



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Reitor

Prof. Dr. Marcos Macari

Vice-reitor

Prof. Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências

Prof. Dr. Henrique Luiz Monteiro

Vice-diretor

Prof. Dr. João Pedro Albino

Coordenação UNESP - UAB - CAPES

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Coordenação do Curso
“Educação para Diversidade e Cidadania”

Prof^ª. Dr^ª. Mara Sueli Simão Moraes
(Coordenadora Geral)

Prof^ª. Dr^ª. Elisandra André Maranhê
(Coordenadora Pedagógica/Tutoria)

Organizadores

Mara Sueli Simão Moraes
Elisandra André Maranhê

Mara Sueli Simão Moraes
Elisandra André Maranhão
(orgs.)

Introdução Conceitual para Educação na Diversidade e Cidadania

Coleção UNESP-SECAD-UAB
Diversidade e Cidadania
V. 2

Bauru
2009



© 2009, dos autores. Todos os direitos reservados.

Livro destinado ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Diversidade e Cidadania, na modalidade EaD (Educação a Distância), oferecido pela UNESP-Bauru, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), e a Universidade Aberta do Brasil (UAB-CAPES).

Concepção e Produção Editorial

Elisandra André Maranhê

Mara Sueli Simão Moraes

Revisora

Teresa Cristina Bruno Andrade

Projeto Gráfico

Lili Lungarezi

Dados para Catalogação

Coleção UNESP-SECAD-UAB : Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania / Mara Sueli Simão Moraes, Elisandra André Maranhê, organizadoras. São Paulo : UNESP, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009. v. 2.

1. Educação.
 2. Diversidade e cidadania.
 3. Educação para direitos humanos.
-

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte dessa obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivado em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

AUTORES

COLABORADORES

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Graduado em Filosofia, doutor em Educação, docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (UNESP, Campus de Bauru). Coordenador do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. Escreveu, entre outros, o livro: *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e igualdade* (Edunesp, 2003).

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia, doutora em Educação Especial, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (UNESP, Campus de Bauru). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Inclusão da pessoa com deficiência nos contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	09
UNIDADE 1 – FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE	11
Clodoaldo Meneguello Cardoso	
1 Primeiras palavras	12
1.1 Por que uma educação para diversidade?	12
1.2 Iniciando a conversa	15
2 Problematizando o tema	17
2.1 Tolerância e intolerância	17
2.2 Preconceito	23
2.3 Diversidade e desigualdade	27
2.4 Liberdade e igualdade	29
2.5 Cidadania passiva e cidadania ativa	31
2.6 Violência e paz	34
3 Instrumentalizando o tema	36
4 Saiba mais... ..	37
5 Referências	37
UNIDADE 2 – VALORES E EDUCAÇÃO	41
Clodoaldo Meneguello Cardoso	
1 Primeiras palavras	42
2 Problematizando o tema	45
2.1 A dignidade humana	45
2.2 Educação em direitos humanos	50
2.3 Valores fundamentais em direitos humanos	55
3 Instrumentalizando o tema	61
Saiba mais... ..	62
5 Referências	62
UNIDADE 3 – O DIREITO DE APRENDER DE TODOS E DE CADA UM	65
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	
1 Primeiras palavras	66
2 Problematizando o tema	67
2.1 Educação como direito humano fundamental	67
2.2 A educação inclusiva	73
2.3 Qualidade da educação	81
2.4 Educação para a cultura	89
3 Instrumentalizando o tema	94
4 Saiba mais... ..	95
5 Referências	95
UNIDADE 4 – CONVIVÊNCIA NA DIVERSIDADE	101
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	
1 Primeiras palavras	102
2 Problematizando o tema	106
2.1 Pluralidade cultural no cotidiano escolar	106
2.2 Convivência: diálogo versus violência	111
2.3 Relações humanas na escola – Humanização	115
2.4 Preconceito na sala de aula	122
3 Instrumentalizando o tema	125
4 Saiba mais... ..	126
5 Referências	127

Apresentação

As contingências histórico-sociais que atingem as instituições educacionais revela a necessidade de maiores investimentos em formação continuada de profissionais, com competências sociais e habilidades cognitivo-operativas, devido às mudanças do processo de produção. Há que haver, pois, conhecimentos aprofundados sobre *abordagens teórico-pedagógicas, concepções didático-pedagógicas e organização curricular/prática pedagógica* – diferenciadas – justamente para atender a populações específicas – jovens e adultos, indígenas, quilombolas etc.

Sob essa ótica, hoje, exige-se do professor muito mais do que dominar os conteúdos clássicos do currículo (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências etc) a se trabalhar em classe; este momento histórico-social reclama que o docente tenha competências e habilidades de gestão da sala de aula, seja pesquisador (produzindo conhecimentos socialmente relevantes), e – como ato político-pedagógico – contribua para fomentar a construção de uma sociedade justa, o que é possível acontecer, trabalhando-se os *conteúdos atitudinais – de forma sistematizada* – da mesma maneira que se ensina/aprende os conteúdos clássicos.

Nessa perspectiva, a coleção UNESP-UAB-SECAD foi elaborada compreendendo os temas “diversidade” e “cidadania” dentro do contexto educacional. Com o objetivo de buscar um aprimoramento na formação docente de nossos professores, e oferecer-lhes a oportunidade da análise desse material por meio de um curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), a coleção foi estruturada em cinco volumes: 1) *Educação a Distância na diversidade*; 2) *Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania*; 3) *Educação para populações específicas*; 4) *Educação de temas específicos*; 5) *Atividades de avaliação conceitual e de aplicabilidade na Educação Básica*.

Os livros trazem uma mesma estrutura de fácil compreensão para todas as temáticas – Primeiras palavras; Problematizando o tema; Instrumentalizando o tema; Saiba Mais; Referências – com o intuito de oferecer aos professores subsídios epistemológicos e teórico-metodológicos para que assumam posturas críticas, criativas e reflexivas no âmbito de ações político-pedagógicas, comprometidas com a realidade social local e regional e se tornem capazes de promover trabalho tanto individual quanto coletivo, em direção à emancipação social.

Esperamos que gostem da coleção e que ela possa trazer a oportunidade de um crescimento pessoal, conceitual e profissional para todos aqueles que buscam novos desafios.

Mara Sueli Simão Moraes

Elisandra André Maranhão

UNIDADE 1

Fundamentos para Educação na Diversidade

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Clodoaldo Meneguello Cardoso

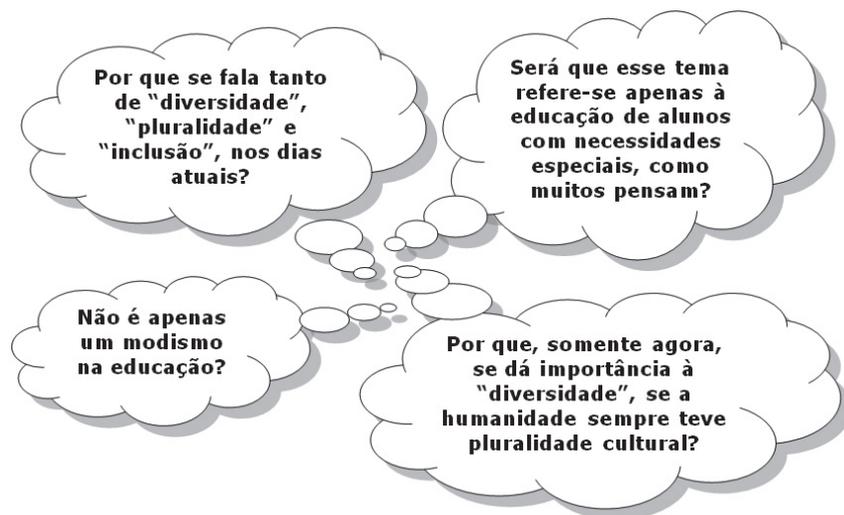
“[...] eu me bato muito pela tolerância, que para mim é uma virtude... revolucionária até. É esta possibilidade de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonista. O antagonista é diferente também, mas um diferente diferente.” Paulo Freire¹



1 - Primeiras Palavras

1.1 Por que uma educação para a diversidade?²

Estamos começando um estudo sobre “Educação para Diversidade e Cidadania”. Já, no título, anuncia-se o assunto central, bastante atual e polêmico, porém, ainda pouco conhecido, em seus vários aspectos, dentre eles, a questão da “diversidade” na educação.



