tenham seus espaços respeitados, sem injustiças sociais, sem conflitos de classe.

Neste contexto globalizado as identidades culturais se apresentam como transitórias e sem um ponto fixo, possibilitando constituir novas fronteiras culturais: entre o popular e o erudito (CANCLINI, 1997) ou entre o nacional e o global (BHABBA, 1998). Nestas transitoriedades, em tempos atuais, percebemos o quanto os Direitos Humanos em Educação são pontes para que se estabeleçam laços de fraternidade e solidariedade. Pontes essas que se configuram no próprio vai e vem entre uruguaios e brasileiros, nos Seminários que acontecem em Jaguarão e Rio Branco, na presença de educadores brasileiros em escolas uruguaias ou ao contrário: educadores, escritores uruguaios levando experiências a escola do Brasil. É comum atividades artístico-culturais uruguaias serem apresentadas e desenvolvidas em solo jaguarense, (utilizando o espaço de nosso teatro), assim vimos as fronteiras ficarem mais tênues, sem distancias ou cortes.

Nos primeiros contatos com a escola uruguaia fomos convidados a participar de uma Jornada de Ciências Sociais. O evento aconteceu na Casa da Cultura em Rio Branco durante todo dia. O primeiro painel foi “Derechos Humanos en la Dictadura”, proferida pelo Professor Oscar Destouet, Diretor Nacional de Direitos Humanos do MEC, depois teve a palestra “Acuífero Guaraní” que contou com o Prof. Alberto Manganelli, na continuidade a Inspetora Virginia García Montecoral falou sobre “Inclusión en la Educación”, para concluir os alunos do Liceo apresentaram uma peça teatral.

Nas várias observações e oportunidades que tivemos de conversar e participar constatamos o engajamento social-político que os professores uruguaios tem. É comum sempre em todos os eventos a insistência para tratar sobre a violação dos direitos humanos que o povo uruguaio sofreu.

2.7 Contexto das escolas do Brasil e do Uruguai

Neste estudo, no qual focalizamos os DH, em duas escolas de Educação Básica, situadas na fronteira Brasil e Uruguai, torna-se necessário descrever as es-

colas pesquisadas a fim de as contextualizarmos e observarmos pelo viés das relações humanas.

Ao tomarmos conhecimento de tantas injustiças, omissões e violências cometidas no mundo moderno percebemos, na mesma proporção, iniciativas, ações e avanços na perspectiva de contribuição para a construção de uma sociedade mais pacífica. Na atualidade, sociólogos, pesquisadores de diferentes áreas, bem como governantes têm demonstrado interesse em contribuir com estudos e medidas concretas para valorizar os DH na sociedade e na escola.

Com isso, voltamos a atenção para o local onde se situam nossos estudos. Nesses lugares privilegiados por promoverem a educação e a cidadania, juntamente com a criação e transmissão de conhecimentos cognitivos, deparamo-nos com muitas diversidades.

A Escola do Brasil, situada em Jaguarão, RS, está vinculada ao Governo Estadual do Rio Grande do Sul. A escola tem em torno de 1100 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Nesta Escola é oferecido o Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), Ensino Médio, Curso Normal (em extinção, não foi feita matrícula para o primeiro ano em 2008, por ordem do Governo Estadual) e EJA (Ensino Médio),

A filosofia da Escola é assim traduzida no Projeto Político Pedagógico:

o homem é um ser social inserido em um contexto histórico-político-econômico e que só através da educação, o indivíduo tem consciência de seu papel na sociedade, superando seus limites em busca da cultura, de uma vida mais justa, da priorização do ser e da busca da felicidade.

O Projeto Político Pedagógico da escola fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Freinet, Decroly, Piaget, Vigotsky. Além deste documento, a instituição possui um Regimento Escolar e as Normas de Convivência, que amparam e norteiam as ações do educandário.

Os Planos de Estudo da Escola são elaborados pelos professores sob a orientação do serviço de Coordenação Pedagógica, cabendo ao Conselho Escolar a sua anuência.

Diversos segmentos representam a comunidade escolar, o que possibilita dar “voz” a todos, entre os quais, citamos: o CTAP (Conselho Técnico, Administrativo e Pedagógico), CE (Conselho Escolar), Grêmio Estudantil, CPM (Círculo de Pais e Mestres).

A Escola do Uruguai, situada na cidade de Rio Branco, Departamento de Cerro Largo – é representada pelo *Conselho Assessor Pedagógico*, composto pelos professores mais antigos, pelos mais qualificados (entende-se como qualificados aqueles que são avaliados por uma inspeção de Montevideu, professor da disciplina e a diretora). Há também a *Comissão Fomento*, que equivale ao Círculo de Pais e Mestres, que dá suporte à Escola.

No Uruguai o sistema educacional compreende a educação primária, educação secundária e a educação superior. A educação secundária tem duração de seis anos, divididos em dois ciclos de três anos. O primeiro ciclo é obrigatório. O segundo ciclo é voltado para a preparação para a universidade. A escola uruguaia estudada está dentro desta modalidade.

A Escola oferece cursos que compreendem o Ciclo Básico (1º, 2º, 3º ano), o que equivale a sétima e oitava séries do nosso Ensino Fundamental, e mais o nono ano, que ainda não temos na Escola do Brasil. O *Bachillerato* (4º, 5º, 6º ano, ou seja, 1º, 2º, 3º do *Bachillerato*) equivale ao nosso Ensino Médio. No 1º e 2º ano as disciplinas são gerais. No 2º e 3º ano há orientações e opções, como: Orientações de *Bachillerato*: - *Arte e Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias de la vida y la Salud*. Já no 3º ano as orientações tem ênfases em: *Ciencias Sociales (Derechos Humanos, Investigación Social, Estudios Económicos), Científico Matemático (profundización matemática), Ciencias de La vida y la Salud (salud y deporte), Arte y Comunicación (ênfase em Dibujo y Diseño)*. Para a diretora Marta Machado,

Estas orientaciones y énfasis se dictan según al Plan Experimental 2003, que en este momento solo se aplica en 18 liceos del país y que lamentablemente está sendo substituído por el Plan 2006. El Plan 2003 es muy innovador y desarrolla um diseño que pretende formar al alumno em competencias.

A Escola elabora, no início do ano, um projeto de centro com linhas gerais, que compreende os diferentes projetos de salas de *asignaturas* e projetos de aula. No fim do ano deve realizar-se uma auto-avaliação e a Memória Anual (este documento deve ser levado ao Conselho de Educação Secundária). Todos os docentes devem ter um projeto de aula, que se elabora tendo em conta o programa (que é enviado pelo Conselho de Educação Secundária) e também realizar as provas diagnósticas (é obrigado realizá-las).

A Escola é composta por noventa e um docentes, nove *adscriptos*¹⁴, dois professores orientadores bibliográficos que atendem a Biblioteca. Há um ajudante preparador por Laboratório (Química, Física e Biologia). Também faz parte da Escola o C.A. P (Conselho Assessor Pedagógico), integrado por três docentes votados, sendo um deles votado pelos alunos, outro pelos docentes e outro pela direção.

Há atividades clássicas promovidas pelo educandário como: Encontro de Física e Matemática e Jornada Regional de Ciências Sociais. Também há atividades de extensão cultural como “*Día de la Tradición*” ou Certames entre os alunos.

¹⁴ *Adscripto* equivale a funcionário, o qual pode exercer atividades administrativas ou atividades com os alunos.

Por ser o único Liceo da localidade e não haver Liceo privado, a Escola recebe alunos de todos os níveis sócios - econômico - cultural.

Ambas as instituições escolares focalizadas, a brasileira e a uruguaia, carecem de pessoal para desempenhar todas as atividades necessárias. Também as duas apresentam espaços físicos amplos, conservados e bem equipados.

Inicialmente, em estudos preliminares, percebemos que os Direitos Humanos são focalizados em cada escola de maneira bem distinta. Com um contato maior nas escolas foram sendo evidenciadas essas maneiras peculiares de cada uma. A expressão “direitos humanos” na Escola do Brasil praticamente não existe. É claro que nas relações interpessoais e por dentro de cada disciplina, de modo transversal há tópicos focalizados. De outro modo, na Escola do Uruguai a expressão direitos humanos ou *derechos* é constante. Ela permeia, inicialmente, por todas as disciplinas do currículo, depois se configura como *asignatura*. Toda a Escola é voltada para este tema em qualquer evento, seminário, etc. Direitos Humanos é tema constante entre docentes, vive-se um momento de relembrar os sofrimentos pelos quais passaram na época da recessão.

3 LEGISLAÇÕES E ORDENAMENTOS JURÍDICOS COM FOCO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1 Construção dos Direitos Humanos pelas legislações vigentes no Brasil e Uruguai

Muitas vezes para que se possibilite a instauração da lei e da regra são necessárias certas ordenações. Com isso as leis vão surgindo conforme a sua necessidade e a partir daí vão sendo reformuladas ou substituídas. Ao se falar em direitos humanos também existe uma trajetória que foi possibilitando a criação e aplicabilidade dessas ordens.

Vários documentos internacionais ajudaram a dar um aporte à legalidade dos direitos de cada pessoa, quando estes eram desrespeitados. A partir daí cada país também pautou suas leis, normas, ordens a fim de garantir o que é de direito de cada um.

Os ordenamentos são compostos por uma infinidade de normas, que regulam a vida social, de acordo com as adequações necessárias a cada época.

No ordenamento jurídico, várias são as fontes que regulam os direitos das pessoas e os direitos relativos à educação. Para Bobbio (1992, p.79),

“Direito” é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

De acordo com Galindo¹⁵ (2006, p.70), é possível nomear ferramentas internacionais de regulação na área, como o *tratado* e a *declaração*. Para o autor,

Tratado é um acordo resultante da convergência das vontades de dois ou mais Estados - formalizada num texto escrito - no qual os signatários estipulam direitos e obrigações entre si.

Convenção ou pacto são termos gerais utilizados para designar os tratados. Juridicamente não há diferenças entre eles.

Declaração é um instrumento acordado entre nações e cujas determinações não possuem forma jurídica. Simboliza apenas a disposição dos Estados de agirem de acordo com os compromissos designados, mas não há obrigatoriedade, formal, de seu cumprimento.

A educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina surgiu a partir de lutas sociais, com isso foram criados documentos para afirmar os direitos de cada pessoa e de diferentes grupos.

Outro documento de relevante importância é a Constituição Federal do Brasil, de 1988, que ampliou a democracia e criou mecanismos legais de proteção aos Direitos Humanos. A partir daí várias leis surgiram, como: a Lei que define os preconceitos de raça e de cor (Lei 7716/89), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), a Lei que cria a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos políticos durante a ditadura militar (Lei 9140/95), a Lei que tipifica o crime da tortura (Lei 9455/95), a Lei que tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional (Lei 9459/97), a Lei que cria o Estatuto do Refugiado (9474/97), a Lei que cria o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da pessoa com deficiência (10098/04), o Estatuto do Idoso (Lei 10741/03), etc. (ZENAIDE, 2007, p.19)

Em se tratando do Brasil, temos também a Declaração do Rio ou Carta da Terra (ECO 92/ Brasil) que corrobora a intenção de assegurar o bem-viver a todos, como manifesta o Princípio 1º da Carta (1995, p.56): “Os seres humanos estão no centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável. Têm direito a uma vida saudável e produtiva, em harmonia com a natureza”. De acordo com o princípio 25 (p.60): “A paz, o desenvolvimento e a proteção ambiental são interdependentes e indivisíveis”.

¹⁵ Professor de Direito Internacional da Universidade de Brasília (UnB).

Este documento, nos seus 26 princípios, a exemplo dos dois acima mencionados, sustenta os propósitos com o compromisso dos Direitos Humanos aliados à preocupação com o meio em que vivem.

Seguem-se a esses instrumentos legais e normativos, a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), pelo Estado Brasileiro, em 1996, em que, de acordo com Zenaide (2007, p.15), houve uma transformação dos Direitos Humanos como “[...] eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos”.

Por outro lado, também a Constituição Federal Brasileira de 1988 efetivou a inclusão dos Direitos Humanos nas leis gerais e planos de educação no Brasil, por exemplo: o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Nacionais Curriculares, o Plano Nacional de Extensão Universitária, a Matriz Curricular da Educação Básica, lei que estabelecem diretrizes e bases da educação nacional, que inclui no currículo das escolas de Educação Básica, por exemplo, a obrigatoriedade do desenvolvimento de estudos afro-brasileiro (Lei10639/2003).

Não ficam dúvidas de que, com a Constituição de 1988, o caminho ampliou-se e propiciou uma maior promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Para Piovesan (1985, p.130), “a Constituição Federal é um ponto de partida importante. Apenas depois dela, por exemplo, o Brasil passou a punir o racismo como crime, apesar de existir uma convenção internacional sobre o tema desde a década de 1960”.

Dessa forma explicita-se de forma enfática de que, com a lei máxima, surgem novos procedimentos e pessoas (atores) envolvidos com a garantia dos Direitos Humanos.

É bom lembrar que quando um país ratifica tratados internacionais, criam-se obrigações perante a comunidade mundial e também obrigações internas, gerando novos direitos para os cidadãos e as cidadãs. De modo geral, constata-se que os instrumentos internacionais acabam inspirando o arcabouço jurídico dos Estados Nacionais. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a Constituição brasileira de 1988, fortemente inspirada pelos paradigmas dos Direitos Humanos da Declaração Universal e de outros tratados (ANDI-SEDH-UNESCO, 2006, p.71).

Reportamo-nos, neste momento, aos ordenamentos jurídicos vigentes no Uruguai cuja proteção jurídica focaliza os Direitos Humanos, e está composta por duas vertentes: uma integrada por fontes que provém do âmbito interno (Constituição) e outra vertente com fontes que emanam do âmbito internacional. No plano interno, a Seção II da Constituição Nacional “Derechos, Deberes y Garantías”, estabelece a base principal em matéria de Direitos Humanos.

Na Carta Magna brasileira, também se encontram outros direitos e liberdades, como os de natureza política (seção III) e a liberdade de cultos (Seção I, Capítulo III, artigo 5). O texto constitucional funda-se na filiação jusnaturalista da filosofia política, segundo Bobbio (1992, p.80)

Pode-se falar de direitos naturais pressupondo, como o fazem os jusnaturalistas, um sistema de leis da natureza, que atribuem, como todas as leis, direitos e deveres; esse sistema pode ser derivado da observação da natureza do homem, do código da natureza, assim como os direitos positivos são deriváveis do estudo de um código de leis positivas, validados por uma autoridade capaz de fazer respeitar os próprios mandamentos.

O Uruguai, no ano de 1997, aderiu a Declaração Universal sobre Genoma Humano e os Direitos Humanos. Outro ordenamento importante e que é utilizado pelos educadores é a CDN (*Concención sobre los Derechos de los Niños*), aprovado em 1989, pela Assembléia Geral das Nações Unidas. A CDN é um compêndio de cinquenta e quatro artigos, considerado excepcional em sua amplitude porque, pela primeira vez, se reúnem em um mesmo documento todos os direitos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) dos menores de 18 anos. Este documento tem sido um dos aportes para a OFICINA EM URUGUAY¹⁶, com o tema: *Educación, Derechos y Participación: aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*.

As normas e ordenamentos mencionados visam assegurar direitos quando estes não estão explicitamente garantidos na legislação de determinada sociedade, em tempo determinado.

¹⁶ Oficina significa Seminário

3.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em seu preâmbulo há uma série de considerações que justifica a sua proclamação, como

[...] os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.

A DUDH, distribuída em trinta artigos, corrobora o que a Assembléia Geral proclamou, ou seja, que se firmem os verdadeiros valores de respeito e igualdade, e para tal devem ser amparados através da educação “[...] tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]”.

Entendemos que ainda necessitamos avançar em muito na área de Direitos Humanos. Como exemplo, reportamo-nos às relações de fraternidade na sociedade, estabelecido no artigo primeiro da DUDH. No artigo segundo, também se percebe que os ideais da DUDH ainda em nossos dias não estão sendo contemplados por todos, quando se afirma, “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades [...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, [...]”, porque nem todas as pessoas estão vivendo em condições dignas ou com plena liberdade.

Ainda são comuns as distinções entre, raça, cor, etc., há muitas discriminações presentes na sociedade atual. Em alguns casos, por exemplo, o racismo aparece de forma explícita, em outras de forma velada. Seria utópico afirmar que vivemos sem preconceito racial. Nas ações afirmativas, dirigidas às questões raciais, com a implementação de políticas para tratar as desigualdades entre as raças é possível presenciarmos “vozes” com argumentos prontos para sustentar práticas antigas que só beneficiam os já privilegiados e que se põem contrários a idéias no-

vas, especialmente as que irão mexer com as estruturas do que já estão consolidadas, com aquilo que já é tradicional. Em um artigo de Silva, (2006, p.144), “Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul”, a autora salienta “que essas elites são contra qualquer tipo de ação para mulheres e grupos raciais e étnicos, argumentando que isso equivaleria à discriminação de grupos ‘não-minoritários’, ou seja, as elites rejeitam argumentos de diversidade e de reparação”

É quase um paradoxo lermos o artigo terceiro da DUDH, em que consta: “Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, pois estamos inseridos numa aldeia globalizante, com alto nível de exclusão social, em que muitos não estão sendo contemplados com vida digna, liberdade e segurança. Para Mosca e Aguirre (1990, p.155):

A “ordem atual” das relações entre os povos é claramente injusta. No Terceiro Mundo, diariamente, morrem 40.000 crianças, que são a face concreta desta injustiça. Esta ordem gera uma injustiça estrutural que se traduz em violências terríveis, descaradas ou encobertas contra os menores, os mais fracos. Esta violência é estrutural, gerada pelo desequilíbrio e opressão a que, no econômico, no político, no militar e no cultural, uns povos poderosos submetem os outros.

A leitura da DUDH em seu conjunto propicia o entendimento de intenções no sentido de plantar ações promotoras do ser humano.

A marca da pós-modernidade é a vontade de liberdade, que acompanha a velocidade das mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e do cotidiano. Daí resulta um mundo como incerto, incontrollável e assustador,

Num mundo constantemente em movimento, a angústia que se condensou no medo dos estranhos impregna a totalidade da vida diária – preenche todo fragmento e toda ranhura da condição humana.