Justamente sobre essas questões é que vamos conversar neste curso, principalmente neste volume. Realmente, a humanidade foi deveras muito diversa, porém, a percepção sobre a humanidade não foi sempre assim. Imagine uma história, bastante comum na educação, de alguém que estaria hoje com sessenta anos...

Quando eu era pequeno, morava em uma casa pequena, de uma cidade muito pequena. Meu mundo era pequeno e eu estava feliz e tranquilo, pois ele se parecia muito comigo. O mundo tinha meu jeito de ser. Meus colegas gostavam das mesmas brincadeiras que eu: caçar passarinho, nadar no rio, jogar bola, empinar papagaio e roubar laranjas... Estudávamos na mesma escola, íamos à mesma igreja bem no centro da cidade e nossos pais sempre se encontravam na praça ou nas quermesses.

Eu sabia quase tudo sobre o (meu) mundo, não havia grandes surpresas; em tudo havia um movimento suave e previsível como as estações do ano. Todo ano, havia as mesmas festas na igreja e os trens da estação sempre chegavam e partiam, assim como os dias e as noites. A rotina era natural, vontade de Deus e, portanto, o bem. O que fugia da normalidade era o mal: as brigas dos adultos, a farra dos bêbados e até o carnaval... Cruz credo!

Nesse mundo, a educação era muito preocupada com os valores. Em casa, meus pais sempre me aconselhavam, quando eu saía para a rua: "Meu filho, respeite seus semelhantes (meus amigos)". Na escola, a professora reforçava: "Meninos, aprendam a conviver com seus semelhantes (meus colegas)". Por fim, na Igreja, o padre, pronunciava, com gravidade, o grande mandamento: "Ame o próximo, como a ti mesmo". Estava tudo perfeito. Quem estava 'próximo' de mim eram meus pais, meus irmãos e meus amigos – todos muito semelhantes a mim. Então, eu amava sempre o meu semelhante. Este era meu mundo. Eu sabia, é claro, que existiam outros lugares, cidades e países longínquos para onde partiam os trens da estação. Todavia, eu pensava: se os lugares fossem bons como o meu, certamente, seria bastante parecido com o meu. Eu e o mundo tínhamos uma grande identidade.

Essa realidade dificilmente se repete nas crianças e adolescentes de hoje. Qualquer um que tenha acesso à internet e curiosidade sobre o mundo em que vive, poderá constatar a grande diversidade e desigualdade social entre nações, povos e grupos humanos.

A consciência dessa multiplicidade não era tão explícita há 50 anos. Antes do processo de globalização dos meios de comunicação, havia uma representação de humanidade bastante homogênea e definida, construída, ideologicamente, no processo histórico ocidental. E tudo aquilo, que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais, era considerado "desvios" da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável; daí a origem de muitos preconceitos.

Desde a segunda metade do século XX, a tela da televisão vem mostrando grande pluralidade de pensamentos e expressões humanas. Fomos descobrindo as

características de novas culturas, religiões, costumes alimentares, formas de relacionamento amoroso e novos tipos de grupos familiares. Das grandes cidades do mundo, vêm-nos imagens de convivência e confronto entre etnias diversas, e desfilam, diante de nossos olhos arregalados, diferentes identidades corporais, resistindo ao esforço de padronização da beleza.

A educação centrada apenas no respeito e boa convivência com o semelhante a nós mesmos, ou seja, centrada na “identidade”, soa cada vez mais estranha num mundo em que nosso próximo é, muitas vezes, diferente de nós.

O mundo globalizado pelos meios de comunicação exige, hoje, que estejamos preparados para a convivência na diversidade, isto é, para o diálogo não apenas com os semelhantes, mas também com quem pensa e age de maneira diferente de nós. A educação de valores, na cultura da diversidade, é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes, ideológicos, e exigem conhecimento e posicionamento do educador consciente.

Dois posicionamentos críticos deve-se ter, de início, para atuar em educação na diversidade. Em primeiro lugar, será que realmente deve-se respeitar toda e qualquer diversidade cultural? Tudo é válido? É possível cada um viver na sua, num mundo estreitado pela globalização? Qual o limite da tolerância? Em segundo lugar, será que uma parte das diferenças humanas não são decorrências de uma história de exploração de uma cultura sobre a outra? Ao respeitar certas diversidades sociais, não estamos aceitando as desigualdades causadas por uma sociedade de estruturas opressivas? Como trabalhar na educação a relação dialética entre diversidade e desigualdade?

Questões como essas serão abordadas na **Introdução conceitual**, deste volume. Assim, o professor poderá avançar com mais clareza ideológica nas questões de diversidade, específicas do **Volume 3 – Educação para populações específicas**, e do **Volume 4 – Educação de temas específicos (gênero, etnia, sexualidade, idosos etc.)**.

Nosso desafio de convivência na diversidade é bem diferente daquele ensinado na educação tradicional, pela história do **patinho feio**. Aceitamos que não era um

patinho feio e sim um belo cisne; contudo, aceitamos com uma condição: que ele vá morar lá longe, em outro lago, com os cisnes...

1.2 Iniciando a conversa³

Filho de peixe, peixinho é. Filho de humano...

Todo mundo já ouviu a primeira frase e sabe o que ela significa ao pé-da-letra: o peixinho nasce e já sai nadando; já nasce pronto. Mas com o ser humano não é bem isso que acontece. Filho de humano não nasce um humano pronto. Para adquirir as características mais profundas dos humanos, como ter, pensar e adotar valores, o recém-nascido precisa conviver com outro humano; precisa ser educado por um período muito longo. Daí por que a educação está sempre acompanhada de valores que se quer estimular nas novas gerações.

Uma das características que os humanos adquirem pela educação – e que, portanto, os animais não têm – é a individualidade, ou seja, a capacidade de pensar e viver de modo diferente uns dos outros. Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós valorizamos nossa identidade pessoal e de grupo, amamos a liberdade e nos sentimos muito infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos.

A **educação na diversidade** está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção, em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais.

Isso requer esforço e grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, uma vez que na educação tradicional, o plano ético era centrado no **respeito ao próximo, ao semelhante**. Por sua vez, a **educação para a diversidade** prioriza o **respeito entre todos** e, por isso, trabalha com valores e conceitos como: tolerância, intolerância; preconceito; diversidade, identidade, desigualdade; liberdade, igualdade; inclusão, exclusão; cidadania, paz.

Ao pensar em **valores na educação**, deparamo-nos com um obstáculo de ordem teórica: a questão da pluralidade de sentidos que os valores assumem segundo o contexto histórico e as ideologias.

IDEOLOGIA – O termo ideologia possui vários significados. Citemos dois que serão úteis para este nosso estudo. No sentido amplo, refere-se a um conjunto de ideias que expressam a visão de mundo de uma pessoa ou grupo. No **sentido restrito**, a noção de ideologia – construída por Marx (1818-1883) diz respeito a *“uma elaboração intelectual sobre a realidade”*, que descreve e explica *“o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade”*. Exemplo. *“Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor etc.”* (CHAUÍ, 2003, p. 175).

Veja, nos exemplos a seguir, como determinados conceitos são utilizados em vários sentidos, revelando diferentes posições ideológicas: 1) em nome da **liberdade**, os EUA invadiram o Iraque e os iraquianos resistem à ocupação também em nome da **liberdade**; 2) na escola, alguns falam em **cidadania** para estimular o aluno a arrecadar prendas para uma festa, fazer mutirão de limpeza, enfim... para prestar algum serviço. Para outros, **cidadania** está ligada à exigência de direitos que devem ser garantidos pelo governo; 3) certa vez a televisão mostrou uma rebelião de presidiários que exibiam uma faixa com as palavras: **justiça e paz**. E nas ruas, os parentes das vítimas da violência urbana, em passeata, clamavam por **justiça e paz**; 4) a mídia vive divulgando a ideia de que os **direitos humanos** deveriam valer apenas para as pessoas consideradas do bem; já os especialistas no assunto dizem que a dignidade humana deve ser respeitada sempre, e que isso não significa impunidade.

Quais os significados desses valores no mundo atual? Se não bastasse essa pluralidade semântica, há ainda – sob esta diversidade manifesta – uma sociedade pasteurizada e homogeneizada. Ou seja, fala-se da mesma coisa em sentidos diferentes, ou trata-se de coisas diversas, buscando neutralizar suas reais diferenças, em vista de uma diversidade cômoda e harmoniosa na aparência?

Com certeza não vivemos mais num mundo maniqueísta. Aliás, a realidade sempre teve e tem seus meio tons. Nós é que a interpretávamos, por meio de cate-

gorias e valores absolutos. Todavia, a visão dualista (fada ou bruxa, herói ou bandido, sabe tudo ou ignorante, masculino e feminino, pessoas do bem ou pessoas do mal etc.) da educação tradicional não nos ajuda mais a ver e interpretar o mundo. Hoje, numa educação crítica, não basta falar de tolerância, inclusão, cidadania e paz como garantia de que somos educadores progressistas, sintonizados com o mundo contemporâneo. Essas palavras, tão em moda na mídia e na escola, possuem sentidos diversos, alguns deles, até mesmo antagônicos.

A conjuntura atual nos exige uma atitude reflexiva, de sintonia fina, para distinguir os diversos sentidos de um mesmo valor, não apenas aqueles vindos de culturas e civilizações diferentes, mas os vários sentidos que um determinado valor adquire numa mesma sociedade, devido a interesses diversos. É o que vamos fazer neste volume, com dois objetivos: 1) precisar os sentidos de diversos conceitos anunciados; 2) mostrar que a presente proposta axiológica de educação valoriza a convivência na diversidade, articulando-a, sempre, com a superação das estruturas sociais que geram desigualdades e, também, portanto, diferenças.

Vamos à análise dos conceitos.



2 - Problematizando o Tema

2.1 Tolerância e intolerância⁴

Como vimos, a educação tradicional, fundada no princípio de identidade colocava o eixo ético das relações intersubjetivas no respeito ao semelhante, quer dizer, ao idêntico a nós mesmos. Já no século XXI, as relações interculturais exigem a presença de um novo valor: o respeito às diferenças. Assim, na educação, ganharam destaque valores como o respeito à pluralidade cultural, à convivência na diversidade, à inclusão, à tolerância, entre outros. É a educação na diversidade. Este campo requer do professor cuidado conceitual acurado para identificar os múltiplos sentidos que o valor da tolerância, por exemplo, assumiu no processo

histórico ocidental.

Na sua origem, no século XVI, a ideia de tolerância revelou a ideologia da cultura européia, em processo de mundialização. O pensamento moderno introduz o valor tolerância, principalmente, no âmbito das relações entre católicos e protestantes, por força da Revolução Gloriosa na Inglaterra em 1688, que trouxe em sua bagagem ideológica a defesa da tolerância religiosa e da liberdade de pensamento.

Saiba Mais...

Duas grandes obras filosóficas são referências obrigatórias para o entendimento do sentido moderno de tolerância:

Carta acerca da tolerância

Publicado em 1689
por John Locke



(1632 - 1704)

Tratado sobre a tolerância

Publicado em 1763
por Voltaire



(1694 - 1778)

Tendo como referências o cristianismo e as ideias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de ‘suportar’ aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão e do modelo: a civilização européia. E ainda mais contundente: **suportar com paciência aquilo que é desagradável, injusto, defeituoso**. Foi assim que os europeus viam a necessidade de **tolerar** os povos conquistados.

O ato de tolerar referia-se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, conotação ainda presente em muitos dicionários. Este sentido de tolerân-

cia expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Assim, tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Enrique Dussel (1934 -), filósofo argentino, radicado no México, desmonta peça por peça do processo de dominação cultural da modernidade européia na América Latina, em seu livro: **1492 – O encobrimento do outro**.

Outro sentido de tolerância, na modernidade européia, **aceitar com indulgência, compadecer**, acentua ainda mais a autoconsciência dos europeus como seres humanos superiores em relação aos outros povos. Aqui, porém, acrescenta novo aspecto ao sentido discriminatório do termo **tolerância**, tal como foi concebido na modernidade ocidental. A palavra **indulgência** liga-se, semanticamente, a **clemência, indulto, perdão, remissão das penas, misericórdia**. Isso nos mostra que a relação europeu-indígena não foi vista somente como uma relação entre a cultura **superior** e a **inferior**, mas também entre o **bem** e o **mal**. O modelo cultural era, portanto, um modelo moral.

Resumindo: o sentido de tolerância, na modernidade, expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Aceitar o que é desvio do padrão e do modelo.

No pensamento liberal contemporâneo, o termo tolerância reaparece dando ênfase ao respeito às diferenças culturais, vistas isoladamente. A tolerância, hoje, no sentido liberal, também possui armadilhas semânticas para o educador. Deve-se respeitar todos os valores de todas as culturas, todas as posições políticas, todas as situações sociais? A tolerância não tem limites? Como identificá-los? A tolerância liberal não seria uma atitude camuflada em que o dominador aceita a cultura diferente (do dominado) em seus aspectos aparentes e visuais (vestuário, alimentação, manifestações artísticas), mas lhe impõe um modelo econômico e de valores, que lhe priva da real autonomia?

Liberalismo é uma teoria política que justifica a economia capitalista. Seu principal fundamento é a liberdade do indivíduo, que é vista como um direito natural do ser humano, assim como a vida, a segurança e a propriedade privada. O indivíduo é a referência máxima para os direitos e deveres.

Na visão liberal, a **educação** deve ser centrada no desenvolvimento das competências intelectuais e morais do indivíduo para que ele se torne um cidadão capaz de contribuir individualmente para o bem estar da sociedade.

Saiba mais sobre a teoria liberal: Marilena Chauí, *Convite à filosofia* Disponível em: http://br.geocities.com/mcrost02/convite_a_filosofia_44.htm.

Muitas vezes na escola, as atividades – com objetivo de estimular a percepção da diversidade cultural – restringem-se a exposições estereotipadas de culturas diferentes, como festas folclóricas com danças, comidas típicas e artesanatos. Apenas essas práticas não são suficientes para estimular a convivência na diversidade. Com o passar dos anos, tais manifestações culturais vão-se tornando cada vez mais caricaturadas, pois não possuem o espírito da cultura, mas somente seus ornamentos superficiais.

Para McLaren (1997, p. 95), “atividades pedagógicas, como esta, que se reduzem a simples exposição escolar de elementos típicos de diferentes culturas e raças, podem até servir para manter institucionalizadas formas de racismo”. É uma prática liberal da educação multicultural, pois vê as culturas isoladamente sem levar em conta que muitas das diferenças entre as culturais estão ligadas às relações históricas de dominação entre elas. E também revela uma visão conservadora por não considerar as culturas como processo contínuo de transformação e libertação.

Em contrapartida ao pensamento liberal, pode-se encontrar sentido progressista e libertador do conceito de tolerância, segundo Cardoso (2003), no pensamento latino-americano da última década do século XX. Trata-se de um conceito de tolerância, concebido a partir das culturas dos povos latino-americanos e caribenhos, conscientes da exploração e da marginalização sofridas nos últimos 500 anos de sua história, e da riqueza de sua grande diversidade cultural. É um conceito de tolerância comprometido com o respeito à diversidade cultural, explicitada no mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, consciente do direito fundamental de cada povo à sua identidade cultural, livre de formas de dominação econômica e ideológica que o excluem de uma vida digna material e espiritualmente.

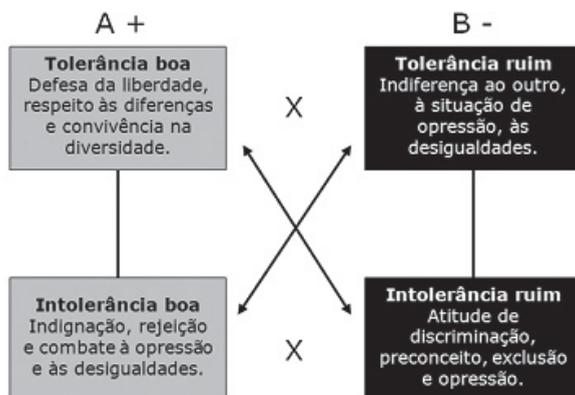
Sentidos progressistas de tolerância: 1. Atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; 2. Reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; 3. Resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; 4. Ação solidária na superação das desigualdades sociais, num processo contínuo de libertação; 5. Valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; 6. Capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns.