No mundo moderno, notoriamente instável e constante apenas em sua hostilidade a qualquer coisa constante, a tentação de interromper o movimento, de conduzir a perpétua mudança a uma pausa, de instalar uma ordem segura contra todos os desafios futuros, torna-se esmagadora e irresistível. (BAUMAN, 1998, p.21)

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um paradoxo ao que está instalado na pós-modernidade, uma utopia que se encaixa numa sociedade que “faltam” alguns. Para Bauman (1998, p.23),

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, ainda há um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a 'sujeira' da pureza pós-moderna.

Esses deixados de fora são a 'sujeira' que precisa ser removida, são consumidores falhos, não conseguem responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam recursos. Não são indivíduos livres, conforme definição comum de liberdade, em função do poder de escolha do consumidor. Eles são os novos "impuros" porque não se ajustam ao novo esquema de pureza e pela nova perspectiva do mercado consumidor, eles são redundantes-objetos fora de lugar (BAUMAN, 1998, p.24).

Na perspectiva da definição comum de liberdade, valemo-nos dos estudos de Chauí, que, com base de grandes pensadores, focaliza algumas concepções. Para Aristóteles livre é aquele que tem em si mesmo o princípio para agir ou não agir, isto é, aquele que é causa interna de sua ação ou da decisão de não agir. Dessa forma na concepção aristotélica, a liberdade é o princípio para escolher entre alternativas possíveis, realizando-se como decisão e ato voluntário. Para Sartre a liberdade é a escolha incondicional que o próprio homem faz de seu ser e de seu mundo. Avançando no tempo, Espinosa afirma que o ser humano é mais livre na companhia dos outros do que na solidão e que somente os seres humanos livres são gratos reconhecidos uns aos outros, porque os sujeitos livres são aqueles que nunca agem com fraude, mas sempre de boa fé. Nietzsche afirma que a ação mais alta da vida livre é nosso poder para avaliar os valores. (CHAUI, 2000. P.366-367)

Com isso é possível pensarmos a própria conotação da palavra liberdade com outras significações. Cada vez mais o ser humano a perde e conforme Bauman (1998) explica: os 'impuros', 'estranhos' e 'os fora de lugar' são muitos, dentro do novo paradigma da modernidade. Ampliam-se os marginalizados, que não são só os que explicitamente estão à margem, mas também são aqueles sem inscrição, sem voz forte, sem a própria liberdade para agir e escolher no próprio cotidiano. São no-

vas formas de não ter plenamente seus Direitos Humanos (liberdade, igualdade) efetivados.

3.3 Primeiros enfoques: a LDB e os PCNs

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) é uma das normas que compõem o ordenamento jurídico-educacional brasileiro. A referida Lei foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e regula, em nove capítulos, a educação formal brasileira, desde a educação infantil ao ensino superior, com passagem pela educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. Nela aborda-se, entre outros, os objetivos, os princípios e a organização da educação brasileira, a duração de cada nível de ensino, questões sobre o currículo, percentuais de recursos destinados à educação, os investimentos em manutenção e desenvolvimento de ensino, formação de professores e abrangência de sua atuação.

O direito à educação com a finalidade de desenvolver o educando e prepará-lo para o exercício da cidadania e para o trabalho, consta nos artigos 2º, 3º, 22, 58,59 e 60 da LDB. No artigo 26, parágrafo 4º há uma referência ao ensino de História do Brasil, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, com foco nas matrizes indígena, africana e européia. No mencionado artigo 26, consta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, na Educação Básica, estabelecida pela Lei nº 10639/2003, o que permitirá o resgate da cultura e da contribuição do negro em várias áreas, ainda sem o devido reconhecimento. Os artigos 58,59 e 60 merecem atenção no que se refere aos alunos com necessidades especiais para os quais é apontado o direito de ter educação na rede regular de ensino. Embora esteja assegurado em lei sabemos que é precário este atendimento nas escolas: não há acessibilidade na maioria das escolas, faltam nas redes escolares profissionais habilitados para esse atendimento, entre outros fatores.

Com relação a estes artigos da LDB, há importantes Leis para regulamentar questões relevantes dos Direitos Humanos. Os direitos e deveres aí contemplados

articulam-se com a vida cidadã. Em todos estes aspectos há que se considerarem as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia. Não se pode desconsiderar, no entanto, a atuação de agências internacionais que buscam influenciar as políticas públicas na educação. A propósito, Torres (2003, p.179) afirma:

O Banco Mundial afirma que seu papel é colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a combinação mais adequada a suas necessidades. No entanto, o pacote do BM é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso aliado muitas vezes a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive em realidades muito diferentes.

Os efeitos da globalização embasados em políticas neoliberais se fazem sentir na educação. Muitas peculiaridades locais são compartilhadas pelos dois países Brasil e Uruguai tendo como influência os órgãos internacionais e o processo de globalização em curso. Neste sentido, observam-se questões semelhantes sendo debatidas em reformas curriculares propostas para seus respectivos campos de educação básica e superior. Nesse contexto, identificam-se as novas tendências de políticas educacionais voltadas prioritariamente a atender necessidades do mercado de trabalho profissional e demandas tecnológicas atuais. Sobre este tema Coutinho (2007, p.381-382) acrescenta:

[...] são sentidos na tendência mundial de extensão da escolaridade fundamental e alargamento do ensino profissionalizante (posição encampada pelo BM), focados em competências profissionais, bem como na redução (ou aniquilamento) do ensino superior público. Nesse sentido, a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constrói, no espaço do ensino profissional, a integração entre a educação e o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva. As políticas públicas da educação, no Brasil contemporâneo, nos marcos da LDB, mantêm, na trajetória indicada, a perspectiva do ensino profissional paralelo ao do ensino básico (fundamental, médio e superior), na busca da concretização de um “perfil profissional”, definido através de pesquisas dos cenários e tendências das profissões da área.

Consideramos que o estudo dos Direitos Humanos na Educação tem alto potencial para contribuir para o enriquecimento do exercício da cidadania ativa e planetária. Neste sentido, no Brasil possuímos produção científica e instrumentos que focalizam o tema, como o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que podem ser aliados em prol de uma profícua educação em Direitos Hu-

manos. Alguns documentos são verdadeiros aliados para garantir o direito ao estudo e a uma vida digna, entretanto há algumas políticas postas em vigor que só estão comprometidas com o capital, com o lucro e com os resultados imediatos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) foram apresentados como documentos norteadores para uma proposta curricular da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, os quais são oferecidos às escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisas, editoras e pessoas interessadas em pesquisa.

Criam-se assim os PCNs com a justificativa de que há uma necessidade de se construir uma referência curricular nacional. As diretrizes têm como base a perspectiva de criar uma escola com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.

Sem entrar no mérito da proposta curricular, focalizo o tema de interesse deste trabalho. Assim observo que, nos PCNs, encontramos vários enfoques dados à cidadania e ao respeito aos valores humanos. Em seus textos, a educação é considerada, em suas relações com o preparo para o exercício da cidadania. A abordagem da educação é feita em consonância com a realidade de cada segmento, como: alunos, pais, professores e comunidade.

Os PCNs para o Ensino Fundamental priorizam o papel da escola, o acolhimento e a socialização dos alunos, as culturas locais, estabelecem as relações entre aprendizagem escolar e trabalho. As questões sociais urgentes são abordadas nos temas transversais, questões estas que se afinam com os Direitos Humanos na Educação como: ética, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural .

No Ensino Fundamental, os PCNs abrangem as etapas da adolescência e juventude inseridas na sociedade atual, assim como a construção de sua identidade, não se distanciando de questões como: família, mídia, vida pública e participação, entre outros.

No Ensino Médio há ênfase num currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações, há um destaque para um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos.

Prioriza-se, no Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica, o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, de buscar informações, a capacidade de aprender, criar, ir além do que só memorizar e reproduzir.

A partir dos princípios definidos na LDB, os PCNs delinearam-se como um novo perfil para o currículo, para que se tenha um ensino contextualizado, com significado escolar, sem compartimentalização, incentivando o raciocínio, a interdisciplinaridade e a capacidade de aprender.

O exercício da cidadania contribui para o resgate dos Direitos Humanos, e a educação, nesta perspectiva, é uma das principais vias para aprofundar o estudo e a análise destes direitos. Portanto, neste aspecto, a LDB e PCNs dependendo da forma como foram contextualizadas propiciam possibilidades para que sejam debatidas condições e exigências para propiciar modificações e criação de alternativas compatíveis com a época na qual estamos vivendo. É importante registrar que há controvérsias, em relação a estes documentos referenciais e seus conteúdos, especialmente os PCNs. Há a percepção de que muitas vozes de pesquisadores da área não foram consultados no processo de sua construção, assim como são tecidas críticas sobre determinados posicionamentos ali firmados, e as políticas educacionais que embasam sua proposição

3.4 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é o resultado de amplas discussões a respeito dos Direitos Humanos universais em consonância com a construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito às diferenças e na efetivação e consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Na sua elaboração, houve a participação da sociedade civil organizada, juntamente com os três poderes da República, organismos internacionais, como UNICEF, UNESCO e instituições de educação superior. Como colaboradores para sistematização do PNEDH, dentre outras Universidades, esteve presente a Universidade Federal de Pelotas, com a participação da professora Maria das Graças Pinto de Britto.

O Governo Federal do Brasil lançou o PNEDH em 10.12.2003, através do Ministério de Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Por meio deste instrumento, o Brasil dá um grande passo no sentido de reforçar o direito à educação, estabelecido pela CF e LDB 9394 /96. Para Sacavino (2007, p.464), “O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não formal, nas esferas públicas e privadas”.

Em 2004, o PNEDH foi amplamente divulgado em encontros, seminários e fóruns. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundi-lo. Destes encontros resultou a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área. Finalmente o PNEDH foi concluído em 2006. O documento foi submetido à consulta pública via internet e, posteriormente, foi revisado e aprovado pelo CNEDH, que se responsabilizou por sua versão definitiva. Em sua estrutura, estão estabelecidas concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídia.

Este Plano, ainda “jovem”, vem complementar e regulamentar o que vinha sendo discutido no Brasil. Consideramos que o conteúdo do PNEDH é importante e estratégico para tencionar políticas públicas e reformas educativas estreitamente vinculadas a perspectivas econômicas de mercado. Neste sentido, Torres (2003, p.182) reporta-se à atuação do Banco Mundial: “ [...], ao mesmo tempo em que é atualmente o ator internacional mais influente na formulação da política educativa

nos países em desenvolvimento, é o mais velado e o menos visível na cena pública dentro de cada país”.

O PNEDH surge no momento em que mais do que o número de vagas, nas escolas públicas, é preciso assegurar a qualidade daquilo que se ensina, caso contrário, veremos a aceleração da exclusão, que se instaura entre as classes sociais. O aluno da escola privada recebe, não raro, um ensino especializado, voltado às necessidades do mercado. Enquanto isso, ressaltados problemas de generalização, o aluno da escola pública pode se ressentir de influências de políticas neoliberais, no campo pedagógico e de carências quanto a padrões de qualidade na educação. Além disso, este aluno encontra-se em um contexto onde ocorre um desmonte da educação pública brasileira, aumentando, neste quadro, a incidência de casos de estudantes com condições frágeis para inserir-se no mercado de trabalho ou de continuar seus estudos. Assim, se instala um círculo vicioso: os que têm menos condições de acesso a uma educação de qualidade terão de enfrentar mais dificuldades para avançar em seus estudos e no campo profissional, enquanto os que estão em situação privilegiada terão melhores condições para o desenvolvimento de suas carreiras acadêmicas e profissionais.

Com isso, consideramos de grande relevância o PNEDH na mão de cada professor, o conteúdo do PNEDH nos fazeres pedagógicos de cada escola, nos debates com a comunidade escolar, nos diálogos com formadores de opinião, enfim em todas as esferas para que se possa realmente promover uma cultura de paz / uma educação em Direitos Humanos, voltada para uma educação para a paz. Nesta perspectiva, dentro da Educação Básica, na concepção e princípios norteadores há que se ressaltar que:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (PNEDH, 2006, p.24).

4 POLÍTICAS E PRÁTICAS PELOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

4.1 Direitos Humanos e Educação

Quando se fala em Direitos Humanos não se pode omitir ou excluir a educação. Cada pessoa e cada grupo social estão inseridos em vivências do dia-a-dia que revelam comportamentos que transformam a maneira de viver, de pensar, de sentir e de agir. Neste olhar para os Direitos Humanos e Educação, Candau, Sacavino e outros (1995) afirmam que devem ser estabelecidos alguns eixos articuladores do trabalho a ser desenvolvido, numa proposta metodológica de educação, decorrentes dos princípios fundamentais que explicitam nossa concepção dos Direitos Humanos. Para as autoras,

O primeiro deles “é o cotidiano”. A vida cotidiana é considerada como referência permanente da ação educativa. No cotidiano, construímos nossas vidas a nível pessoal e coletivo. Desenvolver uma contínua atenção ao cotidiano supõe desenvolver a capacidade de interrogar-se sobre o sentido dos acontecimentos que cada dia impactam, algumas vezes de modo dramático, nosso tecido vital e nossas consciências. Trata-se de uma exigência básica de qualquer proposta de educação em Direitos Humanos. (CANDAU; SACAVINO e outros, 1995, p.109).

As autoras prosseguem desta vez destacando outros eixos:

O segundo eixo articulador é promover uma educação para a cidadania. O exercício da cidadania implica no reconhecimento e na denúncia das formas pela quais os direitos individuais e sociais são constantemente violados na sociedade. Já o terceiro eixo está intimamente ligado ao segundo e pode ser assim formulado: “construir uma prática educativa dialógica, participativa e democrática”. O quarto eixo da proposta em Direitos Humanos é o compromisso com a construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana (CANDAU; SACAVINO, 1995, p.114).

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma educação como direito para toda pessoa. Acerca de tal artigo, Moraes (2003, p.286) se expressa afirmando: “A educação é inquestionavelmente a melhor via multiplicadora

para o ensino-aprendizagem e para a prática da conduta dos valores universais inerentes ao imperativo humanitário. A sua falta equivale a uma abdicação moral”. Com a garantia de acesso à educação e permanência para todos estariam sendo asseguradas estes direitos, estas possibilidades.

A educação como direito nos faz avançar para educação em Direitos Humanos a qual tem potencial para contribuir para o aprofundamento das relações democráticas na Escola, bem como para transformar o recrudescimento das relações entre as pessoas, tão presentes na sociedade capitalista, que privilegia a competição e o individualismo. Para Candau (1999, p.19),

A ótica dos Direitos Humanos nos situa numa perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal hegemônico e nos compromete a desvelar a sua racionalidade, suas implicações político-sociais e seus pressupostos éticos. Ao mesmo tempo, nos inclui entre os que tratam de construir novos paradigmas que possam favorecer a democracia como estilo de vida e sociedades em que seja possível exercer uma cidadania plena.

A partir destas considerações destaca-se a importância da articulação entre Direitos Humanos e Educação, bem como alguns desafios que se apresentam na perspectiva de contribuir para a vivência da democracia desde a escola, e para o preparo do exercício da cidadania. Nesta direção, argumenta Ravela (1988, p.8)

és evidente pues que plantear-se una educación para la democracia y los derechos humanos en el sistema educativo supone encarar modificaciones sustanciales en las prácticas educativas escolares, con el fin de contribuir eficazmente a la incorporación de actitudes y valores democráticos por parte de los niños y adolescentes.

A proposta de uma escola que incentiva práticas pedagógicas democráticas e o exercício de cidadania pode trazer mudanças no currículo, na estrutura e na organização curricular, nas relações entre os segmentos que compõem a comunidade escolar e seus espaços de participação, bem como na própria área física nas instalações da Escola.

No cotidiano da escola em que exerço minhas atividades docentes, por meio do convívio, do contato com educadores em seminários, encontros, etc., considero que estes conhecem, na teoria, os discursos sobre democracia e autonomia. No entanto, regra geral, um grande desafio se coloca para a vivência, a prática desses

princípios, o que é vital para incrementar o funcionamento de uma escola democraticamente eficaz.

Na própria estrutura curricular, observamos certo monopólio com relação aos conteúdos tradicionais. É possível detectarmos tal posicionamento quando propiciada oportunidade ao professor para modificar os Planos de Estudos e observamos que, em alguns casos, as decisões pedagógicas circunscrevem-se aos costumes pré-estabelecidos, seguros e cômodos. Tais fatos são observados na escola brasileira estudada, em que há a oportunidade de refazer os Planos e por razões mencionadas, o professor deixa de fazê-lo. Nem sempre é discutido e percebido que, nas propostas das políticas públicas, está em jogo uma idéia de Estado, de governo, de sociedade e de educação.

Consideramos que a escola precisa ter um projeto em comum com a comunidade para estabelecer vínculos compatíveis com a função pedagógica que lhe cabe. Para Teixeira (2005, p.149),

A participação na tomada de decisões nas escolas democráticas, pela sua própria finalidade, acaba tendo também uma função pedagógica, quando se destacam entre os valores a serem desenvolvidos por uma educação para a democracia, a tolerância, o respeito à diversidade e ao interesse público.

Neste sentido, Singer (2005, p.180) observa a importância de que as relações democráticas na escola incluam os conhecimentos que os alunos possuem e seus interesses temáticos.

Quando os jovens se interessam por um tema, eles se aprofundam nos estudos por conta própria, buscam informações, conversam com quem conhece o assunto. Se o conhecimento é buscado com prazer, ele não se converte em instrumento de poder (que é uma violência) e então os jovens de fato aprendem. O importante que eles possam organizar seu tempo e assim libertar o conhecimento da grade curricular e da grade horária. (2005, p.180).