Na década de 60 do século passado, o filósofo Herbert Marcuse (1898 – 1979) já havia anunciado um conceito progressista de tolerância em seu texto **Tolerância repressiva** como crítica à democracia liberal norte-americana. Marcuse colocou pergunta instigante para o pensamento político contemporâneo: em que sentido deve-se entender a tolerância num mundo não só de diferentes, mas também de desiguais, de dominadores e dominados? A partir daí, mostrou a necessidade de distinguir, na pluralidade das culturas, as humanizadoras das desumanizadoras, diante das quais não se pode ser tolerante. Para Marcuse (1970), a autêntica tolerância é sempre libertadora da violência e da opressão. Ao contrário, a tolerância passiva é a atitude de resignação diante da opressão e das desigualdades sociais). A tolerância, nesse sentido, passa a ser sinônimo de omissão diante do sistema opressor e injusto. É uma falsa tolerância, bastante comum em sociedades marcadas por forte desigualdade social.

Norberto Bobbio (1909 – 2004) nos ajuda a entender os diversos sentidos de tolerância quando diz que existem a tolerância e a intolerância boas e a tolerância e a intolerância ruins. Elas formam pares opostos de valores de forma cruzada, ou seja, a tolerância boa opõe-se à intolerância ruim e a intolerância boa opõe-se à tolerância ruim. Vejamos o primeiro par de opostos.

Quando defendemos os valores de liberdade, respeito às diferenças culturais e convivência pacífica, estamos falando da tolerância em sentido positivo e rejeitando atitudes de preconceito e de todas as formas de exclusão do diferente que constituem a intolerância em sentido negativo. Por sua vez, a tolerância negativa veicula sentidos de indiferença diante do outro, condescendência diante do erro,

indulgência com a opressão, tudo em nome de uma tranquilidade de vida descompromissada. A denúncia desta e a sua oposição significam defender a intolerância em sentido positivo: aquela que revela a firmeza nos princípios, isto é, que defende a justa exclusão de tudo aquilo que provoca opressão e desigualdades sociais (BOBBIO, 1992).



O primeiro par de oposições (**A - tolerância boa e intolerância ruim**) parece ser bastante conhecido e já trabalhado nas escolas, porém, muitas vezes, não é vinculado ao outro par de opostos (**B - intolerância boa e tolerância ruim**), o que pode esvaziar a educação para a tolerância de sua ação de transformadora social em vista de uma real construção de uma cultura de paz, fruto da justiça.

As atividades propostas aos alunos, para não caírem nas armadilhas do relativismo cultural absoluto, que interessa às culturas dominantes, devem expressar sempre a ambigüidade e os limites da tolerância e, portanto, estimular a discussão também sobre o valor da intolerância diante do intolerável.



Fonte: <http://www.gwu.edu/~erpapers/humanrights/timeline/gandhi-india.jpg>

Mahatma Gandhi (1869 – 1948) é um exemplo extraordinário de uma vida dedicada ao exercício da tolerância boa e, ao mesmo tempo, da intolerância boa em sua luta de resistência não-violenta à opressão dos ingleses na Índia. **Saiba mais** sobre tolerância e não violência ativa, assistindo ao filme **Gandhi**, de 1982, com direção de Richard Attenborough.

2.2 Preconceito⁵

Imaginemos uma cena possível do cotidiano: um garoto vai para a escola levado de carro por seu pai. Ao sinal vermelho do semáforo, surge bem em frente um menino mirrado, com roupas surradas e um nariz de palhaço, fazendo um triste show circense de malabarismo. Outros dois também aproveitam a parada obrigatória para vender balas ou pedir moedas. Rapidamente, o vidro do carro sobe, depois da ordem e do comentário do pai:

Está vendo, filho, é assim que começa. Daqui a alguns anos esses moleques vagabundos que não querem estudar e trabalhar estarão roubando e matando. Isso não tem jeito de consertar. Acende o verde e lá vai o garoto para a escola um pouco assustado, mas aliviado: Ainda bem que minha família é da turma do bem.

Está plantada a semente do preconceito social!

Saiba Mais...

O exemplo acima é uma das situações de preconceitos tratadas na cartilha, para adolescentes, *Preconceito não é legal: a intolerância e a lei*. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/extensao/forum/publicacoes.html>.

Preconceito não é, simplesmente, sentimento de estranhamento diante de quem parece muito diferente de nós. É possível que se tenha diante do diferente uma reação de afastamento e até mesmo de defesa. O que é estranho, potencialmente, nos ameaça. Assim, é provável que nossa reação diante de um imaginário encontro com um grupo de *aliens* não seria nada amistosa e cordial. O ato de afirmar a identidade e a unidade cultural de um grupo humano implica, muitas vezes, a rejeição de culturas diferentes que, potencialmente, possam ameaçá-la.

Todavia, o preconceito é muito mais do que tudo isso. O preconceito expressa-se em um juízo de valor que considera o outro ou um grupo como inferior a nós

em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual. O ato preconceituoso, portanto, sustenta-se pela crença na desigualdade natural entre os seres humanos e isso implica considerar-se como possuidor da verdade absoluta e como padrão de comportamento de referência para todos. Daí porque, na relação de intolerância, o outro não é considerado verdadeiramente um “outro” e sim um alguém semelhante, porém, inferior ou um desvio à norma, uma cópia imperfeita de um modelo único. E isso passa a justificar a exclusão, a dominação, a exploração e o extermínio do outro.

Preconceito é conceito formado, antecipadamente, sem maiores conhecimentos dos fatos; trata-se, portanto, de uma ideia construída sem fundamento.

Na história, vários fatores conduziram os povos à intolerância: sobrevivência, poder político, acumulação de riquezas, dominação cultural, dogmas religiosos e verdades filosóficas. Sobre este último aspecto, faremos algumas considerações, pontuando aqui e ali, a história do pensamento ocidental.

Os conceitos de **padrão, modelo e desvio da norma** – na civilização ocidental – foram concebidos, inicialmente, no interior do pensamento metafísico grego.

A **metafísica**, primeira grande teoria filosófica da cultura ocidental, buscou o significado último de todo o universo, um ponto único que explicasse a perfeita ordem do cosmo. Para os filósofos, este princípio encontrava-se numa outra realidade além do nosso mundo físico (*meta-física*) que se manifestava apenas ao intelecto. Nesta outra realidade, estão os conceitos, as ideias e as essências de tudo que existe aqui.

Platão, por exemplo, via a realidade metafísica como outro mundo (*Mundo das ideias*), onde residiam as essências puras de todos os seres que existem no mundo material. São **formas** ou modelos perfeitos e imutáveis, das quais os seres materiais deste mundo são cópias, umas mais e outras menos perfeitas. Dessa realidade também o homem participa. Assim, há seres humanos que se aproximam mais do modelo perfeito e outros não.

Nessa perspectiva, a cultura ocidental, fundada no pensamento metafísico, criou **formas** ou modelos absolutos que se constituíram, historicamente, como referên-

cias para justificar, filosoficamente, a exclusão de todos aqueles que, por motivo físico ou ideológico, não se enquadram nesses padrões. Dessa forma, esses padrões de ser e de agir se estenderam, pela história ocidental até a modernidade européia, e espalharam-se pelo mundo pelos colonizadores.

Mas afinal, quais as características consideradas como padrão de ser humano para a cultura ocidental? São as características extraídas dos povos dominantes, os europeus, é claro. O adulto, masculino, branco, cristão, esclarecido, proprietário, produtivo...

No século XVIII, por exemplo, a cultura européia moderna se considerava a expressão máxima da Razão humana. O **esclarecimento** era como a luz do sol que iluminava toda a Terra. Ficava distante ou excluído dos **iluminados** o restante da humanidade: os orientais, os povos africanos, os indígenas das Américas, os povos ao norte da Europa e, a rigor, até a Espanha e Portugal.

Os modelos metafísicos e absolutos da cultura ocidental começaram a ser questionados pela filosofia desde o século XIX. A título de ilustração, citemos três pensadores que contribuíram para a desconstrução dos padrões metafísicos tradicionais de comportamento. Para **Karl Marx** (1818-1883), as características humanas foram construídas historicamente na luta pela sobrevivência e na luta pelo poder. Os padrões metafísicos constituíam-se em uma ideologia dos grupos dominantes na história do ocidente, ou seja, uma justificativa de suas posições de dominadores. Assim, por exemplo, reduzir a essência humana à racionalidade, como fez a metafísica grega, é justificar a posição privilegiada do trabalho intelectual da elite (homens livres) em relação ao trabalho braçal das mulheres e dos escravos.

Ainda no século XIX, o filósofo **Friedrich Wilhelm Nietzsche** (1844-1900) faz uma crítica radical aos modelos estáticos da metafísica, dando ênfase à realidade concreta diversa e mutável deste mundo. Ao rejeitar a postura metafísica, **Nietzsche** mostra a necessidade de o homem assumir realmente sua condição humana concreta e histórica sem iludir-se com verdades absolutas.

Por fim, encontramos **Jean-Paul Sartre** (1905-1980), que desconstrói a Metafísica na esfera da existência humana. Para o **Existencialismo**, não existe uma essência metafísica pré-estabelecida que determina a vida humana, pelo contrário,

o ser humano, ao nascer, apenas existe e, durante sua vida, ele vai construindo sua natureza humana. A existência precede a essência; é esse o princípio do Existencialismo.

A partir dessas três teorias é fácil entender por que o século XX foi um longo período de quebra dos modelos absolutos de conduta, em diversos aspectos da vida humana: nas artes (movimento de arte moderna); na política (guerras mundiais); nas relações de gênero (movimento feminista); na sexualidade e na cultura em geral (movimento de contra-cultura, hippie, música rock etc.).



Movimento hippie dos Anos 60

Fonte: <http://www.fashionbubbles.com/wp-content/uploads/2008/05/movimento-hippie.jpg>

Na educação, também foi questionado o modelo metafísico; vamos recordar.

A educação tradicional buscava enquadrar o educando em modelos absolutos e abstratos de inteligência, competência e sucesso, premiando aqueles que se encaixavam nas **formas** e **excluindo** da escola os **diferentes**. O sentido original dos termos **formação** e **formatura**, na educação, está relacionado às **formas metafísicas** de que falamos. Embora este modelo tenha sido questionado há mais de meio século e tenha sofrido significativas transformações, a mentalidade metafísica, forjada na cultura ocidental durante séculos, ainda não desapareceu. O próprio discurso e práticas de aceitação do diferente e de inclusão podem conter resquícios de antigos preconceitos. É o que veremos mais adiante, em detalhes, na Unidade 3.

Derrubados os modelos absolutos, fundados nos parâmetros éticos metafísicos, abriu-se o caminho para uma convivência humana menos preconceituosa, com aceitação das diversidades humanas e com possibilidade de inclusão de todos no projeto de felicidade.

Realmente, o século XX avançou um pouco neste caminho: as camadas pobres e outros grupos, vítimas de preconceitos, hoje, têm mais consciência de sua dignidade e de seus direitos; rejeitam, mais veemente, a imposição do poder e de

verdades únicas e, enfim, descobriram o valor das diversidades de toda ordem. Entretanto, com a desconstrução dos padrões absolutos da metafísica tradicional, sentimo-nos confusos em meio a uma crise de referências sem precedência na história humana. Esse contexto fortaleceu o relativismo individualista liberal para qual tudo vale, em nome do respeito da diversidade, desvinculada da análise das causas das desigualdades.

A opção única entre uma educação tradicional com padrões absolutos e o caos individualista em nome da liberdade é falsa e cômoda. O século XXI iniciou-se com um grande desafio no campo da ética: construir, coletivamente, projetos educacionais com novos padrões não mais metafísicos, mas construídos historicamente e legitimados em processos democráticos e igualitários.

Se não se aceitam mais as verdades universais e absolutas, também não haverá futuro para as novas gerações com o relativismo individualista. Construir ou legitimar coletivamente valores universalizados, pelo consenso temporário a partir do diálogo conflituoso, sem que isso signifique compactuar com desigualdades e opressões, parece ser um pressuposto para a convivência na diversidade com igualdade.

2.3 Diversidade e desigualdade

Como já foi alertado anteriormente, estimular na escola, simplesmente, o respeito à diversidade de pensamento e comportamento, pode-se estar legitimando, entre as pessoas, as desigualdades que devem ser superadas. O educador atento, ao trabalhar com valores relacionados com diversidade e igualdade, saberá distinguir a ideia de pessoa **diferente** daquela tratada como **desigual** e, portanto, excluída. Este segmento tem o objetivo de oferecer alguns subsídios teóricos e históricos para auxiliar o professor nessa tarefa.

Em primeiro lugar, todos nós sabemos que nem sempre, na história ocidental, as pessoas foram consideradas iguais na sua dignidade como pessoa humana. A ideia de igualdade foi moldada, primeiramente, pela ética cristã (somos iguais perante a Deus), e apenas, na modernidade, ganhou fundamentos filosóficos, forma jurídica e política. As filosofias humanistas dos séculos XVI e XVII, os iluministas do século XVIII e o marxismo do século XIX contribuíram para a construção dos

diversos sentidos de igualdade da cultura ocidental contemporânea (CARONE, 1998). Haverá, mais adiante, um tópico específico sobre a distinção dos vários sentidos de igualdade, principalmente, entre o liberalismo e marxismo. Agora, interessa frisar que a ideia de que pessoas são iguais é recente na história ocidental e que foi construída superando muitas dificuldades.

Desde a Antiguidade, os seres humanos foram considerados desiguais (um superior ao outro) pela tradição, por muitas religiões e até pelos filósofos. Os argumentos que buscavam justificar as desigualdades físicas e sociais entre os indivíduos, como naturais, foram muitos. Alguns eram melhores, porque descendiam dos deuses e, por isso, eram fortes e corajosos e tinham até o sangue azul; outros, por serem masculinos e estudados eram considerados sábios e livres e, portanto, melhores que as mulheres e os escravos; havia, ainda, aqueles ricos e saudáveis como seres virtuosos e tementes a Deus, em contraste com os pecadores, cujo castigo era a pobreza e a doença. E assim por diante.

Hoje, constata-se que houve um avanço teórico e jurídico na defesa da dignidade humana para todos os indivíduos, entretanto, ainda perpetuam-se profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais no mundo. E há, também, uma consciência mais clara das muitas diferenças entre pessoas e entre grupos, como: etnia, tipo físico, personalidade, heranças genéticas etc. Nesse quadro, surge uma questão polêmica: com as conquistas políticas e o conhecimento acumulado historicamente, como a questão das desigualdades e das diferenças pode ser abordada no plano conceitual?



Fonte: <http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>

Dois posicionamentos ideológicos se destacam e se contrapõem: um liberal e

conservador; outro, histórico-social e progressista. Para o primeiro, as desigualdades sociais têm como causas principais as diferenças individuais. Ou seja, as condições de vida social – boas ou más – são frutos da inteligência, esforço, vontade e dedicação pessoal. E essas diferenças pessoais são naturais. Já para a outra posição, a causa principal das desigualdades sociais é explicada historicamente pela dominação e exploração, ocorridas entre os povos ou classes sociais, e até mesmo certas diferenças pessoais de personalidade e comportamento são determinadas, em parte, pelas condições sociais.

Na educação, como aparecem essas duas posições? Na educação liberal, os conceitos **diversidade, desigualdade e diferenças pessoais** são vistos como realidades isoladas. Maior igualdade social somente ocorrerá com uma educação centrada no desenvolvimento das competências intelectuais, funcionais e morais do indivíduo. Por sua vez, o posicionamento histórico-crítico parte da ideia de que os conceitos se inter-relacionam e, portanto, devem ser tratados conjuntamente. Assim, além do desenvolvimento das competências pessoais, a educação pode e deve preparar o indivíduo para atuar coletivamente, visando a mudanças nas estruturas sociais, que causam a exploração e a exclusão de muitos.

2.4 Liberdade e Igualdade

Como desdobramento da reflexão anterior, pode-se, agora, centrar o foco nos dois conceitos acima, também bastante utilizados numa educação na diversidade, para explicitar seus sentidos específicos na tendência liberal e na tendência social e progressista de educação.