4.2 Globalização e Educação em Direitos Humanos: implicações na escola

Como foram antes mencionados, os DH, atualmente, envolvem direitos básicos, fundamentais, como a educação, a saúde, a moradia, e há que se considerar o

contexto globalizado no qual tais direitos estão inseridos. Nesta perspectiva, Sacristán (2002, p.71), reportando-se ao conceito de globalização, afirma:

é um conceito que alude a fenômenos ou processos que não o são. Em termos gerais, globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que afeta tanto a atividade produtiva quanto a vida familiar, a atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o façam de maneiras distintas em cada caso.

Por sua vez, e nesta direção, Santos (2002, p.26), afirma: “uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”.

Assim, evidencia-se a conexão necessária entre Direitos Humanos na Educação e globalização, citada anteriormente, para complexificar o olhar, considerando aspectos mais abrangentes que implicam modos de se viver, de se relacionar, receber e transmitir informações. No contexto global, observa-se o protagonismo de agências poderosas, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a predominância do poder econômico. Diante desse quadro, a proposta de uma Educação em Direitos Humanos é tensionada pela racionalidade do mercado.

Nas concepções de globalização, Santos (2005, p.143) atenta para que, apesar desse processo hegemônico, há que se atentar para outra globalização,

constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social, a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas

Estão em jogo a idéia de coletividade e os processos democrático-participativos, pois a nova ordem exige desempenhos rápidos e quantificáveis, bem como competitividade. Aliado a isso, neste contexto, é bastante visível verem-se associadas às idéias de trabalho, cidadão e consumidor. A propósito, pronuncia-se Santos (2002, p.35), “a economia é, assim, dissocializada, o conceito de consumidor

substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser solvência”.

São colocadas em causa, entre outros, procedimentos democráticos de articulação de interesses, instâncias de mediação de poderes e de participação, face às novas formas de poder que os mercados globalizados provocaram. Segundo Santos (2004, p.243), a efetividade dos direitos humanos tem sido objeto de conquista dos estados nacionais por meio de processos em âmbito interno. Dessa forma, é previsível que a fragilização dos Estados-nação possa trazer reflexos no sentido de fragilizar o cumprimento dos Direitos Humanos.

Apesar destas condições, o autor teoriza na perspectiva de contribuir para fundar uma política progressista de Direitos Humanos: “Direitos Humanos concebidos como a energia e a linguagem de esferas públicas locais, nacionais e transnacionais atuando em rede para garantir novas e mais intensas formas de exclusão (SANTOS, 2004, p.243).

Por esfera pública, compreende Santos (2004, p.243),

um campo de ação e interação e de deliberação em que indivíduos, grupos e associações, através de retórica dialógica e regras procedimentais partilhadas, [1] estabelecem equivalências e hierarquias entre interesses, reivindicações e identidades; [2] aceitam que tais regras sejam contestadas ao longo do tempo, pelos mesmos indivíduos, grupos ou associações ou por outros, em nome de interesses, reivindicações e identidades que foram anteriormente excluídos, silenciados ou desacreditados.

Neste contexto, Hardt e Negri (2004, p.54) citam as ONGs como aliadas aos Direitos Humanos “[...] justamente por não serem administradas diretamente por governos, entende-se que agem a partir de imperativos éticos ou morais. [...] As ONGs humanitárias são de fato [...] as mais poderosas armas de paz da nova ordem mundial – as campanhas de caridade e ordens mendicantes do Império. Essas ONGs movem “guerras justas” sem armas, sem violência, sem fronteiras” (HARDT; NEGRI, 2004, p.54), já que fica cada vez mais evidente a idéia de que a proteção dos Direitos Humanos não é mais matéria de competência exclusiva das soberanias nacionais. A proteção dos Direitos Humanos estabelece relações dos Estados com outros

Estados, agências, organizações (ONGs, já mencionadas), minorias, grupos de interesses.

Os Direitos Humanos, especialmente na educação, ao manifestar compromissos, como o combate ao racismo, aos preconceitos, a xenofobia, etc., agem como movimento de resistência, são contra – hegemônicos.

Cada indivíduo, mesmo inserido numa aldeia global, vê-se diante de fatos locais e particulares. Estes são mais significativos (ou pelo menos o atingem mais), pois estão mais próximos. Nesse aspecto ressalta-se que o ser humano, embora voltado para o particular, tem compromissos com um todo e tem de dar conta de estreitamentos de laços e de intenções que são contribuições para que os Direitos Humanos de cada pessoa sejam respeitados. Bauman (2004, p.123) acrescenta que a política recua e repercute sobre os assuntos que estão ao alcance, sobre questões locais e relações de vizinhança.

Mesmo assuntos com fontes e causas indubitavelmente globais, remotas e recônditas só ingressam no domínio das preocupações políticas por meio de suas ramificações e repercussões locais. A poluição do ar ou dos suprimentos de água transforma-se em assunto político quando um aterro de lixo tóxico é instalado na porta ao lado, no “nosso jardim” numa proximidade de nossa casa que é, ao mesmo tempo, de uma intimidade assustadora e estimulante “a nosso alcance”.

Cabe a Educação em Direitos Humanos voltar-se para uma educação calcada em valores que respeitem o meio ambiente, as diferenças raciais e culturais, enfim, empenhar-se para que se construam caminhos coerentes com a própria formação histórica, cultural e social de cada sociedade. Os reflexos desses contextos são perceptíveis na escola. É, então, aí que cresce a responsabilidade de usar este espaço para discutir e refletir as atividades diárias no ato de ensinar.

Dessa forma, detemo-nos em analisar tais temas nos contextos das escolas escolhidas nesta pesquisa, por entendermos que os reflexos do que acontece no mundo atingem as políticas adotadas na educação.

4.3 Políticas públicas e práticas pedagógicas: formas para pensar os Direitos Humanos

Neste texto é desenvolvida a análise das políticas públicas com base em estudos de Ball (2002 e 2005), com reflexos nas práticas pedagógicas curriculares e pelo prisma dos Direitos Humanos na educação. Prática pedagógica, na referência de Bernstein possui conceito bastante amplo,

También quiero dejar muy claro que mi concepto de práctica pedagógica no se circunscribe a las relaciones que tiene lugar en las escuelas. Entre las prácticas pedagógicas se incluyen las relaciones entre médico y paciente, las que existen entre el psiquiatra y el llamado enfermo mental, las establecidas entre arquitectos y planificadores. [...] práctica pedagógica [...] definición, mas bien amplía [...] Bernstein (1998, p.35).

Prática Pedagógica ratifica-se em Bernstein (1998, p. 35) quando, constitui-se “um contexto social fundamental onde se dá a produção e a reprodução culturais”.

Então, ao pautarmos Direitos Humanos na educação, consideramos também o que a escola vem experienciando face às políticas neoliberais e o que isto tem influenciado nas práticas pedagógicas. Estas políticas têm contribuído para que se fortaleçam posições hegemônicas, em detrimento de políticas democráticas e emancipatórias, que enfatizem a solidariedade. São políticas de um processo de globalização, que estão interferindo nas desigualdades socioculturais.

Muitas práticas curriculares são influenciadas, o que faz com que a educação, em nosso país, tome rumos à revelia de quem está comprometido com educação e cidadania. Na política neoliberal o Estado torna-se mínimo, deixando de priorizar a educação, fazendo com que haja um sucateamento ou isenção de compromissos que seriam de sua responsabilidade. Essa política propicia uma nova concepção sobre a educação – entendendo-a como mercadoria. Assim, ficam evidenciadas relações de poder e a preponderância das questões econômicas na definição das políticas educacionais. “Nessa visão surge o “gestor”, o que para Ball (2002) é um “ator relativamente novo no palco das organizações do setor público”“.

Dentro desse contexto, com uma reestruturação educacional gerencialista,

O modelo de gestão pública que está sendo gestado como legítimo e inquestionável se nos apresenta como algo sedutor participativo (pelo menos na aparência) – quando propõe descentralização e autonomia escolar - descentralizado, etc., mas o que muitos estudos mostram é que na verdade o que têm ocorrido são transferências de obrigações e responsabilidades, com a transformação deste modelo de gerencialismo como o único possível. (HYPOLITO, 2008, p.77).

Nas novas relações de trabalho são mostradas as interferências das políticas educacionais. Os professores, por sua vez, parecem espelhos desta realidade. Ficam explícitas, desta forma, as marcas da globalização. Para Ball (2002, p.4-5), “[...] as tecnologias políticas de reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar professor e para mudar o que significa ser professor”.

Este novo ator surge, então, para dar conta de que os espaços públicos, disponíveis à sociedade, estão se tornando lugares de desenvolvimento das aptidões individuais que vão se expressar na iniciativa privada. As relações mercadológicas enfatizam eficiência, responsabilidade, competitividade, diversidade. No entanto, as políticas e práticas contribuem para o aumento das desigualdades e o encaideamento de diferenças culturais.

Outro aspecto importante é que as políticas atuais envolvem o gestor e deixam transparecer diferenças no que se refere aos sistemas de avaliação. Essas formas de avaliar mostram e confirmam tendências nada inclusivas no desempenho dos sistemas de ensino, pois há escolas com trajetórias muito diversas, marcadas, inclusive, pela pobreza, por dificuldades de acesso, repetência e evasão escolar. Ao serem avaliadas, as escolas mostram o perfil de uma realidade na qual termina em concluir que o “culpado” é o professor. Desvia-se, assim, o foco principal, que é o sucateamento da educação, pelo sistema de ensino, e acha-se o vilão – o professor. Então, Ball (2002, p.7) salienta:

Novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas é-

ticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo.

No momento que se troca o profissionalismo pela performatividade, que segundo Ball (2005, p.554) é “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” perdem-se valores humanos importantes e “desvalorizam-se certos tipos de prática e compromisso” (BALL, 2005, p.556). O referido autor acrescenta ainda

Tanto as interações quanto as relações de colegas e de professores e alunos são potencialmente retrabalhadas. No que se refere às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que dêem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade (BALL, 2005, p.556).

Ao focalizar o currículo, percebemos o quanto são visíveis as diferenças culturais e a hegemonia do imperialismo, muito presentes em todos os momentos da vida educacional. Muitas diferenças têm sido disfarçadas pelos discursos de que a globalização contribui para que todos tenham maior participação na vida em sociedade e acesso a toda informação, Ball (1994, p.159) afirma que:

La gestión constituye um discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para si em exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y um conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados), quiérandolo o no, en objetos de ese discurso y receptores de los procedimientos. Como otros discursos profesionales, el de gestión produce el objeto al que se refiere: la organización. No obstante, em ese caso, las protestas profesionales de la gestión se ponen por encima y en contra de la de los profesores, y las de la organización, en la contra de la autonomía.

Para refletirmos sobre a prática curricular dentro da visão cultural, procuramos nos estudos de Ball (1992), que, juntamente com Bowe (BALL; BOWE, 1992) tem “buscado dar alguma estrutura conceitual à trajetória das políticas, teorizando acerca da construção da política”, identificada como o contexto de influência, o contexto da produção, da política como contexto da prática.

No contexto de influência, geralmente, se inicia a política pública e é onde se constroem seus discursos (MAINARDES, 2006). Os discursos têm componentes nacionais e locais, no entanto são definidos, muitas vezes, num campo mais amplo, envolvendo organismos internacionais. As políticas, neste caso, exercem poder através de um discurso que produz verdade e conhecimento, por isso elas, com a intenção de influenciar a definição e os propósitos sociais de educação, definem o que “significa ser educado” (MAINARDES, 2006), na sociedade atual. O currículo recebe a institucionalização dos acordos, feitos pelo governo, que reforça e impõe os mecanismos de poder e controle. Dessa forma, não é de estranhar que na escola ainda existam disciplinas e planos de estudos distantes das necessidades reais dos alunos. Os Direitos Humanos na educação, dentro da escola, de modo geral, aparecem timidamente, mas há caminhadas para que as políticas excludentes não “atropelem” o ser humano tão profundamente. Candau (2002, p.27) assim se posiciona:

Este novo olhar trazido pelo viés cultural no seio da teoria educacional crítica, no que diz respeito tanto à formação de identidades como à dimensão seletiva dos conteúdos escolares curricularizados, permite questionar a própria visão homogeneizante de escola que permeia o discurso democrático.

O contexto de produção dos textos da política é caracterizado como o campo no qual documentos oficiais são compilados – através de lutas, compromissos, interesses, negociações e interpretações de governo – e ainda decodificados pelos significados distribuídos pelos atores envolvidos no processo. Os mentores das políticas fazem esforços para estabelecer o controle dos leitores, e tentam impor a leitura certa dos documentos. Ball faz a distinção entre “política como texto” (os textos terão uma pluralidade de leituras devido a pluralidade de leitores e apenas algumas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos) e “política como discurso” (ênfata os limites do próprio discurso e podem se tornar ‘regimes de verdade’, na visão foucaultiana; apenas algumas vozes são consideradas como legítimas).

Na escola, os Direitos Humanos quando considerados e postos em ação como o cumprimento da Lei 10639/2003, que traz a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” seria uma política que poderia estar provocando reestruturação e redistribuição das relações de poder, por darem voz àqueles que foram no passado explorados e humilhados e que, ainda hoje, muitas vezes, sofrem com o preconceito.

No contexto da prática percebemos as limitações e as possibilidades criadas e amparadas pela política educacional de cada lugar/escola. Neste contexto, por exemplo, não há só uma política sendo implementada, mas há várias políticas presentes e disputando espaços. É possível interpretar as políticas e depois recriá-las, de forma que representem mudanças e transformações para a política original. Os Direitos Humanos representam, neste contexto, essa possibilidade de transformar políticas e recriá-las a fim de se colocarem dentro do contexto escolar, ajudando a construir práticas pedagógicas voltadas à valorização de cada pessoa.

Assim, ao nos depararmos com as práticas curriculares que as escolas vêm desenvolvendo, podemos perceber quais políticas públicas permeiam nesse ambiente e que poderes estão ali sendo postos. O alento maior dá-se pelas palavras de Ball (2005, p. 559), quando afirma que “a tarefa do pesquisador e do analista dentro desse quadro é recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes, bem como encontrar formas de falar sobre o ato de ensinar fora desses discursos”.

5 METODOLOGIA

5.1 Características e instrumentos de pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, em alguns aspectos, apresenta traços semelhantes a uma investigação do tipo etnográfico. Confirmamos essa opção a partir dos argumentos de Bogdan e Bicklen (1994, p.47-50) sobre as particularidades da investigação qualitativa.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] a investigação qualitativa é descritiva; [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos; [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.

Foi desenvolvida pesquisa documental e bibliográfica, bem como entrevistas semi-estruturadas e observações no contexto das duas escolas, brasileira e uruguaia, selecionadas para o desenvolvimento deste estudo.

Na Escola brasileira foram analisados documentos escolares como PPP, Regimento Escolar, PCNs, LDB, Plano Nacional de Educação e PNEDH assim como outros documentos elaborados pelas próprias escolas. A análise dos documentos das escolas, seus Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos possibilitaram conhecer como estão contemplados os Direitos Humanos no âmbito das escolas, em suas respectivas propostas curriculares, bem como contextualizar a temática focalizada em cada uma das instituições escolares. Ainda, proporcionaram elementos para identificar quais os aspectos mais destacados dos Direitos Humanos em cada uma das escolas da fronteira, e conhecer projetos e experiências relativas à temática Direitos Humanos nas duas escolas.

Na Escola uruguaia participamos de seminários e assistimos às aulas, também presenciamos entrega de boletins aos pais. A documentação disponibilizada foi

o Plano de trabalho fornecido pelo Conselho de Educação, Projeto de Trabalho da Escola e o Plano de trabalho dos Direitos Humanos.

Como técnicas de coletas de dados foram utilizadas a observação da rotina pedagógica e administrativa, dos quais fiz registros, inclusive das conversas informais. Algumas iniciativas relativas à pesquisa de campo, como visitas às Escolas, coleta de documentos, e entendimentos relativos à autorização para a realização da pesquisa foram realizadas. Também por convite da escola do Uruguai participamos de um Seminário, organizado pelos professores das Ciências Sociais, já explicitado anteriormente.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com as professoras de DH (no Uruguai) e com os professores que trabalham as disciplinas das Ciências Humanas (no Brasil), com as supervisões e equipes diretivas das escolas pesquisadas, com o objetivo de contextualizar a temática dos DH em cada uma das escolas; entender como estão sendo estudados os DH nas instituições escolares eleitas para estudo; identificar quais os aspectos mais relevantes do estudo dos DH, em cada uma das escolas; conhecer trabalhos, projetos, experiências significativas concernentes à temática dos Direitos Humanos desenvolvidos nas duas escolas.

A escolha deste tipo de entrevista confirma-se pela ênfase dada por Lüdke e André (1986 p.33-34):

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Constituíram-se sujeitos desta pesquisa as professoras de DH, na Escola uruguaia, bem como os professores das disciplinas da área das humanas, na Escola brasileira. Outras pessoas contribuíram para a pesquisa participando como sujeito os quais compõem as equipes de supervisão e as equipes diretivas. Todas essas pessoas contribuíram de forma relevante para a pesquisa.

Com a intenção de perceber como os DH na escola vêm se constituindo como componente curricular ou como tema transversal, escolhi professores que trabalham com a disciplina Direitos Humanos (*asignatura* - no Uruguai) e os professores da escola brasileira que atuam em disciplinas como Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso etc. A escolha dos supervisores deve-se ao fato de estes desempenharem, entre outras, as funções de intermediadores entre direção e professores. Ao elegermos o diretor de cada escola também como sujeito de pesquisa, tivemos a pretensão de traçar um perfil das relações estabelecidas nessa instituição.

Inicialmente não pensávamos estender a entrevista aos alunos. Foi-nos sugerido que o fizéssemos por ocasião do Exame de Qualificação do Mestrado, e assim, estabelecemos que fossem ouvidos alguns deles que freqüentassem o Bachillerato, por terem a *asignatura* DH, no Liceo.

No Brasil, foi escolhida uma turma de segundo e terceiro ano do Ensino Médio por se equivaler a turma do Uruguai. Já conhecia a turma e os alunos (ano anterior dava aulas nessa escola). Dentre a turma toda foram escolhidos sete alunos aleatoriamente, sem pré-requisitos. Na escola de Jaguarão escolhemos alunos que tivessem cursando disciplinas como Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso.