O pensamento liberal vê a liberdade do indivíduo como o valor-eixo da convivência social. O indivíduo é um ser racional e, portanto, totalmente livre, devendo seguir apenas a uma lei natural ditada pelo bom senso: não prejudicar o outro naquilo que não se quer também ser prejudicado. Dessa forma, o Estado Liberal é um Estado limitado e a serviço do indivíduo, uma vez que este é quem determina, espontaneamente, as normas de conduta social, econômica e cultural. Assim, o valor **liberdade**, concebido do ponto de vista do indivíduo, é o centro gerador dos significados de todos os outros valores, inclusive o da igualdade.

Nesta visão, a **igualdade** das pessoas refere-se ao relacionamento entre

elas na oposição liberdade e poder. À medida que se amplia o poder de um indivíduo, diminui a liberdade do outro e vice-versa, daí porque, todos são iguais perante a lei. Ao falar de igualdade, o liberal está-se referindo aos direitos naturais, ao acesso à jurisdição comum; trata-se, pois, de um ideal jurídico e não social como veremos a seguir.

Esse posicionamento liberal transparece, na sala de aula, quando se valoriza a liberdade de expressão do aluno, quando se chama a atenção que todos têm os mesmos direitos e deveres quanto ao horário, entrega de trabalhos etc. A conquista dos direitos individuais, na modernidade ocidental, pelo pensamento liberal, significou um grande avanço em relação à sociedade medieval, desprovida de direitos democráticos.

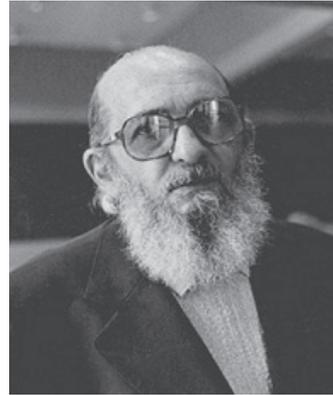
Para o **pensamento liberal** todos os homens são naturalmente livres, pois são seres racionais. E se todos os indivíduos são livres, todos são iguais e devem estar ter o mesmo tratamento perante as leis.

Por sua vez, a tendência do pensamento progressista e social da educação trabalha com os valores de igualdade e liberdade com outro enfoque. Primeiramente, questiona se os direitos individuais defendidos pelo liberalismo, como, por exemplo, a igualdade perante as leis, realmente se realizam para todos, numa sociedade marcada por profunda desigualdade social. Mais claramente: o pobre e o rico são tratados igualmente perante as leis? Fica claro que, para a visão social, somente se consegue realizar plenamente a liberdade, numa sociedade em que haja **igualdade social**, em que todos tenham condições de vida digna: trabalho, condições econômicas, moradia, acesso a serviços de saúde, de educação, cultura e lazer.

A **igualdade social** articula-se com a ideia de **liberdade** inserida num processo de emancipação coletiva, ou seja, de libertação das estruturas sociais que geram desigualdades que impedem que todos tenham garantidos seus direitos individuais e sua dignidade humana.

Nessa perspectiva, o professor abordará os valores **liberdade** e **igualdade** para levar o aluno a entender as causas históricas das desigualdades sociais entre classes e entre povos. Neste contexto, são analisadas as questões de igualdade social,

de igualdade perante as leis e de liberdades e direitos individuais anteriormente citados. Guardadas as devidas especificidades, podem ser incluídas nessa tendência de pensamento: a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1921-1997), a pedagogia histórico-crítica, formulada por Demerval Saviani (1944), a pedagogia da libertação de Paulo Freire (1921-1997) e a educação com bases psicológicas histórico-culturais de Vigotsky (1896-1934).



Saiba Mais...

Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. Disponível em: http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf.

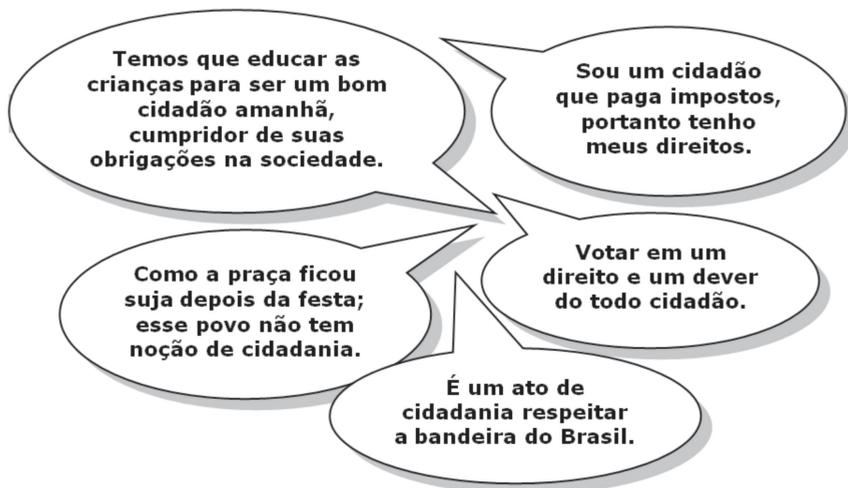
Demerval Saviani. **Pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm.

Newton Duarte. **A escola de Vigotsky e a educação escolar**. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3745/odonto/VIGOTSKY.htm>.

2.5 Cidadania passiva e cidadania ativa⁶

O termo **cidadania**, presente no título deste curso (Educação para Diversidade e Cidadania) também exige algumas considerações conceituais, quanto aos seus diferentes significados. Na escola, na mídia e mesmo em nosso dia-a-dia, a palavra **cidadania** passou a ser utilizada em sentidos bastante distintos, segundo o interesse de cada indivíduo ou grupo social.

Observem bem estas falas que certamente já ouvimos várias vezes:



Dois aspectos nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, a noção cidadania está apenas associada aos deveres e direitos do indivíduo na vida coletiva. É bastante presente, na mídia, o discurso de cidadania para denunciar os direitos que temos como consumidor e como contribuintes de impostos. Ser cidadão é reivindicar o cumprimento dos serviços públicos por parte dos governantes. Ser cidadão é também cumprir as obrigações de ordem civil. Na escola, muitas vezes, aluno é lembrado de exercer sua cidadania apenas quando tem algum dever a cumprir: não sujar a escola, ser disciplinado, participar das atividades cívicas etc. Este sentido de cidadania pode ser chamado de **cidadania passiva**, pois dá ênfase apenas aos direitos e deveres já estabelecidos nas leis e nas normas das instituições sociais, como a escola, por exemplo.

Entretanto, há um significado de **cidadania ativa** que pode ser resgatado da ideia original de cidadania construída no pensamento grego. A palavra **cidadania** vem, obviamente, de cidade, e o termo equivalente na língua grega é pólis, que deu origem à palavra política. Política, em grego, refere-se ao ato de organizar a pólis, a cidade. Cidadania, portanto, na cultura grega antiga, é algo ligado à política. Em outras palavras, cidadão é alguém que participa da vida da cidade: escolhe os dirigentes, participa das discussões sobre a organização da cidade, de seus problemas e soluções. Cidadão é alguém que se preocupa com questões que interferem na vida da comunidade, assuntos de ordem pública, e não apenas com a sua vida pessoal e de sua família.

Enquanto a **cidadania passiva** apenas enfoca direitos e deveres da vida em sociedade, a **cidadania ativa** refere-se à participação na vida da sociedade.

Quando se dá ênfase à cidadania apenas como deveres e direitos, vistos individualmente, perde-se o sentido nuclear de cidadania, que é sua dimensão política, a participação ativa na vida da sociedade.

Um segundo aspecto merece destaque nas falas iniciais. Nelas, a cidadania é vista somente como uma condição civil dos adultos. A criança e o adolescente estão-se preparando para serem cidadãos no futuro e, por isso, ainda não estão preparadas para participarem das decisões da vida coletiva.

Todavia, as teorias contemporâneas da psicologia educacional, fundadas na visão histórico-cultural veem o ser humano como um processo contínuo de formação e, por esta razão, completo – como ser humano – em todas as suas fases da vida: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Em todas elas, é possível realizar plenamente, a experiência humana, segundo as características e potencialidades de cada fase. Nesse sentido, é que nossa dimensão de sujeito está presente desde a infância. Tratar a criança como um sujeito de direitos e deveres é possibilitar a ela condições de vivenciar a dimensão da cidadania ativa.

No sentido grego, despertar o aluno para cidadania ativa é estimulá-lo a pensar no coletivo da classe e da escola, e a participar dele. A criança e o adolescente são vistos como sujeitos.