No Uruguai, realizou-se como critério o fato dos alunos estarem cursando o Bachillerato e ter uma média de idade igual ou superior a 15 anos. Obedecidos estes critérios, a seleção dos alunos deu-se de forma aleatória entre os que estavam na escola, quer dizer, os alunos com os quais conversei eram os que estavam na escola, aguardando a próxima aula, e dentre esses, nove foram os entrevistados.

5.3 Escolha da escola

Para a realização de investigação em duas escolas, em dois países distintos, na fronteira, com o objetivo de pesquisar os DH na educação elegemos, uma Escola estadual, na cidade de Jaguarão, RS, e o Liceo, em Rio Branco, departamento de Cerro Largo, Uruguai.

Antecipadamente, já tínhamos informações da existência da disciplina (*asignatura*) de DH como parte da grade curricular da Escola uruguaia, enquanto que na Escola brasileira não existe a disciplina institucionalizada.

Ao trazermos para nosso cotidiano a discussão sobre DH em diferentes esferas buscamos entender o que as duas escolas, em seus respectivos contextos, nesses dois países, apresentam e desenvolvem em relação à temática dos DH, de forma articulada à Educação.

O critério da escolha das escolas, primeiramente deu-se por serem de porte médio e contemplarem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Especificamente na Escola do Brasil, o interesse ocorreu porque nela desempenhei minhas atividades de magistério e gostaria de pesquisar essa realidade da qual fiz parte. No Uruguai, a escolha centrou-se em uma escola por essa se assemelhar à brasileira, em termos de oferta de curso.

Entre as duas escolas há certas semelhanças como o fato de serem duas instituições públicas, o número de alunos (aproximadamente em torno de 1000) e atenderem alunos de diversos níveis sócio-econômicos.

6 DESVELANDO OS DOCUMENTOS E AS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

6.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

Entende-se que o PPP é um importante documento para buscar o resgate do “sentido da escola”, como Instituição educacional, e a democratização da escola pública. Com o PPP oportuniza-se a todos os segmentos da escola a possibilidade de repensar o processo ensino-aprendizagem. VEIGA salienta

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, compromisso político e pedagógico coletivo. (1998, p.9)

É possível conseguir projetar e transformar a escola que se tem na escola que se quer.

A Escola do Brasil apresenta seu projeto político pedagógico com os seguintes títulos: Dados de Identificação, Justificativa do Projeto Político-Pedagógico, Objetivo Geral do Projeto, Objetivos Específicos do Projeto, Diagnóstico Institucional, Objetivo da Escola, Objetivos dos Níveis de Ensino, Objetivos das Modalidades de Ensino, Marcos Referenciais, Visão de Futuro da Instituição, Análise da Execução do Projeto Pedagógico, Referências Teóricas, Referências Bibliográficas.

Com o intuito de melhor compreender o que está expresso no texto, elegerei os tópicos mais relevantes sob a ótica dos DH e os dividirei em subtítulos para análise dos títulos considerados mais importantes para esta pesquisa:

a. “Justificativa e Objetivos” – nesses primeiros títulos do PPP, afirma-se a intenção de busca da educação de superação das dificuldades e a necessidade de

mudanças da realidade. Sustenta-se uma relação mais efetiva entre escola e sociedade, com uma escola aberta à comunidade e às relações sociais, políticas e culturais.

Os objetivos são especificados para os diferentes níveis e modalidades de atendimento (ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, curso normal). Eles abordam características e o que a escola quer alcançar para que possa proporcionar ao educando uma formação integral, capacitando-o a atuar na sociedade de maneira consciente e crítica.

b. “Diagnóstico Institucional” – nesse título aparece a caracterização da cidade e da escola no aspecto físico. Em seguida, é relatada a sobrecarga de trabalho dos professores devido aos baixos salários e com isto levando-os a trabalharem 60h/a, comprometendo a qualidade do trabalho pela falta de tempo para planejar, estudar e fazer cursos. Também há que considerar o grande número de alunos por turma e alguns fora da faixa etária, o que vem a sobrecarregar o trabalho do professor, que tem dificuldade em atender particularidades e realizar um trabalho mais qualificado.

É possível perceber que a Escola possui uma estrutura física muito bem organizada e conservada. Com sala de vídeo, laboratório de informática, internet disponível a alunos e professores, refeitório amplo, alarme e monitoria por câmeras (dispositivos estes que procuram garantir a segurança e manutenção do patrimônio público).

Relata-se a pouca participação dos pais na Escola e esta é suprida pela representatividade do CPM, que auxilia nas atividades desenvolvidas escolares. Também há o Conselho Escolar que conta com a representação de todos os segmentos da Escola. Há, ainda, o CTAP (Conselho Técnico Administrativo Pedagógico) que tem como principais funções resolver situações técnicas, administrativas e pedagógicas, cujo âmbito de atuação é para atuar em situações específicas que não seja de competência do Conselho Escolar.

c. “Marcos Referenciais” - três marcos são citados: Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo. No primeiro indaga-se: “Como ensinar e aprender numa sociedade mais interconectada?”.

No segundo, Marco Doutrinal, com embasamento na teoria de Paulo Freire, confirma-se a crença na atividade pedagógica que valoriza a cultura popular como propulsora da construção da identidade do povo brasileiro.

No PPP afirma-se que a escola deve ser um local de crescimento mútuo (prof./ aluno), de conscientização, em que a educação formal e sistematizada torne-se uma alavanca das transformações sociais.

No Marco Operativo há uma definição de currículo dada por Piletti “o Currículo Escolar no sentido amplo abrange todas as experiências escolares”. Para que se tenha a Escola desejada, a instituição focaliza o processo ensino-aprendizagem com significado amplo, devendo superar a relação opressor-oprimido. Outro aspecto refere-se a relação professor-aluno proposta para realizar-se de forma horizontal e não imposta. Neste aspecto salienta-se que o professor é o facilitador da aprendizagem e o mediador do conhecimento.

A metodologia também é mencionada, sendo desenvolvida por meio de projetos. A Pedagogia da Comunicação é citada como forma de conectar-se com as mídias em sala de aula.

d.”Visão de futuro da Instituição” – neste título expressa-se toda a idéia da Escola que se quer. No aspecto estrutural aparecem vários itens, como: aumentar a banda, realizar a eleição do Grêmio Estudantil, realizar horas culturais e horas cívicas, realização de feiras pedagógicas e feira de ciências, organização de fóruns profissionais, incentivo à leitura, ampliação do Laboratório de Informática. Com isso há a intenção de propiciar uma escola agradável e envolvente aos alunos com incentivo à cultura, ao esporte e ao lazer.

Ao final são citadas algumas referências teóricas como: Paulo Freire, Decroly, Vigotsky, Moran.

Depois que visualizamos o PPP, conversamos com alguns dos professores da equipe diretiva para fazermos mais perguntas. Um dos nossos questionamentos foi sobre o Grêmio estudantil. Ficamos sabendo que de uns anos para cá tem tido pouca participação dos alunos. A vice-diretora nos relatou:

A direção tenta estimulá-los para que apresentem chapas. Eles se animam e montam as chapas com as propostas. Durante o período da eleição há um entusiasmo. Depois de eleitos pouco se mobilizam, não participam e nem promovem nada mais. Já teve em 2000, 2001 mais ou menos um Grêmio muito atuante, ele trabalhava lado a lado com a direção, havia movimento.

No caso da escola promover os DH, arriscamos estabelecer um paralelo entre as duas escolas estudadas, focando nas intenções de trabalho ou mobilização com os alunos. Na escola brasileira há um relato da pouca participação, quase apatia dos alunos e também o conformismo da direção neste sentido. No Uruguai temos relatos da diretora de tomar defesa dos alunos “que incomodam”, para que seja garantido o seu direito de participar como representante dos “chiquilinos” e ainda a escolha para o parlamento juvenil para eleger o deputado por um dia. As caminhadas são diferentes e os reflexos são percebidos nas conversas que tivemos. No que se refere aos jovens, observamos uma tipologia diferenciada de estudantes.

Ao tentarmos entender melhor o CTAP, CPM e Conselho Escolar, foram nos diferenciando uns dos outros. O CTAP – Conselho Técnico Pedagógico é composto por membros natos, ou seja, o diretor e um vice, e outros eleitos. Ele se reúne extraordinariamente quando houver necessidade de se decidir algum problema mais pedagógico ou mais sério que não possa ser levado até aos pais ou alunos, por isso não se chama o Conselho Escolar, já que este tem representantes de pais e alunos.

Depois que foram organizados os Conselhos Escolares o CPM ficou praticamente com a incumbência de fazer promoções para angariar dinheiro para a escola, pelo menos é o que tem acontecido nesta Escola e o que nos relata a diretora. O Conselho Escolar que é composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar reúne-se eventualmente para aprovar as prestações de contas

feitas pela professora responsável pelo financeiro, que segundo depoimentos variados, o faz com precisão e correção indiscutível. Perguntamos se é comum reunirem este Conselho para discutirem os gastos ou os investimentos para a escola, e disseram-me que não. Quando se reuniam já estava tudo comprado ou investido, era só para aprovar.

Pode-se observar que o PPP apresenta-se muito sucinto; para sabermos mais sobre este documento tivemos que buscar mais informações no contexto da Escola. Se compararmos o mencionado documento com outros projetos pedagógicos, identificaremos sua abordagem sintética. Na explanação do Projeto da Escola, de sua Filosofia, de seus objetivos, não existem muitos detalhes, nem dado específicos, pelo contrário, há apenas um conjunto de citações e relatos breves.

Segundo a diretora, o PPP atual foi modificado parcialmente, houve uma adaptação em relação ao que existia antes, sem o envolvimento dos segmentos da Escola. Neste caso ele não expressa realmente o que a comunidade escolar quer ou pensa. Nessa gestão ele está completando três anos. Como parte dele já existia antes, não há uma efetiva participação da comunidade escolar no processo de sua construção. A Escola, ao perder a oportunidade de proporcionar discussões e ter uma participação no PPP, não percebe está se fragilizando e perdendo uma sustentação que poderia estar assegurada pelas decisões coletivas. VEIGA nesse sentido afirma,

[...]o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação. (1998, p. 14-15)

6.2. Plano de Estudos

A Escola do Brasil acredita, segundo o documento analisado, que o ser humano deve estar inserido no seu contexto histórico-político-econômico e que, através da educação, possa ter consciência de seu papel na sociedade, superando seus limites em busca de uma vida mais justa. Assim, busca capacitá-lo para atuar na sociedade de maneira consciente. Os educandos das séries iniciais, assim como os do Ensino Fundamental e Médio possuem um regime de trabalho seriado e cumprem quatro horas de aulas diárias.

Os níveis de ensino possuem objetivos específicos e os planos de estudo norteiam o trabalho e a organização de todos os componentes curriculares, desde o primeiro ano até a Educação de Jovens e Adultos.

Como foi antes mencionado, nesta Escola não há uma disciplina específica em Direitos Humanos, mas esse assunto está presente nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. A disciplina de Ensino Religioso também focaliza o tema.

A metodologia de ensino no Ensino Fundamental e Médio é desenvolvida mediante a valorização de todos os saberes, pois a interdisciplinaridade é considerada fundamental para um trabalho em que educadores e educandos precisam estar abertos aos conhecimentos surgidos neste processo dialógico. A Escola busca através da interação entre os educandos que ocorra o crescimento de todos, levando em consideração a importância e a opinião de cada um para o social.

Entre os objetivos da disciplina de Ensino Religioso de uma determinada turma do Ensino Fundamental consta que se pretende que o aluno tenha condições de reconhecer no seu colega um ser humano com os mesmos direitos, sabendo respeitar o espaço do outro; que se sinta chamado a colaborar na construção de um mundo justo e fraterno e que tenha consciência da sua formação moral.

Percebe-se, após a análise dos Planos de Estudos que a organização curricular da Escola está, aos poucos, implementando efetivamente nas demais disciplinas tópicos voltados a contribuir para o fim das desigualdades que ocorrem nas

salas de aula, pois a instituição considera que o mundo é feito de desigualdades e isso perpassa os muros escolares, atingindo diretamente os alunos. Muitos não conhecem os limites e as diferenças se multiplicam, ou seja, alguns jovens apresentam problemas de disciplina, com isso apresentam-se situações diversas com as quais a Escola tem que saber lidar para resolver conflitos. A Escola em questão não está preocupada apenas com o direito à escolarização, mas também com o sucesso educativo, entendido como forma de tornar melhor o educando, prepará-lo para viver em sociedade.

Na elaboração e reformulação dos planos de estudo é possível perceber que mesmo que a Escola esteja começando a implementação de uma organização curricular mais voltada para o sujeito, ainda é perceptível que o professor, em certos momentos, não apresenta um parecer mais crítico. Observa-se, no contexto da Escola, que a maioria das mudanças vem prontas e só uns poucos realmente engajam-se na proposição de inovações. Como afirma Apple, “tem-se tornado crescentemente óbvio que nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fosse”. (1989, p.26).

O que se observa ao conversar na Escola do Brasil e ler seus documentos é que está instaurado um conflito entre os profissionais da educação. Alguns se apresentam mais comprometidos, constroem e querem mais interação, isto é, almejam fazer um trabalho conjunto, mais integrado e, outros, poucos comprometidos, os desanimados e alheios ao que acontece.

6.3. Regimento Escolar

O Regimento Escolar é o documento que norteia todo o trabalho administrativo e pedagógico da Escola. Regulamenta todas as ações dos envolvidos no processo educativo. O texto é objetivo e enxuto, porém contém todos os preceitos sobre a política do estabelecimento de ensino. Através dele se dá a efetivação da proposta pedagógica e se constrói mecanismos para o bom funcionamento da Escola. Cabe ressaltar que a maioria dos itens são exigidos pela mantenedora da Escola, ou seja, a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

O Regimento Escolar está presente no dia-a-dia da instituição, mas nem todos têm total conhecimento sobre o seu teor. Muitos pais, alunos e professores desconhecem a filosofia da Escola e as normas disciplinares. Neste documento a Escola explicita mecanismos que dão suporte para o projeto político pedagógico e para manter um diálogo com todos os segmentos da instituição. O Regimento é integrado por um conjunto de elementos constitutivos, dentre esses, alguns serão a seguir focalizados, com a finalidade de explicitar, entre outros, os fins e objetivos da instituição, as normas e definição de papéis (está dividido em itens para melhor detalhar as etapas, que serão alguns aqui relatados para melhores esclarecimentos).

No que se refere à filosofia da Escola, considera-se que o indivíduo tem consciência de seu papel na sociedade, superando seus limites em busca da cultura, de uma vida mais justa, da priorização do ser e da busca da felicidade. O objetivo da Escola é proporcionar ao educando uma formação integral, capacitando-o a atuar na sociedade de maneira consciente, autônoma e crítica, promovendo a qualidade de vida e a valorização do ser humano.

Para cada nível de ensino, criaram-se objetivos considerados adequados à idade e às séries que os alunos frequentam. No Ensino Fundamental pauta-se o desenvolvimento da capacidade de aprender a ler e escrever para que o estudante tenha compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, com isso pretende-se que o

aluno adquira conhecimentos, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de aspectos intelectuais, culturais e sociais de forma a proporcionar-lhes meios para progredir em estudos posteriores, como sujeito de sua aprendizagem.

O Ensino Médio visa propiciar contribuições para a compreensão do mundo em que o educando vive na perspectiva de que aprenda a questionar-se e a buscar alternativas com vistas à sua atuação na sociedade.

Para a Educação de Jovens e Adultos o Regimento Escolar prevê que a instituição contribua para desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida; ainda proporcione a continuidade dos estudos no Ensino Médio a jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria.

No que se refere à metodologia de ensino, o Regimento prevê que cada professor tenha a liberdade de utilizar metodologia própria, respeitando algumas diretrizes gerais propostas pela direção e coordenação pedagógica. O Ensino Médio visa à compreensão do mundo em que o educando vive que aprenda a questionar-se, e aprenda a buscar alternativas para que possam atuar na sociedade.

Na Educação de Jovens e Adultos a metodologia é desenvolvida por meio de ensino presencial e de ensino não presencial. São proporcionados aos alunos estudos domiciliares para que, nesse período, os professores possam realizar a formação em serviço. Há a valorização de todos os saberes, pois a interdisciplinaridade é fundamental para um trabalho em que educadores e educandos precisam estar abertos aos conhecimentos surgidos no processo dialógico. O Regimento pauta o desenvolvimento da interação entre os educandos para que ocorra o crescimento de todos, levando em consideração a importância e a opinião de cada um para o social.

A verificação do rendimento escolar compreende os resultados da avaliação do aproveitamento qualitativo e quantitativo. A avaliação segundo o Regimento deve ser democrática, a fim de favorecer o desenvolvimento da capacidade do educando de apropriar-se dos conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser um processo coletivo de avaliação diagnóstica e dialógica.

A escola adota o sistema trimestral, em que a cada trimestre corresponde um total de pontos. É considerado aprovado no trimestre o aluno que tiver um somatório de pontos igual ou superior a sessenta por cento (60%) sobre o valor total do trimestre. Ao final do ano letivo é considerado aprovado o aluno que obtiver um somatório mínimo de sessenta (60) pontos.

Na Educação de Jovens e Adultos a avaliação do aproveitamento é expressa através de parecer descritivo, que deve demonstrar a situação da aprendizagem, sendo registrados os temas trabalhados em cada Área do Conhecimento, e apresentadas sugestões para a superação das dificuldades, justificando o avanço ou a permanência na etapa.

A avaliação do desempenho do aluno é desenvolvida num processo contínuo e resulta do acompanhamento sistemático da operacionalização do currículo escolar visando fornecer um diagnóstico com informações que permitam uma tomada de decisões sobre o processo de aprendizagem do educando.

No final do Regimento Escolar constam as normas de convivência que estabelecem critérios, direitos e deveres que os educandos devem cumprir.

Em conversas e entrevista com uma das supervisoras da Escola perguntei se era do conhecimento de todos o teor do Regimento. Ela informou que ele está à disposição de todos, inclusive de pais, caso queiram consultá-lo, mas, que no que se refere aos professores, em sua perspectiva, a maioria não o conhece. Na maior parte das vezes as alterações no documento, são feitas por alguns, o que é justificado pela falta de tempo dos professores.

6.4 Proyecto de Trabajo

Anteriormente, nos detivemos nos estudos dos documentos da Escola do Brasil. Agora, direcionamos nosso foco para a Escola uruguaia. Conversamos com a diretora e conforme suas informações, ela nos relatou, que os professores têm certa autonomia para fazer adaptações ao projeto central que é fornecido pelo Conselho de Educação. Neste sentido, o projeto adaptado à realidade da Escola apresenta inicialmente “*Señas de Identidad*” em que é realizado um descritivo do Liceo e fornece dados de identificação. A seguir vem a “*Misión*” que diz “ nos proponemos ofrecer un servicio educativo de calidad (eficiente, eficaz y efectivo), que contribuya al perfeccionamiento de toda la comunidad, promoviendo los valores de justicia, equidad, respeto, solidaridad y responsabilidad”, expondo o propósito (objetivo) do Liceo, depois aparece outro item - “ *Visión* ”, que apresenta o seguinte texto: “*Un centro educativo inteligente e innovador, comprometido con el conocimiento de sus alumnos, docentes y toda la comunidad y respetuoso de la normativa vigente [] .*” A seguir apresenta um “*Diagnóstico*” dos alunos, dos docentes e da docência indirecta (da qual faz parte a equipe diretiva; *adscriptos*, professores que estão fora da sala de aula; professores bibliotecários; *ayudante preparador*, existente nas áreas de Física, Biologia, Química e *Educación em Sexualidad*) e não docentes.

Ainda dentro do Projeto, em outro subtítulo o documento apresenta “*Fortalezas*”, na qual aparecem alguns tópicos, como: importante grupo de docentes *con fuerte compromiso, entusiasmo y en formación permanente; adecuada cantidad de recursos humanos, no docentes y de docência indirecta; equipo de adscriptos comprometidos; apoyo de la comunidad, en general e instituciones; crecimiento de la matrícula (por democratización), lo que implica um desafio; interes de los docentes por capacitarse*. São aportes positivos que contribuem para um bom trabalho na Escola.

No subtítulo “*Problemas detectados*” consta o seguinte: *la democratización introdujo más conflictos (alumnos com conducta disruptiva y/o antisocial); rotación docente, que implica la existência de docentes sin sentido de pertenencia; importante número de docentes que viajan de otras localidades; ausentismo docente en ascenso y horas de clase sin ‘dictar’; dificultades para cubrir vacantes generadas por licencias médicas; fuerte deserción en el Turno Nocturno*. Este é um diagnóstico le-

vantado pela Escola e que é de conhecimento de todos como problemas identificados.

Dentro do projeto de trabalho há considerações relevantes no que diz respeito aos alunos “consideramos a nuestros alumnos lo único importante en este centro ; por ellos queremos que este liceo sea una organización inteligente: que aprende de errores y aciertos para mejorar”. O centro divide-se em três dimensões: pedagógica, comunitária e administrativa – organizacional, no qual todos são valorizados e possuem ações, cuidando sempre a dimensão pedagógica, especialmente a aula.

Existem vários projetos que estão sendo desenvolvidos no decorrer do ano, como: projetos de aula, projetos interdisciplinares, projeto para enfrentar os conflitos, projetos com a comunidade, projeto para diminuir o fracasso, capacitação docente, projeto ‘quantidade com qualidade’(cujo objetivo é *abatir el índice de fracaso en el Ciclo Básico*).

Neste projeto cita-se Peter Senge (autor considerado uma das marcas de prestígio internacional do Massachusetts Institute of Technology, MIT, na área de gestão, autor do renomado livro: A Quinta Disciplina), o qual argumenta que há cinco atitudes ou competências (ou disciplinas) que deverão desenvolver as pessoas e organizações para romper com velhas formas baseadas no controle, na rotina, na mediocridade e na desconfiança. As cinco disciplinas para compor uma organização inteligente são: Modelos Mentais, Construção de uma visão compartilhada, Aprendizagem em equipe, Domínio Pessoal, Pensamento Sistêmico (que privilegia esforço em não captar as partes, e sim captar a totalidade).

Depois de ler os documentos da escola uruguaia vimos que os projetos são fundamentados em poucos referenciais teóricos explícitos da área da educação, embora haja um trabalho intencional de projetar uma escola de qualidade.

6.5. Proyectos de Programa de Derechos Humanos

Este projeto, até ser implantado, segue um processo hierárquico, passando Administración Nacional de Educación Pública, pelo Consejo de Educación Secundaria e pela Inspección General Docente.

De acordo com a fundamentação do Projeto na qual Direitos Humanos constitui um aprofundamento na disciplina / *asignatura* “Derecho Y Ciudadanía”, integrando ambas o currículo de terceiro ano do Bachillerato, no trajeto III da Orientação Humanidades e Ciências Sociais.

Segundo a abordagem proposta para o projeto em foco, é possível enfatizar o perfil propiciando-lhe condições para tornar-se cidadão livre, responsável, reflexivo e respeitoso pela diversidade e qualificando-o para cursar estudos terciários. O estudo dos DH é capaz de dotar o aluno de uma visão não só histórica, se não mais humanista e comprometidos com princípios básicos nem sempre cumpridos no complexo mundo de inter-relações no qual vive.

Por outro lado e como se expressa a fundamentação da *asignatura* “Derecho”, o conceito de Cidadania tem evoluído significativamente a partir da segunda metade do século XX. Deixa de ser tão só uma referência cívica relacionada quase que exclusivamente com a participação do cidadão na eleição de seus representantes e esporadicamente perante a interposição de algum recurso de referendo ou consulta de caráter plebicitário, para vinculá-la de forma crescente na evolução que tem tido os Direitos Humanos, originariamente concebidos como Direitos Individuais, para passar a ter Direitos Políticos, acentuando características econômicas, sociais e políticas.

Na *asignatura*, dentro do Projeto, aparecem as competências com os respectivos objetivos a elas vinculados que estão assim relacionados:

-Competência I: compreensão da dimensão humana do tema que nos ocupa. –Objetivos: identificar e analisar os valores que os DH procuram realizar; gerar espaços de reflexão a partir do conhecimento de nossos direitos, deveres e garantias, que possibilitem a introjeção de valores universais.

-Competência II: conhecimento dos direitos, deveres e garantias estabelecidos para o exercício individual e coletivo de ser cidadão, no marco de um Estado democrático e como integrante de uma comunidade mundial. – Objetivos: contribuir para a reafirmação da necessidade de fomentar, a partir da atuação individual, uma ordem social e internacional mais justa; favorecer uma tomada de consciência acerca da necessidade da vigência e manutenção dos DH no marco das instituições democráticas.

- Competência III: incorporação fundamentada dos principais direitos individuais, sociais, econômicos, culturais e ecológicos. –Objetivos: estimular a capacidade de problematização para abordar soluções a luz dos temas estudados; fomentar o exercício dos direitos e obrigações de forma individual e coletiva dos DH, no marco de uma sociedade regrada por valores e normas legitimamente reconhecidas.

Direitos Humanos no currículo da Escola Uruguaia destaca-se por ser valorizado pela comunidade escolar. Nas conversas formais e informais percebe-se os DH que estão sempre presentes nestes temas, já faz parte da cultura. O próprio Projeto de DH que a Escola elabora, a carga horária disponível para as aulas, a oficialização da *asignatura*, reforçam o foco do tema.

7 DISCUTINDO OS ACHADOS DA PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS ENCONTRADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Assim que fomos colhendo dados da pesquisa e fazendo análises foi possível saber as práticas mais comuns em cada escola e identificar que políticas estão vigorando nas instituições escolares.

7.1. Processo de construção dos documentos das escolas e a participação dos professores em DH e/ou disciplinas das Ciências Humanas

Vários são os documentos ou textos oficiais que fazem parte do universo da escola. O planejamento é constante no dia a dia da educação. Tem se observado nas escolas um acúmulo de aulas, para uns professores, e a dificuldade para se fazerem reuniões. Com isso, há um incentivo para que os professores caminhem sozinhos e sejam inviabilizados muitas discussões ou estudos necessários dentro da escola.

Na Escola brasileira, os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares são aprovados pela CRE, mas com liberdade para os professores fazerem adaptações adequadas à realidade da escola e da comunidade. Não são todos os professores que demonstram interesse em participar e opinar na adequação do Plano de Estudos. Alguns preferem que fique como está ou que já venham determinadas as modificações. Foi colocado por alguns docentes que não adianta fazer muitas discussões, segundo eles é perda de tempo.

Na elaboração do PPP e nas modificações do Regimento Escolar a participação dos professores é mínima. Na maioria das vezes estes documentos são elaborados e modificados pela direção e supervisão da escola, dentro dos gabinetes.

No Uruguai, existem os Conselhos de Educação Básica e Conselho de Educação Superior que norteiam o trabalho na escola. A partir daí toda disciplina tem um programa para ser executado, previamente aprovado pelo Conselho. Este Conselho dá orientações diversas, emite explicações sobre normas para avaliar, etc. Desse programa há uma adaptação em cada Liceo e a partir daí são realizados projetos. Na Escola uruguaia, a diretora reúne-se com a equipe diretiva e convida os componentes de área para fazer as modificações necessárias. Segundo a diretora, este projeto fica à disposição da comunidade.

Em todos os momentos fica evidente a falta de tempo dos professores ou a má administração de suas atividades. Concluimos que há uma preocupação da maioria dos professores com o cumprimento de aulas e com os conteúdos a serem desenvolvidos. O próprio professor é refém do seu trabalho burocrático, ele não se “liberta” do acúmulo de conteúdos, dos prazos, dos compromissos. Com isso temos nos deparado com alguns profissionais da educação sem perspectivas, são como autômatos. Embora não aprofunde esta questão tendo em vista as finalidades deste trabalho, observamos que o mesmo poderia ser objeto de futuros estudos. Registro que este relato foi mais freqüente na Escola do Brasil.

7.2. Políticas e Projetos das escolas que fomentam os DH

Algumas políticas têm sido implantadas para que a escola atenda a demanda de alunos de forma ampla. A ordem é que não fique nenhum aluno sem escola. Para isso exige-se que se cumpram metas quanto ao número de alunos em sala de aula. No entanto, essa e outras estratégias não garantem por si só uma educação de qualidade, pois se privilegia o trabalho em cima dos resultados em detrimento do foco no processo educativo.

Apesar de as escolas terem problemas e em, certos casos, ainda voltarem-se para o ensino tradicional, nota-se que existe compromisso e interesse por parte de alguns educadores não só com relação ao conhecimento educacional, mas com uma escola que procura tornar seus alunos sujeitos do processo educativo, cidadãos atuantes. Parece, por vezes, contraditório fazer esta afirmação, tendo em vista o que

foi dito anteriormente acerca do ensino tradicional, direcionado a políticas voltadas aos resultados educativos, no entanto são situações distintas que se apresentam.

Muitos fatores contribuíram para que dentro dos ambientes escolares fossem esquecidos os DH por longos anos. O período da ditadura militar no Brasil e no Uruguai constitui-se exemplo de violação aos DH e uma comprovação de que houve um atraso no que se refere à educação, uma verdadeira estagnação aconteceu. As disciplinas de Filosofia, Lógica, por exemplo, foram retiradas dos currículos por serem consideradas subversivas. Num contraponto apareciam as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira).

Com o fim da ditadura, mobilizou-se na Escola uruguaia a necessidade de retomar o que havia se perdido e não deixar que caísse no esquecimento do povo uruguaio. As feridas que ficaram foram intensas, convivia-se com a dor dos familiares das pessoas desaparecidas no período militar.

Era clamor geral reavivar a história, contá-la e alimentá-la como forma de denunciar os horrores vividos na recessão. Com isso, a escola compõe-se de outra forma e dá ênfase (ênfoques) as Ciências Sociais, ficando assim distribuídas:

- Primeiro ano de Bachillerato as *asignaturas* são gerais, aparecem como núcleo comum
- Segundo e terceiro ano de Bachillerato existem orientações (áreas) e opções: orientações de Bachillerato; arte e comunicação; ciências sociais; ciências da saúde e da vida.
- No terceiro ano as Ciências Sociais possuem as orientações com ênfases, assim divididas: Ciências Sociais: DH/ Investigação Social/Estudos Econômicos .Científico Matemático: aprofundamento matemático .Ciência da Vida e Saúde: Saúde e esporte. Arte e Comunicação: ênfase em desenho.

No terceiro ano em DH é focalizado Educação Social, no segundo ano Bachillerato, pelo Plano de 2003 são trabalhados conteúdos de Estudos Sociais incluindo Sociologia e Direito. No terceiro Bachillerato, os Direitos Humanos são estudados, com uma carga horária de cinco horas aula semanais, no contexto de área das

Ciências Sociais.. A *asignatura* Direitos e Cidadania são básicas para todo o terceiro ano de Ciências Sociais.

No início do ano, a escola Liceo elabora um projeto de centro com linhas gerais, composto por diferentes projetos de salas de *asignaturas* e projetos de aula.

Ao final do ano, é realizada uma auto-avaliação (memória anual), cujo documento deve ser levado ao Conselho de Educação Secundária. Todo professor deve ter seu projeto de aula, que se elabora tendo em conta um programa enviado pelo CES (Conselho de Educação Secundário).

A Escola prioriza a participação dos seus docentes em todos os cursos de capacitação que seja possível e também organizam cursos de formação no próprio Liceo, segundo a diretora, para “abrir la cabeza”, para aqueles que não tem iniciativa ou possibilidade de participar em outros lugares.

Nesta perspectiva, várias atividades são consideradas “clássicas”, neste Liceo, como:

-Encontro de Física e Matemática; - Jornada Regional de Ciências Sociais; - Atividades de Extensão Cultural; - Participação de atividades esportivas em nível nacional.

No interior da Escola é comum ver-se cartazes, folders e murais com frases e gravuras voltadas para o dia a dia de atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, com ênfase em DH.

Na Escola do Brasil, de acordo com as observações realizadas e com a análise documental percebe-se que as políticas e práticas são trabalhadas mais de forma individual. Estuda-se DH em algumas disciplinas como Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, etc., mas com pouco aprofundamento, com ênfases muito discretas.

A própria Lei 10.639 / 2003 é praticamente deixada dentro da gaveta e poucos docentes a põem em prática. De forma isolada, dois professores desenvolveram

oficinas em Direitos Humanos para o Curso Normal, o que obteve uma boa participação e interação do grupo de alunos.

A Escola promove todos os anos um Seminário do Curso Normal. Neste evento várias temáticas são abordadas: meio-ambiente, educação infantil, práticas metodológicas entre outras temáticas. Atualmente, o Curso Normal está quase no seu final, restam duas turmas apenas para concluírem e não houve liberação para o ingresso de novas turmas. Segundo a Supervisão Pedagógica, não acontecerá mais o Seminário realizado há anos.

Na rede estadual pouca capacitação é oferecida para os professores e estes têm muita dificuldade para terem liberação quando se dispõem a participar de algum seminário. As reuniões são escassas, acontecem mais para resolver problemas do que para fazer reflexões e estudos.

Os dados coletados na Escola brasileira evidenciaram que a mesma vem sofrendo há bastante tempo um sucateamento em todos os sentidos. Há falta de professores para os serviços essenciais, como: laboratórios, orientação educacional, supervisão, entre outros. Os professores que atuam em sala de aula estão com a carga horária no seu limite máximo, Os profissionais da área da educação, em alguns casos, encontram-se desestimulados e com isso a qualidade de seu trabalho fica comprometida.

Nas Escolas da fronteira percebemos que os DH são trabalhados de forma bem diferente. Aparecem duas realidades distintas, ou seja: no Brasil não há oficialização da disciplina, nem intenções de que se oficialize. Dentro dos temas transversais pouco é trabalhado. A temática aparece em algumas disciplinas. Ficou bem claro a partir das entrevistas com os professores, supervisores e alunos que a temática DH não está presente de maneira efetiva dentro da Escola.

Ao contrário do que ocorre no Brasil, a trajetória dos DH no Uruguai é oposta. A história se encarrega de reforçá-lo constantemente, sem falar que há uma preparação cultural para debater e focar em DH.

Creemos que ambas as situações, cada uma a seu modo, estejam num processo de construção, pois “a gestão democrática da escola tem sido uma busca incessante dos movimentos sociais interessados em uma sociedade mais democrática e participativa” (LEITE, HYPÓLITO, DALL’IGNA e MARCOLLA 2007.p.1).

7.3. Práticas docentes e de gestão

Antes de iniciar a pesquisa nas escolas citadas, procurei conversar com professoras uruguaias a respeito da temática DH. Em seminários, em Jaguarão, encontrávamo-nos e fomos percebendo a caminhada diferente que os uruguaaios faziam e colocavam em suas conversas. Ao começar a pesquisa adotei como técnicas de coleta de dados, a observação da rotina pedagógica e administrativa, realizando registros e conversando informalmente; a análise documental do PPP, plano de estudos e regimento; as entrevistas semi-estruturadas com professores, equipe diretiva e alunos das escolas pesquisadas.

O conhecimento dos documentos foi de grande importância, bem como as entrevistas semi-estruturadas o que me permitiu uma percepção maior dos contextos e do entorno pesquisado.

As observações, no local da investigação, foram relevantes para que pudessemos, entre outras coisas, perceber como é tratado o tema DH na educação. Foram desenvolvidas observações de algumas aulas, entrega de boletins, organização de festas, projetos extra-classe, seminários, etc.

A diretora da Escola do Brasil está na escola há treze anos, e na direção, há dois anos e meio. Segundo ela não quer mais ficar nesse cargo, pois está muito difícil trabalhar, não se encontram pessoas comprometidas. Na sequência da conversa perguntamos se havia algum estudo em torno dos DH, na escola. A diretora nos relatou que só havia na disciplina de Sociologia. Na sequência da conversa a educa-

dora nos informou de que não se lembrava de haver alguma referência dos DH no PPP, Regimento Escolar e Plano de Estudos. Segundo a diretora “os DH estão sendo trabalhados de forma superficial, mas estão sendo trabalhados, mas como disciplina, dentro do Ensino Religioso. Na falta de Ensino Religioso poderia se colocar DH, só que nunca foi necessário trabalhar, são trabalhados só tópicos”.