Nosso desafio, como educadores, é adotar práticas pedagógicas que possam instrumentalizar, já na idade infantil, o exercício da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta. E numa cidadania ativa e coletiva, tais práticas devem proporcionar oportunidade para as crianças e adolescentes participarem de decisões e desenvolverem o **empoderamento**⁷ enquanto grupo.



Cidadania ativa

Fonte: http://www.sefaz.ma.gov.br/educacaofiscal/noticias/13-01-04/foto_noticia6.jp9

Em todas as fases de sua vida, o ser humano deve ser respeitado como sujeito de direitos, podendo exercer uma “específica” cidadania ativa de participação nas decisões coletivas. Assim, não estaremos apenas ensinando às crianças uma ideia futura de respeito à dignidade humana, mas proporcionando já a elas a experiência de respeito às diferenças e da igualdade entre as pessoas.

Saiba Mais...

Quer saber mais sobre educação na cidadania? Então, leia o capítulo do livro abaixo:

Maria Victoria de Mesquita Benevides. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 153-182.

2.6 Violencia e Paz

O objetivo último da educação e de todo o esforço humano é (ou deveria ser) construção de uma sociedade que proporcione vida digna para todos, afinal, nosso maior desejo é ter uma vida feliz. Seria esse o sentido da educação para uma cultura de paz de que tanto se fala, hoje?

O que significa paz para nós? Quando dizemos: “o mundo precisa de paz” ou “vai com Deus, vai em paz”, ou ainda, “descanse em paz”, o valor **paz** tem o mesmo sentido. Para pensar os sentidos de **paz**, é necessário pensar o seu termo oposto: a violência.

Parece que todos concordamos que a violência é tudo aquilo que ameace física e/ou psicologicamente alguém. Numa palavra: tudo o que fere a dignidade humana. Mas afinal, que é dignidade humana? Desde a filosofia grega,

a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados de vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a natureza [...]. Nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação e, por isso, localiza a violência em tudo quanto reduza um sujeito à condição de objeto (CHAUÍ, 2003, p. 308).

Assim, é violência a agressão física, o constrangimento psíquico, mas também é violência a situação social que alimenta a discriminação, o preconceito e as de-

sigualdades sociais e econômicas. Ou alguém de nós duvida que viver abaixo da linha da pobreza não fere a dignidade humana, não transforma o sujeito em objeto, em muitos aspectos? Se isso parece consenso, por que há ênfase midiática e política na dimensão individual da violência?

Essa percepção da violência vem da cultura liberal predominante em nossa sociedade. O liberalismo, como vimos, é uma cultura centrada no indivíduo, como o grande eixo polarizador dos direitos fundamentais da pessoa humana. A partir desse fundamento ideológico, construiu-se um conceito de violência que não ultrapassa a esfera do indivíduo. Nesse sentido, a percepção comum sobre violência restringe-se à agressão física ou psicológica, ao homicídio, ao roubo, à invasão da propriedade. Para essa ideologia, a causa e a responsabilidade da violência encontram-se quase sempre no indivíduo: caráter, distúrbios psíquicos e até genéticos, portanto, a solução mais coerente e eficaz é a exclusão do convívio social ou a eliminação do autor da violência. Fruto da consciência ingênua e do medo da violência, tão exacerbada dos dias atuais, essa visão liberal bastante comum é, muitas vezes, alimentada pela mídia e até pela própria escola.

Entretanto, o professor progressista percebe, além da violência individual, a violência social: as péssimas condições de vida de grandes camadas da população, causada pela desigualdade social. Então é violência: o desemprego, o subemprego, o difícil acesso aos serviços de saúde e de educação, fome e as péssimas condições de moradia e outras difíceis condições de vida, em especial, nos grandes centros urbanos, portanto, a pobreza não é simplesmente uma das causas da violência individual; ela é, em si, também uma violência. Nessa perspectiva, a superação do estado de violência passa, necessariamente, pela distribuição de renda, com a transformação das estruturas que geram as desigualdades sócio-econômicas.

Nesse contexto, o que significa paz para nós? Estimulado pelo conflito do Iraque, o professor Marcelo Resende Guimarães (2003, p. 3) da UFRGS nos oferece, em seu artigo: A questão da resignificação, um inventário interessante sobre os diversos significados do valor paz, construídos pela cultura ocidental, em contraste com outros referenciais da noção de paz.

Em nossa cultura, o termo paz é visto como ausência de guerra, de violência física ou como um estado de espírito, portanto, subjetivo, de tranquilidade, serenidade, harmonia, ordem, equilíbrio.

Estes sentidos de paz trazem ideias de negatividade, individualidade, passividade, sem levar em conta as relações dinâmicas e conflituosas dos seres humanos, sem levar em conta as questões sociais e as tensões do poder político. Paz, neste sentido, contém uma visão estática da sociedade, e passiva do ser humano individualmente, que interessa a quem quer camuflar a ordem dinâmica e conflituosa da

sociedade. É a paz dos cemitérios. O professor Guimarães nos convida a pensar na paz como positividade, isto é, como “um conceito mais positivo, associado a experiências humanas, tais como justiça e igualdade. Em contraste com a ideia de estado de espírito de serenidade e de ordem nas relações intersubjetivas, paz pode ser entendida como um acontecimento humano construído num diálogo-conflitivo. Também foi este o sentido de paz que Paulo Freire colocou em seu discurso, por ocasião do recebimento do prêmio “Educação pela Paz”, oferecido pela UNESCO em 1996:

de anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social (GADOTTI, 1996, p. 52).

Portanto, em nossa agenda educacional, podemos estimular as crianças e jovens à paz entendida apenas no plano individual, como um ideal teórico, um ponto de chegada onde se encontra um estado de vida serena e feliz, ou como compromisso de luta contra causas profundas de todas as formas de violência.

Afinal, vamos educar para a paz e a felicidade individual ou também para a paz e a felicidade coletiva?



3 - Instrumentalizando o Tema

Professor, chegou a hora de pensar na aplicação, em sala de aula, dos novos conhecimentos construídos por você a partir do estudo desta unidade. As propostas apresentadas a seguir são apenas sugestões e estímulos para você elaborar as suas, segundo seu repertório e de acordo com a realidade de seus alunos. O processo educacional é sempre uma experiência, não no sentido de improvisação, mas no sentido de que deve, a cada passo, ser avaliado criticamente, para seguir adiante.

Na aplicação de atividades, é importante levar em conta aquilo que nós aprendemos na formação básica de professor: a) sanar, previamente, as dúvidas conceituais sobre o assunto; b) definir, claramente, os objetivos e as justificativas; c) levar em conta a realidade da classe a que se destina; d) estruturar as etapas da atividade; e) escolher, previamente, os materiais e instrumentos a serem utilizados; f) escolher a avaliação adequada, do sentido amplo e social de aprendizagem.

Quanto aos instrumentos, seja corajoso e criativo, sem abrir mão do conteúdo

e dos objetivos. Suas atividades podem incluir: jogos, criação de textos, desenhos, exibição de vídeos, filmes, debates, exposições, teatro, pesquisa na internet, visitas de observação da realidade, conversa com pais, reuniões com a comunidade e muitas outras estratégias.



4 - Saiba Mais...

4.1 Documentos importantes:

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

http://www.dhnet.org.br/educar/a_pdf/pnedh_educacao_basica.pdf

Declaração Universal sobre diversidade Cultural

http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_univ_diversidade_cultural.pdf

Declaração de Princípios sobre a Tolerância

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>

4.2 Sites

Núcleo Pela Tolerância / FAAC/Unesp-Bauru

<http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/>

Portal Rumo à Tolerância - LEI / USP

<http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/>



Referências

BENEVIDES, M. V. de M. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 153-182.

CARDOSO, C. M. Formação de valores e seus dilemas, Revista: SESC-SP, nº 1, julho de 2004, São Paulo, v. 1, p. 37-39, 2004.

_____. Fundamentos filosóficos da intolerância. In: CARDOSO, C. M. (org.) Convivência na diversidade: cultura educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica (Unesp), 2008. p. 16-28.

_____. Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CARONE, I. Igualdade versus diferenças. In AQUINO, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 171-182).

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BOBBIO, N. As razões da tolerância. In: A era dos direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DUSSEL, E. 1942: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996.