. Ela considera interessante criar a disciplina, mas alerta de que a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e a SE (Secretaria de Educação) não iriam liberar professores para darem aula.

Na conversa com a diretora do Liceu fomos informados de que desde o ano de 1995 ela está na direção, sendo que dois anos antes como professora. Ao entrevistá-la, nos disse o seguinte:

Mira, em realidad o tema en insistir é novo na educação secundária, não como asignatura que también la tenemos, si no que los alumnos são sujeitos de derechos, eso es una concepcion bastante nueva lamentavelmente porque ahora si, a nível centralizado e a nível de consejo e diretiva de gobierno esta se insistindo nessa perspectiva. Isso esta se insistindo a nível central, por parte de la direccion e por parte de um nucleo que mais apóia a direccion se faz que lo cumpra, mas em relação aos docentes esso é mui difícil, nosotros tenemos insistido nisso, tanto que tenemos trabajado com el delegado de los chiquilinos e jo les digo siempre aos chiquilinos que ejos insistem muito en sus derechos e se olvidaram de sus deberes, pero ao prof. les digo que insistem muito que los chiquilinos tienen deberes, pero ejos tienen derechos. Os profesores se olvidan e tratan de imponer la autoridad pela autoridad misma.

A diretora nos informou ainda

De concreto, se a promovido, como te dizia para resolver problemas de convivencia, de violència e reuniões com o delegado de lo grupo que se le planteiam cosa que ejo planteia e volve a su grupo e lo traga la respuesta, como por exemplo, de tomar una semana para trabajar contra la violència porque ejos mismos não se dão cuenta de que às vezes não se pueden controlar. A nível central esta se desarrojando una atividade que chama parlamento juvenil que é ser diputado por um día ou sea, cada liceo eleger um representante que despues se reuniu com los representantes de los otros liceo de departamento para elaborar um projeto no nível de ejos, do que quieren para apresentar as autoridades e para visitar al parlamento, en Montevideo, como diputado. Unos reivindicam mejoras para o seu Liceo, mejores bibliotecas, mas-lazer na escuela.

No final da entrevista a diretora comenta que não sabe se foi de utilidade a entrevista, ou seja, se foi possível colaborar, por isso entrega-nos um trabalho que aprovou em 2008 no curso de Inspectores no Instituto de Perfeccionamiento y Estú-

dios Superiores de ANEP (em Montevideo), que é o Instituto onde se realizam as Pós- graduações da Educação. O tema do encontro era Avaliação e a professora no trabalho fez uma crítica a atual Inspeção de Educação Secundária e uma proposta de funcionamento, fortalecendo a auto-avaliação e responsabilidade dos centros. De acordo com a gestora, como o trabalho tem uma visão de diretora talvez possa servir para nossa pesquisa. Neste trabalho que a diretora nos disponibilizou há reflexões acerca das atividades docentes e coloca as dificuldades do dia a dia dos docentes. A referida diretora destaca o pronunciamento de uma professora (Lucila Artagaveyti-a) ao afirmar que os professores deveriam fazer registros de suas práticas e refletir sobre elas. Segundo a gestora a maioria dos livros de Pedagogia e Didática vem de outros países. Para a diretora, as práticas próprias são muito ricas e fomentam a cultura de avaliação, segundo ela, podem-se criar teorias sobre experiências realizadas. Através deste trabalho pude conhecer melhor os planos de avaliação e os propósitos da diretora do Liceo.

Através das duas falas dos gestores já é possível confirmar muito do que foi dito anteriormente e das posturas que cada escola assume.

Em conversa informal com a professora coordenadora das Ciências Sociais foi-nos relatado o seu trabalho, embora não atue diretamente com a asignatura DH. Presenciei entrega de boletins por parte desta professora que conversou com os pais de forma bem esclarecedora. Por seu intermédio conversei com uma das professoras de DH que me permitiu assistir a sua aula. A aula do Bachillerato acontece à tarde e sem nenhuma cerimônia a professora nos apresentou aos alunos e continuou a aula normalmente. Ela usava para dar aula a Constituição Federal do Uruguai e nos emprestou uma para que acompanhássemos os artigos dos quais ela trabalhava. O tema girava em torno de direito de família e pude observar a participação efetiva dos alunos contribuindo com opiniões e relatos práticos.

A supervisora do turno da manhã da Escola brasileira está há poucos anos na escola e só neste ano assumiu a supervisão. Um fato bem interessante é que esta professora nasceu no Uruguai e tem uma relação bem estreita com esse país,

mas também tem documentação no Brasil (trata-se de ‘doble chapa’¹⁷), na conversa sobre os DH na escola ela afirma:

DH deveria permear todas as disciplinas, ter uma disciplina de DH poderia ficar dura, rígida. Com uma disciplina específica pode-se não conseguir o que se pretende – o direito humano – que deve fazer parte nas em tudo, nas ações é que agir, em qualquer disciplina. Na nossa escola houve trabalhos específicos há um tempo atrás. Penso que quando formaliza demais ela perde o valor, enrijece. Tudo leva a um debate, um puxão de orelha leva a essa disciplina ou essa temática. Ninguém gosta do tapa na cara, mas só aprende quando leva. O direito que falo é como ser humano, que tenho como cidadã. Direito Humano é tudo que envolve a questão comportamental e caminha conosco desde que se levanta até dormir. As disciplinas Sociologia e Filosofia abordam esses temas, eu quando trabalhava com elas usava muito para tratar essas questões.

Na entrevista com outra supervisora da Escola brasileira fomos informados de que faz 17 anos que está na Escola, no entanto apenas este ano começou a trabalhar na supervisão pedagógica. Perguntamos a supervisora como a Escola tem conduzido à temática DH, e ela nos relatou que “na realidade ainda não tive tempo para estudar mais profundamente este tema, mas é algo de extrema importância.”

A supervisora afirmou que o PPP da escola não contempla os DH. No que se refere às atividades da escola dentro da temática DH ela nos informou que os alunos da quarta série, ensino fundamental, séries iniciais, trabalham temas como cidadania, fazem trabalhos sobre o idoso (fizeram entrevistas e criaram um livro).

Entrevistas com professores da Escola brasileira que trabalham com a área das humanas permitiram que fosse evidenciado o seu trabalho diário na sala de aula. Assim, na entrevista com o professor de Filosofia, depois Ensino Religioso e Sociologia, obtivemos os seguintes relatos quando perguntamos “o que é abordado, o que está no teu Plano de Estudos”

Prof. 1: Bom, na área de Filosofia, ao qual leciono há um ano, abordo os temas dos blocos: conhecimento, política, estética, ética, História da Filosofia, entre outros. Mas acredito que o que mais abordo em todo os anos do ensino médio, seja ÉTICA.

Prof. 2: No meu plano de estudos os conteúdos visam estudar o Transcendente, que é a relação do homem com o sagrado, segundo os eixos : Ethos, Ritos, Culturas e Tradições Religiosas,

¹⁷ Doble chapa- significa quem tem duas nacionalidades, isto é, possui documentação uruguaia e brasileira.

Textos Sagrados e Teologias, visto que o ser humano é um ser complexo e busca em sua caminhada respostas para questões como: Quem sou? De onde vim? Nessa perspectiva, dentro da transcendência, são abordados diversos assuntos, sendo o objeto de estudos o Fenômeno Religioso.

Prof. 3: *El programa de DERECHO (asignatura que trata los Derechos Humanos), es elaborado por las autoridades. Generalmente se estudia la evolución histórica de los Derechos Humanos y lo relativo a éstos en nuestro país, teniendo principalmente en cuenta lo que establece nuestra Constitución sobre los mismos (La Sección II de la Constitución se refiere a los Derechos Humanos).*

Prof. 4: *Los temas principales en los cursos de Filosofía son: problemas filosóficos con base metafísica y sobretodo con un enfoque ético.*

Logo a seguir foi perguntada como era feita a seleção e escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Informaram que o programa desta disciplina vem do Conselho de Educação, mas ela ressalta que os professores têm autonomia (relativa) para adequá-lo à realidade. Percebemos que acontece um processo de recontextualização destes conteúdos e o professor tem a possibilidade de interferir ou definir o ritmo, a avaliação, com menor ou maior participação dos alunos. BERNSTEIN aponta para um campo de recontextualização oficial, dominado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores. O autor elucida que

Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. [...] os campos de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudanças de identidades pedagógicas. (2003, p.80)

Nas falas dos professores fomos comprovando o processo de recontextualização, já explicitado anteriormente.

Prof. 2: A montagem não é rígida, dependendo da série, às vezes adaptamos e / ou contextualizamos os temas e damos prioridade a interatividade com os estudantes, estimulando-os a darem seu parecer com a bagagem que já possuem, o que enriquece bastante a aprendizagem de todos.

Prof. 3: *Se trata principalmente de estudiar aquellos temas que más interesan a los alumnos y esto generalmente tiene que ver con temas de actualidad, para lo que hace una investigación previa.*

Prof. 4: Se realiza de acuerdo a la orientación del programa oficial, pero desde los criterios que pueda establecer el professor o la sala de profesores.

Ainda nesta perspectiva houve a manifestação de um docente, que além de demonstrar certa autonomia para recontextualizar os conteúdos, evidenciou a valorização de um trabalho coletivo, que ficou prejudicado.

Prof. 1: A montagem desse planejamento acontece levando em consideração o Plano de Estudo, fornecido pela supervisão da minha escola, procurando seguir os objetivos previstos, mas como este ano a Filosofia “é toda minha”, trabalho sozinha, o que não acho muito conveniente, pois, não tenho muita experiência nesta área, penso que reuniões com colegas da área seria o ideal.

A gestão da escola e por consequência a gestão do Estado propicia para que o professor fique mais sozinho, sobrecarregado de aulas, não priorizando a qualidade do trabalho. GUERRA salienta,

Os diretivos das escolas participam das características da instituição que coordenam, e fazem-se eco da sua problemática. A estrutura de participação das escolas não pode ser intensa. Daí que não basta estabelecer estruturas formais de participação para que se desenvolva automaticamente a democracia. Os diretores podem sentir-se automaticamente desconcertados face à natureza das suas intenções, desejos e atitudes, que entram em conflito com algumas estruturas imperfeitas e, ainda, com algumas tarefas que exigem uma assimetria clara. (2002, p.61)

Sobre o questionamento de como os docentes vêem os DH na sala de aula e na escola houve manifestações contrastantes, como por exemplo, na Escola brasileira, o Prof. 1 assim se manifesta: “não os vejo nem no discurso e nem na prática. Acho que discutimos este ano (2009) muito pouco [na aula e na escola]. No entanto, outro docente afirma:

Prof.2 Sempre que surge algum assunto da vida dos estudantes ou alguma discussão a respeito do que assistiram na TV ou leram em impressos, aproveitamos para reflexão nas aulas de Ensino Religioso salientando tópicos como o sentido da vida, o ser humano e a alteridade, o ser humano e a ética, a política, direitos e deveres, trazendo para nossa vivência em sociedade, sobretudo na escola, que é o ambiente mais próximo naquele momento. Penso que os direitos humanos estão validados na minha escola, pois não tenho conhecimento de algo que fira seu estatuto.

Interessante observar que na escola brasileira, além de não ter a disciplina, DH, estes estão sendo mais trabalhados em Ensino Religioso. Destacamos que o professor que atua nesta disciplina deve ter curso específico ministrado pelo CONER (Conselho Nacional de Ensino Religioso) promovido pela CRE.

Com relação aos DH, na Escola uruguaia, uma professora destaca os problemas ocasionados pela violência e aborda a falta de justiça por parte de alguns professores.

Hay muchos problemas relacionados con distintos tipos de violencia entre los alumnos, violencia verbal, física, moral, pero personalmente creo que es un reflejo de la situación de los hogares de los mismos, de lo que se vive en la familia, por lo tanto nuestros esfuerzos a veces son infructuosos. –En relación a los profesores, a las prácticas de los mismos, también se enfrentan con muchos problemas y cuando llega el momento de demostrar la madurez de un adulto no siempre lo hacen, tomando a veces decisiones injustas.

Outro professor entrevistado na Escola uruguaia ao reportar as formas como os DH estão sendo trabalhados, expressa sua metodologia de trabalho vinculada a problematizações relativas a valores fundamentais, *“Como valores fundamentales que se pueden problematizar”*. (prof.2)

No que se refere à necessidade da oferta da disciplina DH, sendo esta oficializada no currículo da Escola ou numa proposta de trabalho como tema transversal, perguntamos aos docentes o que consideravam mais importante e necessário. Houve consenso entre os professores no que se refere como tema transversal, já no que se refere à disciplina não houve unanimidade, principalmente entre os uruguaios e brasileiros, que já possuem propostas diferenciadas com relação ao estudo dos DH, no currículo da escola de educação básica.

Prof. 1: Tenho dúvidas: porque se Direitos Humanos, for uma disciplina oficializada, as outras área se isentarão e penso que é de vital importância ser abordado em todas as disciplinas/área; mas, por outro lado/visão, as áreas já existentes não trabalham a questão dos Direitos, não há um projeto, não é previsto em seus planos, um trabalho efetivo. Então, penso, que deveria ser colocado nos planos de estudos de áreas humanas e outras, porque não, Português, Física.

Prof. 2: Considero importante se trabalhar com os Direitos Humanos em todas as disciplinas e sempre que surjam oportunidades de debates e de exemplos concretos, muitas vezes trazidos pelos próprios alunos. A proposta dos PCNs é a formação integral do cidadão; é importante que façamos da nossa prática uma oportunidade para reflexão e validação deste tema.

Prof. 3: *Creo que debe existir un conocimiento teórico sobre la misma, tanto por parte de alumnos como de docentes, como forma de tener más claro cuales son los deberes y derechos de cada uno, pues solamente conociéndolos podemos defenderlos, pero considero fundamental que se la trabaje en forma transversal en todas las asignaturas y que se la practique siempre, en la propia institución con hechos concretos y reales.*

Prof. 4: *Creo que ambas opciones, debe haber un espacio específico pero con la colaboración de todas las disciplinas.*

Na Escola brasileira os professores entrevistados têm dificuldade de trabalho em conjunto, de forma interdisciplinar por vários motivos, entre eles, sobrecarga de trabalho, o que de certa maneira mostra um tipo de gestão na escola que reproduz o que o Estado determina, sem grande autonomia e opções para que seja diferente, a seguir o depoimento de um dos docentes evidencia essa dificuldade.

Prof. 1: Não, infelizmente não. Posso listar motivos, como: a disciplina só de minha responsabilidade, em todos os momentos do Ensino Médio. Meus colegas têm horários distribuídos em mais de uma escola, impossibilitando nossa comunicação; o calendário não permite planejamento em conjunto; temos dificuldade em trabalhar juntos, o professor trabalha sozinho ainda.

Os docentes entrevistados da Escola uruguaia mostraram sinais de trabalhos conjuntos, interdisciplinares, ainda que algumas vezes expressassem que isto é realizado na medida do possível, não como atividade de rotina.

Na fala do Professor 1(mencionada acima), em resposta a pergunta se há interação de sua disciplina com outras notamos a ruptura, a classificação entre as disciplinas. O que é ensinado ao aluno está fragmentado e, assim cada professor trabalha de modo solitário, como afirma anteriormente a professora. Para GOODSON,

A disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades. Encapsulados no microcosmo de cada disciplina, debates mais amplos sobre os objetivos sociais do ensino são levados a cabo, mas esses debates são realizados de uma maneira insulada e segmentada....(2008,p. 28)

Por outro lado, as entrevistas realizadas enfatizaram a atenção ao tema do DH. Este é o caso, por exemplo, da professora 1 que, em conversa informal no contexto da escola, relatou que está fazendo um Pós em mídias e com isso tem percebido que com o uso das mídias as aulas ficaram mais interessantes. Ao final de nossa conversa a professora disse que gostaria de colocar que esta entrevista, foi uma “chamada de atenção”, pois neste ano, “trabalhei muito pouco DH, é uma falha, pois minha disciplina se propõe perfeitamente a discussões ligadas a este tema”. Mas o ano não acabou e vou colocar no plano de estudos do terceiro semestre.

Através da conversa com a professora de DH, na escola estrangeira, podemos ratificar o que anteriormente foi dito sobre a importância que é dada à História,

no Uruguai, inclusive por parte dos alunos. Assim, ao falar da interação dos alunos com a temática em foco a citada professora afirma: “hay ciertos temas que lês despierta mucho interes, como por ejemplo la Historia reciente, principalmente la época de Dictadura; también les despierta mucho interes todo lo relativo al trabajo, al aspecto jurídico del mismo”.

A mesma professora ao final da nossa conversa ainda afirmou:

“Personalmente creo que DERECHOS HUMANOS es fundamental para la formación moral y ética de lãs personas, pero no mirada sólo como una asignatura más, sino como una aplicación práctica em nuestros vidas, que habría que insistir mucho com ellos, no solo a nível de los jóvenes sino de los adultos también y ahí si podríamos os más a esa sociedad solidaria, responsable, ética y preocupada por los demás que tanto buscamos”.

7.4. Recepção e entendimento dos discentes frente aos DH na escola.

Inicialmente, de acordo com o projeto de pesquisa visávamos desenvolver entrevistas com professores e equipes diretivas. Por ocasião da realização do Exame de Qualificação, já explicada anteriormente, foi-nos sugerido por um dos professores, que a realização de entrevistas fosse estendida aos alunos. Acolhemos a sugestão por entendermos que poderia haver uma melhor compreensão dos dados coletados e, por fim, constatamos que foi possível ilustrar e elucidar muito mais nosso trabalho, pois tivemos a oportunidade de dar voz aqueles para quem a escola se movimenta e tem razão de ser. Circulando pelos corredores, identificamos que o contexto da Escola do Brasil é semelhante a muitas escolas deste país, na maneira dos alunos se vestirem e se comportarem, diferentemente da escola primária tanto em Rio Branco, como em Melo (capital de Cerro Largo), na qual tivemos oportunidade de observar os alunos usando uniformes brancos (tapapós) compridos com laçarotes marinhos e as “maestras” também vestindo uniformes (vestidos por cima da roupa, geralmente na cor verde ou rosa claro).

Indagando aos alunos sobre a concepção / entendimento dos DH, os discentes, principalmente os uruguaios, manifestaram conhecimento sobre os DH emitindo

opiniões consistentes. O mesmo não aconteceu com os alunos brasileiros, pelo menos na mesma intensidade.

Aluno 1: (Uruguai) – *mi entendimiento de los derechos humanos [...] é que nosotros podemos aprender y entender como derecho que tenemos cada un de nosotros, como seres humanos.*

Aluno 2 (Brasil) _ No meu entendimento, a palavra já me diz muita coisa, pelo que penso, deve ser algo relacionado aos direitos que todos humanos tem, mas também os deveres.

Aluno 3, (Uruguai) – *Es bueno saber sobre nuestros derechos humanos para conocer y poder emplearlos y hacer cumplir.*

Aluno 4, (Brasil) – não sei direito, pois nossa escola não fala muito nisso. Mas acho que se trata de Direitos como, vida, justiça, etc.

Aluno 5, (Uruguai) – *es una matéria que enseña buena actuación frente a la sociedad.*

Aluno 6 (Brasil) _ para mim direitos humanos são um conjunto de fatores que contribuem para que o ser humano tenha uma vida mais digna e decente.

Aluno 7, (Uruguai) _ *mi entendimiento por los derechos humanos son: que tenemos que ter comprensión por los demais y poder ayudar a los demás que lo precisan.*

Aluno, 8 (Brasil) _ não entendo muito do assunto, pois não é muito abordado em nossa escola, ou se é, não diretamente. Entendo que seja o direito à vida, a educação, justiça, liberdade, a dignidade, respeito.

Aluno , 9 (Uruguai) _ *es una asignatura que trata sobre las personas, la sociedad y los derechos.*

Sobre os principais temas que a escola trabalha foram identificados pelos alunos, entre outros, o direito à vida, o direito, à justiça, o direito de pensar,

socialización y formas de integración: en la institución familiar, en el mundo del trabajo, en el sistema político. En el mundo laboral: el trabajo, relaciones laborales en ambito publico y privado. Derecho administrativo, seguridad social. Accidentes de trabajo, derecho coletivo del trabajo. El sistema político: democracia y autocracia. Sociedad, cultura, economia. Nuestro gobierno. Ciudadanía del Uruguai. Ciudadanía y consumo (aluna uruguia)

Dentre outras conversas destacamos algumas mais relevantes no momento.

Em conversa com aluna brasileira foi posto por ela sobre a disciplina DH: “acho que ela pode ser usada dentro de outras disciplinas, não precisa haver disciplina específica”. Sobre o que gostaria que a escola abordasse mais: “gostaria que tivesse mais palestras explicativas com tema sobre aborto, gravidez na adolescência e ou-

tros assuntos para os jovens”. Na escola as atividades que mais gosta ela cita as gincanas e as aulas de Física.

Para a aluna uruguaia a *asignatura* “*tiene que haver por que es essencial para nuestro futuro, nos enseña y educa. Tenian que tener, son ciudadanos, aprender sus derechos y obligaciones que tiene cada uno*”. Ela afirma que “*o relacionamento es muy bueno entre todos, na escola*”.

Outra aluna da Escola do Brasil diz que deveria ser focado:

“a questão da gravidez na adolescência, caso esse que ocorre em massa nos dias de hoje e que geralmente acaba ocasionando muitos abortos forçados, fato esse que se mostra totalmente oposto, ao que para mim é o primeiro direito humano – a vida, o direito de viver”.

A aluna afirma que o que mais gosta de assistir é “com certeza, as aulas de Sociologia, pois essa disciplina fala de assuntos muito importantes, como a relação do ser humano com a sociedade em que vive as várias formas de associação etc”. Ainda ressalta que: “acho que Direitos Humanos são um tema que precisa ser mais debatido e discutido, principalmente dentro do grupo jovem das escolas aqui de Jaguarão, que no futuro formarão a nova remessa de cidadãos”.

O aluno 9 emite alguns pareceres como:

“*es importante que exista esta asignatura en la escuela brasileira asi como en la uruguaia porque nos enseña los derechos que los tenemos y como saber usarlos ya que vivimos em sociedad. Me gustaria que trabajara más sobre la naturaleza. Esta bueno que no obliguen el uniforme completo, solo tenemos que venir en lo posible com um buzo azul y camiseta blanca. “Sentimos-nos mejor y no tan obligados*”

Acima transcrevemos algumas falas que ilustram o foco da pesquisa. Elenamos perguntas e depois agrupamos por categorias para fins de análise. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no

processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes.”(MORAES, 2003, p. 197)

Ao perguntarmos sobre a concepção dos DH, dos 17 entrevistados, somente dois disseram não entender do assunto. Os dois alunos freqüentam a Escola do Brasil. Os outros, com maior ou menor profundidade, emitiram seus conceitos próprios. Após lançarmos indagações sobre as principais temáticas trabalhadas, dos 17 alunos, apenas um estudante da escola uruguaia respondeu que são poucos, todos os outros elencaram vários temas como: direitos dos trabalhadores, cidadania, consumo, as relações familiares, direito de família, direito à educação, justiça, condições de vida, regimes políticos. Os alunos da Escola brasileira falaram brevemente, na maioria falaram que DH deveriam ser direitos à vida, liberdade, respeito, compreensão, etc.

Nas conversas com os alunos explicamos o que acontecia em cada Instituição de ensino, sendo que uma delas havia a *asignatura* DH e na outra não, aparecia diluído dentro de outras disciplinas. Então, perguntamos se achavam necessária a oficialização da disciplina. Na Escola do Brasil, 4 alunos responderam que sim, inclusive um deles comentou que: “Deveria ter no Brasil, na primeira série do Ensino Fundamental, porque ajuda o jovem a refletir sobre seus atos, e ver o mundo com outros olhos, quem sabe o mundo estaria bem menos violento”.

Outros três alunos responderam que não, poderia continuar como estão trabalhando atualmente.

No que se refere aos alunos uruguaiois, dos 9 entrevistados, 8 manifestaram-se favoráveis a institucionalização da disciplina (*asignatura*) e somente 1 não soube ou não quis responder.

Quando perguntamos aos alunos brasileiros se conheciam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foram unânimes em afirmar que não.

Lançamos aos alunos a indagação de que se fossem chamados pela escola para desempenhar atividades diferentes das aulas e em horários extras, eles estari-

am prontos a participar. Surpreendentemente foram unânimes em afirmar que gostariam, perguntei como, e uns falaram que gostariam de colaborar com a escola dentro das atividades com esportes, como: futebol, atletismo, vôlei. Outros mencionaram que gostariam que houvesse um grupo na escola que fizesse teatro. Também sugeriram a dança. Na escola brasileira houve queixas sobre a pouca participação do Grêmio Estudantil. Os alunos não culpavam a direção, acham que os colegas que foram eleitos é que estão “muito devagar” (palavras deles).

As entrevistas apontam questões interessantes a respeito do posicionamento dos alunos, especialmente frente à participação, suas intenções e seus anseios. Com a pesquisa, constatamos que para os alunos uruguaios que foram entrevistados os DH fazem parte da vida escolar, é um assunto que eles demonstram ter certo trânsito, já os da Escola brasileira ficam mais inseguros e pouco a vontade, por não fazer parte do dia a dia da Escola.

Parece consenso que todos estão prontos para serem chamados a se integrarem mais a escola, principalmente na Escola brasileira onde a participação e as atividades extra-classe são menores. Com os resultados acima se verifica a importância da inserção de todos para participarem da escola. ABRANCHES afirma,

Consolidar o processo de participação, e, especificamente, da comunidade na escola como uma possível ocupação de espaços públicos está vinculada à garantia de uma construção coletiva, em que a presença e o compromisso sejam atitudes constantes dos participantes, para saber o que se quer, por que se quer, e como se quer, além da inserção de todos nas responsabilidades de elaboração, execução e avaliação das decisões na escola, e não apenas na execução ou simples presença física na escola. (2003, p.79,80)

Concluídas as entrevistas com os alunos certificamo-nos de que a participação deles foi fundamental para o nosso objeto de pesquisa. Nossos apontamentos mostram que a educação em DH tem no trabalho com os alunos uma maneira de dar visibilidade ao tema já que são assuntos muito próximos de cada um e que o jovem pode ser um disseminador de questões atuais que precisam ser discutidas.

A educação é o alicerce do crescimento e da estruturação das pessoas. No entanto, não se deve priorizar uma educação só instrutiva. A instrução limita-se a transmitir conhecimentos. Nossos alunos necessitam educar-se, isto é, fazer aflorar

os seus talentos e suas virtudes, conduzi-los a ação transformadora, construtiva da realidade.

O contato com os estudantes neste período de pesquisa propiciou que refletíssemos que nem toda educação contribui para a realização dos direitos humanos, que neste sentido, é necessário avançar na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Observamos que, muitas vezes, se dá uma educação opressora, uniformizante, estandarizada, que não desenvolve a capacidade crítica e alimenta a passividade, além de estimular a concorrência individualista.

7.5 O Currículo e os Direitos Humanos

O entendimento do que é currículo compreende a amplitude do termo que vai muito além da listagem de conteúdos. Consideramos que o currículo envolve toda a experiência que os estudantes e professores desenvolvem no contexto escolar, no cotidiano, de forma visível e oficial, e também o invisível, o que não está oficializado.

O momento presente urge que sejam observadas as mudanças que estão ocorrendo a nossa volta a fim de que isso possa colaborar para que a escola se mostre num novo cenário, menos passivo, mais comprometido com uma educação libertadora, com práticas curriculares emancipatórias, com a devida inclusão digital já que as tecnologias estão dentro da escola, a inserção da cultura afro-brasileira entre outras num conjunto, o que para FERRAÇO

é tirar o foco da idéia de currículo como documento e colocá-lo na idéia de currículo como redes de saberes e fazeres dos sujeitos que praticam, de diferentes modos, os múltiplos espaços e tempos das escolas.(2006,p.9)

Para Ferraço (2006) “o currículo que se realiza na escola é aquele viabilizado pelas redes que lá estão”, assim há todo um envolvimento com todos os atores da escola e não existe um só currículo, mas para o autor referido “inúmeros currículos-redes, metamorfoseados, plurais, complexos, impossíveis de ser apreendidos em sua totalidade”.

O currículo real de uma escola revela o que é pretendido além dos documentos. Nesse sentido o olhar que tivemos nas escolas pesquisadas e que faremos um relato, pela perspectiva do currículo vai ao encontro das palavras de Ferraço (2006, p.10) que diz

Pensar os currículos de uma escola pressupõe, então viver seu cotidiano, que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas. Ou seja, para se poder falar dos currículos praticados nas escolas, é necessário estudar os hibridismos culturais vividos nos cotidianos.

É possível perceber que a reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos de ambas as escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, na teoria pedagógica e na formação permanente dos docentes. Entendemos que o sistema escolar, assim como a sociedade, aqui especificamente cada escola estudada com o seu tempo e a sua caminhada estão avançando para um ideal democrático de justiça e de igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais efetivas para superar desigualdades, lógicas e culturas excludentes. Na escola de Jaguarão, por exemplo, pouco se tem trabalhado a lei 10.639 / 2003. Para

GUIMARÃES

Nossos currículos são todos brancos, da história geral à geometria. Com uma mudança na LDB, que se apresenta democrática, nada mais democrático do que inserir o negro em sua própria história. (2006. p.42)

A obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana nos currículos das escolas públicas e particulares através da lei citada não está ainda contemplada, a exemplo do que foi referido na escola de Jaguarão onde, através das entrevistas e conversas foi-me relatado que um ou dois professores somente tem desenvolvido suas aulas a luz da Lei n.10639/2003.

No currículo de uma escola é que se evidencia a construção social e os rumos do conhecimento, em muitos casos em que nas raízes históricas e culturais tendem a ser esquecidas.

Consideramos de especial relevância, na escola, que se promovam ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um. O que constatamos foi a pouca consistência dos processos e do cruzamento de culturas existentes. Existe na escola, especialmente de Jaguarão, uma visão homogeneizadora e estereotipada dos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que é impresso e que perdura ao longo de uma vida. Está se tornando comum nas escolas, em momentos de apresentações artísticas ou mostras culturais o culto aos modismos, a apelação e o incentivo precoce a atitudes e ações adequadas só para adultos.

É papel da escola, através de seu currículo, favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais, articulando-se às dimensões pessoal e coletiva. É um exercício fundamental dos DH na escola que todos se tornem conscientes dos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. Com isso, alertamos de que ao abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, é necessário também aliar com a cultura erudita.

No currículo da escola investigada em Jaguarão o incentivo para as atividades culturais é escasso. A escola está mais voltada para o desenvolvimento dos conteúdos, em detrimento dos esportes e da cultura. Um pouco diferente na escola uruguaia, lá os esportes são incentivados e valorizados, a escola comemora as datas e no seu projeto garante o *Dia de La Tradicion*.

Mesmo neste cenário há que se observarem certas apologias que se fazem aos dominantes e ao capitalismo. Comprova-se a idolatria que se faz a Michael Jackson, por exemplo, dentro da escola neste momento. Outro aspecto a ser observado é a importância que se deu a Língua Inglesa na escola de Jaguarão sendo a inclusão da Língua Espanhola feita há pouco tempo, mesmo em se tratando de cidades fronteiriças onde o Espanhol é comum. No Liceo, estuda-se o Inglês, também é a Língua do dominador sendo usada. Para SILVA (2009, p.35)

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transcrito através do código cultural dominante.

. Reafirmamos que através do currículo se pode ver as políticas vigentes, das questões de poder e outros fatores determinantes. O empenho de todos por uma educação de qualidade se faz necessário para que se garantam currículos comprometidos com a cultura local, com respeito à diversidade e a promoção do ser humano. Por isso depositamos confiança, ainda, nos educadores, na escola, pois,

a escola é capaz de conduzir o homem, na sua dimensão social e política, para fora da caverna, desde que se coloque em funcionamento determinados preceitos pedagógicos e políticos. (VEIGA-NETO, 2002, P.204)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em conhecer realidades distintas no que se refere ao estudo dos DH nas escolas do Brasil e do Uruguai, propiciou-nos entrar em contato com a organização escolar e as relações que nelas têm lugar. Para isso, além dos estudos próprios da Educação, tivemos aportes em Direito e Sociologia.

Ao longo da realização desta investigação, após muitas leituras e contato com novas teorias, percorremos e adentramos por outros campos também desconhecidos. A investigação me permitiu circular pelas diferentes instâncias da escola, algumas com certa dificuldade de acesso, de informação, outras bem mais acessíveis.

Das leituras realizadas sobre Direitos Humanos foi possível perceber que existem diferentes concepções e formas de tratar a temática, além de ser um tema bem novo na área de educação escolar. Em relação às escolas, foi investigado, na perspectiva de condução dos DH oficializado como *asignatura*, como tema transversal ou dentro de disciplinas das ciências humanas.

Num primeiro momento fizemos uma contextualização dos DH de épocas remotas até a atualidade. Houve necessidade de definir DH para a partir daí avançar para os Direitos Humanos na escola.

A temática DH quando olhada de longe parece simplista e até utópica, fica mais no plano das idealizações, no entanto quando se procura conhecer as fundamentações teóricas e suas implicações práticas é possível descortinar outros entendimentos.

No campo escolar, há uma série de conceitos e políticas plantadas e impostas que nem sempre são perceptíveis e muito menos fáceis de mobilizar, o que não é diferente com o currículo de cada lugar, com as relações interpessoais, com a predisposição para aceitar desafios e fazer mudanças.

Parece que tratar DH na escola deve ser uma prática normal e constante. Há um discurso que está no senso comum de que os direitos todos sejam assegurados, ora pela imposição das leis, ora por compromissos morais. Na escola encontramos um discurso de que nas disciplinas das Ciências Humanas ou nos temas transversais as temáticas DH estão sendo contempladas. As equipes diretivas, professores, enfim, aqueles que estão gestores no momento estão convencidos de que no seu âmbito de espaço escolar os DH estão, sim, sendo trabalhados e respeitados.

Com a intenção de saber como se efetiva, na escola, de maneira especial, através das pesquisas e observações, fomos aos poucos nos inserindo e investigando realidades delineadas de ambientes bem distintos.

Na Escola uruguaia, verificamos um interesse, talvez até um conhecimento maior da História de seu país e também certa insistência em alimentar cada momento da história para não apagá-la.

A palavra DH faz parte do currículo, do programa da Escola uruguaia. Os assuntos estão espalhados inicialmente em outras *asignaturas* (por exemplo, Educação Cidadã) e depois no quinto ano oficializa-se em *asignatura* (disciplina) – Direitos Humanos. Ao falarmos com os alunos sobre tal tema, a conversa e as opiniões fluem naturalmente, com facilidade estes conseguem se expressar e terem opiniões. Quando tivemos oportunidade de assistir uma aula da professora de DH (convite espontâneo da professora) observamos a total tranquilidade e participação dos alunos. A professora deu aula com a Constituição Federal do Uruguai e a partir de um artigo debatia com seus alunos sobre direito de família. Eles se manifestavam dando relatos próximos de suas vivências e com pareceres próprios. Em nenhum momento ficaram intimidados com a presença da pesquisadora (gravava e filmava), muito menos a professora, aliás o que é uma característica do povo uruguaio – a informalidade.

Nas falas da diretora da Escola uruguaia ficou explícito a sua postura em relação aos alunos na disposição para escutá-los e para defendê-los. Para isso, no entanto, observamos que ela cobrava dos professores certa postura para que acei-

tassem, por exemplo, um aluno não tão exemplar para os docentes, que fosse permitido a ele o direito de ser representante / delegado do grupo. Não percebemos que houvesse por parte dela alguma negociação ou construção com os professores para discutir a participação dos alunos da escola, quando estes, para os professores apresentavam problemas de indisciplina.

No contexto da Escola uruguaia, o tema dos DH está sempre presente, em seus corredores, dentro das aulas, focalizados por meio de cartazes, mensagens, gravuras, etc.

Para fazer a investigação que nos propusemos tivemos algumas limitações. Não foi fácil ter acesso à parte escrita dos documentos da escola e consideramos que isto tenha ocorrido não por desconfiança ou por resguardar algo, mas por falta de certa organização (parte deles estavam na casa da diretora para que pudesse trabalhá-los), por esquecimento, enfim várias razões. Em algumas ocasiões ficavam de mandar por correio eletrônico, de deixar à disposição na Escola e não eram, por fim, disponibilizados. Nas visitas encontrávamos os professores sempre muito atarefados. Essa descrição não inviabilizava a disposição em dar informações orais e no bom trato e receptividade por parte dos professores e equipe diretiva. Fomos percebendo que o que acontecia, provavelmente fosse a estrutura organizacional meio atrapalhada. É importante que se destaque que não se pode deixar de registrar a presença da temática DH na escola, nos programas, nas intenções e no falar dos professores e alunos. Isso tudo manifestado na prática, pois na teoria, como suporte escrito não há muitas publicações, bem como pouco material disponível.

Na Escola do Brasil sempre que procuramos os documentos institucionais (PPP, Regimento Escolar, Plano de Estudos) houve total abertura para consultá-los, dispuseram para que os levassem para casa, foi permitido o acesso a tudo irrestritamente. O mais difícil foi emitir opinião ou ter mais trânsito para falar da temática dos DH por parte da equipe diretiva, professores e alunos. Segundo conversas com os envolvidos, as disciplinas trabalham questões dos DH, mas quase nunca é mencionada a expressão DH. As temáticas trabalhadas estão de acordo com o Plano de Estudos da Escola. Não há um aprofundamento nas questões históricas, nem preocupação, como se vê no Uruguai, em rememorar e preservar a história.

Destaca-se a partir das observações e conversas que existe uma estrutura organizacional bem posta, influenciada pelas políticas gerencialistas. Há pouca expressividade dos alunos, certo alienamento dos assuntos da atualidade e com questões que dizem respeito a eles mesmos, a começar pelo próprio Grêmio Estudantil. Seria possível estender este estudo, em outro momento, no que se refere a gestão, especialmente pelo que se afirma no início deste parágrafo. Uma indagação futura: como a escola está se conduzindo frente à políticas gerencialistas no sul e como pode aliar isso com um ensino de qualidade, voltado para os DH? HYPÓLITO afirma

A história recente da educação brasileira é um cardápio de novos problemas de gestão que prometem resolver todos os problemas do ensino público, por intermédio de ações gerenciais, visando a melhoria da qualidade do ensino. (HYPÓLITO, 2007, p. 96)

Na grande maioria as opiniões sobre a necessidade de ter ou não a disciplina DH específica, oficializada é desnecessária, pois já se trabalha o conteúdo seja dentro de outra disciplina ou como tema transversal.

Nesta Escola os fazeres pedagógicos, as práticas docentes apresentam características de base individualista, não existem muitas parcerias, conforme constatamos ao conversar com os professores e supervisão. Tivemos informações da supervisão e de alunos do Curso Normal que há dois anos foram feitas oficinas em DH por duas professoras da Escola. Atualmente ambas não estão mais na escola. Os alunos citaram esse trabalho e manifestaram interesse em continuar com essa atividade, pois contribuiu para que houvesse um melhor relacionamento entre as turmas.

Depois de termos estudado e nos embasado em teóricos que pudessem dar um suporte nesta pesquisa, a minha concepção ingênua e romântica dos DH foi adquirindo outras dimensões que inicialmente desconhecia.

Com as contribuições de Candau (2002) e Santos (2004), especialmente estes, mas também com outros teóricos, fomos mudando nossas concepções e construindo novos conceitos. Deixamos de ver DH como “tábua de salvação” e fomos percebendo a ampliação que tal temática pode ter dentro de cada sociedade e em

cada cultura. O que parece comum, natural, para determinados povos, para outros podem ser práticas abomináveis.

Tendo um olhar mais atento às escolas nas situações de pesquisa com entrevistas, observações e participação em reuniões e seminários fomos traçando paralelos e formando opiniões sobre a maneira de conduzir os DH na escola. Por outro lado, a própria pesquisa, ao buscar entender os DH na Escola, também chama atenção, dá visibilidade à relevância da temática.

Neste sentido, por exemplo, lembramos o caso da professora de Filosofia ao afirmar que considerou nossa conversa como uma “chamada de atenção” e a partir daí repensaria seu plano de estudo ainda para este ano, fez-nos pensar do papel desta pesquisa que vai além de colher dados, anuncia-los e defende-los. Temos aqui uma mostra de que aconteceu, na escola, principalmente de Jaguarão certa reflexão e de imediato um reposicionamento nas práticas.

Identificamos nos alunos brasileiros e uruguaios posturas bem diferentes: DH para os estudantes da escola uruguaia é tema fácil de ser abordado, com certa intimidade conseguem elaborar e transmitir o que pensam embora uma professora de DH tenha a seguinte opinião: *“Nuestros alumnos como la mayoría de los jóvenes no les gusta mucho estudiar, si les interesa temas de actualidad y principalmente les interesa la propia institución con hechos concretos y reales.*

A supervisora da escola uruguaia nos informou que a instituição (escola) está sempre aberta no decorrer do ano quando se fazem diferentes atividades e se oferece à comunidade, para que intervenham, exposições, festivais, palestras e falas com especialistas de temas concretos e específicos. Ainda nos informou que os docentes de DH formam parte de uma lista em nível nacional e o departamento de *asignatura* Derecho - Sociologia.

Atualmente são introduzidas tantas novidades dentro das escolas, a começar pelo avanço tecnológico, o que nem sempre é bem aproveitado pelos professores como recurso. Com este estudo percebo a necessidade de que se promovam mais efetivamente os DH na escola, pois ainda é frágil este trabalho, especialmente

na Escola brasileira. Não importa se com a disciplina institucionalizada ou não, mas com mostras concretas de respeito e promoção ao ser humano, aliado com a oferta de um ensino de qualidade, que é um direito humano também, um direito à educação.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) define que a educação em DH é largamente aceita como parte integral do direito à educação. Assim, a educação para os DH deve ser entendida como um processo que inclui direitos humanos pela educação compreendendo todos os componentes do processo de ensino.

Vimos duas situações, contextos escolares diferentes, cada qual com desenvolvimentos de acordo com sua cultura, sua história, seu momento, no entanto, percebemos que na Escola brasileira é necessário que se incorpore DH no currículo, como um todo, pois consta em Lei a exigência, mas na prática, ainda não está efetivamente contemplada. Vivemos num país que tem seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a disposição de todos, mas poucos educadores o conhecem. Isto foi comprovado nas entrevistas que fizemos na Escola de Jaguarão. Este dado nos desafia a pensar a formação inicial e continuada dos educadores com relação a esse tema e, neste sentido promover ações e iniciativas que possam propiciar maiores conhecimentos sobre a questão e levar até eles estas informações.

Uma produção literária significativa tem ocorrido no Brasil, sem falar em grandes teóricos de outros países, que estão contribuindo para a reflexão deste tema. O que está acontecendo? Os educadores, nesta pesquisa que fizemos, disseram e foi possível comprovarmos que estão imersos em seus mundos, alguns ainda presos ao tradicional, outros com carga horária de sessenta horas contribuindo para que tenham pouco tempo disponível para que possam estabelecer posturas mais analíticas.

Assim, a tarefa dos DH é expandir-se e implantar-se na educação a começar pelos seus mestres.

Nossos objetivos pautados foram sendo alcançados paulatinamente durante a pesquisa. Propusemos-nos em investigar os DH nas escolas de fronteira e para tal

percorremos um caminho que pudéssemos remontar a trajetória histórica de cada cidade para dar suporte para chegarmos a escola e entendermos o cumprimento cultural-político-social de cada localidade e, assim, contextualizarmos a temática com cada escola. Inserimo-nos na Escola através de entrevistas, observações e conversas com a finalidade de entender como os DH estão sendo estudados e destacamos quais os aspectos mais relevantes para cada instituição escolar. Conhece-mos alguns trabalhos e intenções em DH de cada escola e também foi possível ver a ausência destes em algumas situações. Por isso reafirmamos que obtivemos êxito naquilo que inicialmente foi nossa proposta com foco “Direitos Humanos na educação: um estudo em escolas da fronteira: Brasil / Uruguai.

Consideramos outro aspecto positivo o estreitamento de nossas relações com os professores, visto que a Escola uruguaia nos enviava convites para seminários e ao freqüentá-los, levávamos colegas ou repassávamos para outros quando eram em áreas diferentes da nossa. Foi possível também, através da Escola Uruguaia, conhecermos professores da Escola Técnica do Uruguai (UTU) e fazer intercâmbio levando professores de nossas escolas brasileiras para apresentarem trabalhos na Escola uruguaia sobre o meio ambiente. Destacamos como interessante a tratativa entre os professores de DH e Filosofia de no próximo ano promovermos um encontro entre os alunos do Ensino Médio e os alunos do Bachillerato, a fim de trocar experiências, já que há uma proximidade territorial tão grande, embora falte comunicação e falta de conhecimento uma da outra.

FREIRE ajuda-nos a ilustrar este momento, mostrando a abertura a novas possibilidades para a comunicação, a troca e o encontro.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (1996. P.153)

Na prática educativa, os desafios na condução dos DH, em cada Escola estudada mostram-se de acordo com as questões culturais. Na educação de cada lugar, a trajetória embora seja diferente, de alguma forma convive com as políticas neoliberais que se isentam com os compromissos da educação (Estado mínimo).

Assim, não concluímos e nem fechamos as portas de comunicação que conduzem aos direitos humanos, deixamos entreabertas as possibilidades para que trabalhos futuros e novos horizontes sejam possíveis para continuarmos a caminhada na busca de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo, Cortez, 2003.

AGUIRRE, Luis Pérez. *La opción entrañable*. Montevideo, Uruguay: Trilce, 1990.

_____. *Desnudo de Seguridades : reflexiones para una acción transformadora*. Montevideo, Uruguay: Trilce, 2001

_____. *Los Derechos Humanos, un horizonte cultural*. Intendencia Municipal de Montevideo, Uruguai, 2002.

ANDI – SEDH – UNESCO, Mídia e Direitos Humanos, Brasília, DF, 2006.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, J.C. A Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: TRINDADE, H., BLANQUER, J. M. (Eds.). *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Educação Pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados* 21 (60), p.7 __ 26, 2007.

BALL, Stephen J. La gestión como tecnologia moral: un análisis ludista. In: BALL, S. J. (Comp.). *Foucault y la educación*. Disciplinas y saber. p.159. 2.ed. Madrid: Morata, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v.24,n.2, p.97 – 115, 1992.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set./dez.2005.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga (Portugal), v.15, n.2, p.3-23, 2002.

BARRETO, Vicente de Paulo. Multiculturalismo e direitos humanos: um conflito insolúvel? In: BALDI, César Augusto (org.) *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

BARÔMETRO de Internacional de La Educación sobre los derechos humanos y sindicales en el sector de la educación, Bruxelas, Bélgica, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico y identidad*. Madrid: Morata, 1998.

_____. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de pesquisa*, n.120. p.75 – 110, novembro / 2003.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração da Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 29. Ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva. 2002.

BUSTAMANTE, Francisco; GONZÁLES, Maria Luisa. *Derechos Humanos en el aula*. Montevideo: Servicio, Paz y Justicia, 1982.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. . São Paulo: Edusp, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n.37 jan. /abr. p. 48 – 49. 2008

CANDAU, Vera Maria e equipe. Nas teias da globalização: cultura e educação. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria e equipe. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva: Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. *Educar em Direitos Humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

____CANDAU Vera Maria, SACAVINO, Susana; MARANDINO, Martha; BARBOSA, Maria de Fátima; MACIEL, André. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Coordenação editorial: Avelino Grassi. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In CANDAU, Vera Maria (org.), ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Oficinas aprendendo e ensinando Direitos Humanos. João Pessoa, 1999.

CD-R: *La convención em tu manos/los derechos de la infancia y la adolescência*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Montevideo-Uruguay. Disponível em: <www.unicef.org/uruguay/spanish>. Acesso em 13.07.2008

CARBONARI, P.C. *Realização dos Direitos Humanos*: coletânea de referências. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COUTINHO, Aldacy Rachid. Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológico, p. 381 – 382. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Maria Godoy. *Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p.29-49.

_____. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos>>. Acesso em: 20 set. 2008.

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: cuadernos para docentes – Publicación del Servicio Paz y Justicia (Uruguai). Ano II, n.5, 1988.

FERRAÇO, Carlo Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. *Pátio Revista Pedagógica*. Ano X. Número 37, p. 9. Fevereiro/abril 2006. ARTMED Editora S.A.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Origens de Jaguarão: 1790 – 1833*. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A Carta da Terra no Brasil: um breve balanço. Disponível em: <http://www.unisantos.br/catedra/File/cartadaterradoBrasil.pdf>. Acesso em: 08.09.2008.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALINDO, George. Declarações e tratados: instrumentos para a promoção e garantia dos Direitos. In: VIVARTA, Veet (Coord.). *Mídia e Direitos Humanos*. ANDI-SEDH-UNESCO. Brasília, 2006.

GOODSON, Ivo F. *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Petrópolis, RJ, Vozes. 2008

GUERRA, Miguel A. S. *Os desafios da Participação: desenvolver democracia na Escola*. Porto Portugal. Porto Editora 2002.

GUIMARÃES, Marilene. O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. *Pátio Revista Pedagógica*. Ano X. Número 37, p. 42. Fevereiro/abril 2006. ARTMED Editora S.A.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.24, p.63-78, 2008).

_____, Políticas Educacionais e Políticas de Gestão no Brasil. IN: GUIGGI, Gomerindo; VAN – DUNEM, José Octavio Serra (Orgs). *Diálogos Educacionais entre Brasil e Angola*. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPEL, 2007.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LEITE, Maria Cecília L.; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. Gestão Escolar Democrática: uma construção contextualizada em escolas municipais de Pelotas. IN XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Porto Alegre. UFRGS, 2007. V.4, p. 01 -20

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço – tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/agosto, p. 289, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2008

MANÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Maria Godoy. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

MARONNA , Mônica. Los Derechos Humanos através de La História (III). *Revista Educación y Derechos Humanos: cuadernos para docentes* – Publicación del Servicio Paz y Justicia (Uruguai), ano II, n.5. p.12-15, nov.1988.

MARTINS, Roberto Duarte. A Ocupação do espaço na Fronteira Brasil – Uruguay: a construção da cidade de Jaguarão. Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, 2001 (Tese de doutoramento).

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência Educação*, Bauru, SP, v.9, n.2, p.191 – 210, 2003.

MORROW, Raymond; TORRES, Carlos A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Globalização e educação, perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, p. 37. 2004.

MOSCA, Juan José; AGUIRRE, Luís Perez. *Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1990.

PINHEIRO, Paulo Sérgio (Art.). *Direitos humanos no cotidiano*. Ministério da Justiça/Secretaria do Estado dos Direitos Humanos/ UNESCO/ Universidade de São Paulo. Brasília, 2001.

PIOVESAN, Flávia. A atual dimensão dos direitos difusos da Constituição de 1988. In: PIOVESAN, Flávia et al. (Orgs). *Direito, cidadania e justiça*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1985.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos / Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Ministério da Educação / Ministério da Justiça / UNESCO. Brasília, 2006

RAVELA, Pedro. Educacion para La Democracia Y Los Derechos Humanos. *Educación y Derechos Humanos*, Montevideo, ano II, n.3, mar. 1988.

SACAVINO, Susana. Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) *A globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. In: BALDI, Cesar A. *Direitos Humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p.239-277.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera M. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n.37 jan./abr. 2008.

SCHIMIDT, Mario Furley. *Nova História crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SINGER, Helena. Direitos Humanos na escola: a escola democrática. In: SCHILING, Flavia (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Graziela Moraes Dias. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social* v.18, n.2, p.131-165, nov. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 .ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILING, Flavia (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

TUVILLA RAYO, José. *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VALDÉS, Mariana Benglio. *Derechos Humanos en movimiento*. Montevideo. Ediciones Santillana, AS. 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. (Orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA – NETO, Alfredo. Espaço e Currículo. In. LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VIOLA Sólon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. IN. SILVEIRA, Maria Godoy. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

ANEXOS



Foto da inauguração da Escola em 1986. Esta Escola funcionava anteriormente num prédio à margem do rio Jaguarão, logo abaixo da ponte Internacional Mauá.



Escola uruguaia (frente)



Secretaria da Escola uruguaia observa-se em cima do armário busto de General Artigas 1764-1850 (político e militar uruguaio, sendo o herói nacional do país).



Apresentação de trabalhos pelas alunas uruguaias alusivo ao dia do Meio Ambiente



Banda da Escola uruguaia – 1982. Segundo a atual diretora, “Banda é coisa da Ditadura”.



Atividade da Escola uruguaia na escolha da Miss Liceo.



Taller de docentes (professores uruguaaios assistindo palestras, participando de oficinas)



Time feminino de voleibol da década de 60. Esta foto, entre outras, fizeram parte de recente mostra de fotografias na Escola uruguaia



Desfile dia Sete de Setembro – alunas do curso Normal (Somos ouro, porque somos educadoras, numa alusão as últimas Olimpíadas, aliando com o grande valor do educador).



Alunas do Curso Normal trabalhando no Laboratório de Informática em aula de Língua Portuguesa



Festa Junina na Escola brasileira



Oficina sobre Direitos Humanos realizada há dois anos na Escola com as alunas do Curso Normal (mencionada no texto)



Mostra de trabalhos da Oficina de Direitos Humanos (mencionada no texto)



Alunos na praça ouvindo histórias – Projeto de Leitura



Tapete confeccionado pela Escola brasileira em comemoração a Corpus Christi (é comum a participação das escolas na confecção do tapete)



Reinauguração da pracinha “Arco – Íris “ e Festa de Encerramento do ano



Festa do Dia da Criança – Apresentação de teatro pelos alunos do Curso Normal



Escola brasileira