GUIMARÃES, M. R. Jornal da Universidade. Ano V, n 1º, 62, maio, Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 3. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/jornal/maio2003/pag03.html>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

MARCUSE, H. Tolerância repressiva. In: Crítica da tolerância pura. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (Coletânea)

FREIRE, P. Conferência de abertura Encontro sobre a tolerância na América Latina e no Caribe, Rio de Janeiro, 12/09/94. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Campus de Bauru.

MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

¹ Introdução à conferência de abertura do Encontro sobre a tolerância na América Latina e no Caribe, Rio de Janeiro, 12/09/94. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Campus de Bauru

² Neste segmento há trechos adaptados da apresentação do site do programa Convivência na Diversidade, do próprio autor, Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/extensao/convdiversidade/>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

³ Neste segmento, há trechos adaptados do texto do próprio autor: Formação de valores e seus dilemas: algumas questões contemporâneas. Ver referências.

⁴ Neste segmento, há trechos transcritos ou adaptados do livro do próprio autor: Tolerância e seus limites, Edunesp, 2003.

⁵ Neste segmento, há trechos transcritos ou adaptados do texto do próprio autor: Fundamentos filosóficos da Intolerância, no prelo para publicação.

⁶ Neste segmento, há trechos transcritos e ou adaptados do texto do próprio autor: Educação em Direitos Humanos no século XXI: apontamentos para a educação infantil e fundamental na América Latina, no prelo para publicação.

⁷ Empoderamento significa, em geral, ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Cf.: Ferdinand Cavalcante Pereira. Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

UNIDADE 2

Valores e Educação

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Clodoaldo Meneguello Cardoso

“[...] ensinar cada um a respeitar e fazer respeitar os próprios direitos humanos e possuir, quando for necessário, a coragem de afirmá-los em quaisquer circunstâncias, inclusive nas mais difíceis, tal é o principal imperativo de nosso tempo.”

Amadou-Mahtar M'Bow ¹



1 - Primeiras Palavras

O filósofo **Theodor Adorno** (1903-1969), no livro *Educação após Auschwitz*, busca compreender as condições que tornaram possível a barbárie do holocausto, que matou milhões de judeus, numa sociedade considerada esclarecida, com uma educação de excelência na ciência, nas artes e na cultura em geral. Embora mantenha firmemente sua crença nos caminhos de esclarecimento para que Auschwitz não se repita, Adorno fala da importância da Psicologia na formação do caráter desde a primeira infância, além do esclarecimento geral. E reconhece: “A educação tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 21). Segundo ele, nessa mesma obra, também a ideia de virilidade, pretensão ideal na educação tradicional, teve sua triste parcela na barbárie de Auschwitz. “O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral, no que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio.”

Obviamente, a barbárie do extermínio de judeus decorreu de um conjunto de causas históricas, todavia, a escola teve sua triste parcela na educação dos valores da geração pré-Auschwitz. Somente esse episódio já nos basta para compreendemos a importância do estudo dos valores na educação, tema central desta unidade.

Quando se fala em “educação e valores”, é bastante comum virem à lembrança determinadas situações da vida escolar (um ato de indisciplina, uma data comemorativa, uma campanha cívica etc.), em que se procura, por meio de discursos de caráter corretivo, transmitir aos alunos valores morais e cívicos. As “falas educativas” da escola tradicional resumiam-se em “sermões dogmáticos” e ficaram na memória como lições de repressão e não realmente como lições de vida.

Hoje, a questão dos valores é vista de modo mais amplo, isto é, como marca essencial do ser humano. Somos o único animal que possui valores abstratos e, por isso, são os próprios valores que nos constituem como seres humanos. Apenas o ser

humano caracteriza uma coisa, pessoa, ação ou situação como boa ou má, bela ou feia, desejável ou indesejável. Ou seja, somente o ser humano estabelece um valor – significado subjetivo – à realidade. É isso que o caracteriza como humano.



Contemplando a beleza

Fonte: <http://www.gentedemontanha.com/papel/11.jpg>

Enquanto os outros animais buscam ou rejeitam algo apenas pelo instinto de sobrevivência de si e da espécie, o ser humano transcende esse mundo das necessidades e vive também no mundo de significados que ele próprio criou. Um valor subjetivo pode até contrariar o grande valor objetivo que é a vida. É o caso daquele que sacrifica sua vida pelo outro, por um ideal, por uma crença... Veja, o alimento é sempre um “valor” objetivo para um animal faminto, mas isso não se aplica para um ser humano, num ato de “greve de fome”. O maior valor do homem, portanto, é aquele que ele coloca como o maior valor.

Na educação, deve-se levar em conta que toda manifestação humana – uma fala, um gesto, uma prática, um comportamento, um acontecimento ou um objeto fabricado – contém, implicitamente, um valor diante da vida e da sociedade. Em outras palavras, todo elemento cultural expressa a visão de mundo de um indivíduo ou grupo social. Quando um pai ensina seu filho a andar de bicicleta, de um modo e não de outro, expressa um determinado valor. A forma de se alimentar e de se vestir revela valores. O relacionamento com os alunos e a maneira de atuar na profissão transmitem valores e, muito vezes, influenciam mais na formação das crianças do que as palavras em defesa deste ou daquele valor.



O professor e seus alunos

Fonte: <http://www.brasilecola.com/upload/e/professor%20aluno.jpg>

Os valores formam o alicerce oculto do edifício de conhecimentos e de práticas que estamos construindo em nossa vida. Conhecer os alicerces desta construção nos ajuda a buscar maior coerência entre o pensar, o falar e o agir. Se, por exemplo, acredito na igualdade de direitos e oportunidades entre os seres humanos, procurarei ter práticas democráticas na escola, com meus colegas e alunos. Se eu rejeito as formas de opressão, estarei atento por não utilizar a nota como instrumento para garantir a autoridade diante da classe. E assim por diante... O professor está sempre mostrando seus posicionamentos diante da vida, expressando valores, e não apenas quando dá conselhos, ou fala deles em sala de aula.

Valor é tudo aquilo que desejamos ou rejeitamos. Uma atitude de indiferença diante de algo revelaria, então, a ausência de valor? É possível ser indiferente diante dos acontecimentos? Ou a indiferença já não é uma atitude que revela valores? Quando deixo de me posicionar, de tomar partido já não é uma posição tomada consciente ou inconscientemente?

Por esta razão, pode-se afirmar que toda ação humana contém valores explícitos ou ocultos. Na escola, eles estão no interior das formas de administrar, de selecionar conteúdos das disciplinas (Matemática, Física, Geografia, Português etc.), nos métodos de ensino e estratégias de avaliação adotadas, nas atitudes disciplinares etc. Temos consciência clara deles? Sabemos identificá-los? Quais são os fundamentos dos nossos valores? A reflexão sobre valores é exigência de uma prática educativa consciente.

Tradicionalmente, os valores foram fundados e legitimados na religião, na tradição, na natureza ou em princípios metafísicos como vimos na Unidade 1. Esses fundamentos tornaram os valores absolutos, inquestionáveis e, portanto, expressão de autoritarismo das gerações adultas para com as gerações em formação. Naquele contexto, a educação objetivava a perpetuação dos valores.

De um lado, a realidade humana, reconhecidamente plural e em contínua transformação, rejeita valores únicos e absolutos; por outro lado, respeitar a diversidade não significa aceitar um relativismo em que tudo é válido. Há, sim, fundamentos para os valores humanos, porém, eles são históricos e, portanto, mutáveis; a grande referência é a felicidade coletiva para toda a humanidade.

Neste contexto, a cultura ocidental apresenta a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, como um quadro laico de valores ético-políticos para instrumentalizar o diálogo universal que facilite a convivência na diversidade.

Para a realização desses valores na vida cotidiana, a **Educação em Direitos Humanos** tem papel fundamental no século XXI: contribuir para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana em todos os indivíduos e em todas as circunstâncias.



Ilustração da **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, de 1789, referência da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 1948.

Fonte: <http://www.historianet.com.br/imagens/declaradireitos.jpg>

Educação em Direitos Humanos: este é o foco específico desta unidade voltada para Valores e Educação.



2 - Problematizando o Tema

2.1 A dignidade humana³

Todos os homens participam da mesma humanidade e, portanto, possuem igualmente direitos inalienáveis que garantam sua dignidade. Hoje, esta ideia nos parece óbvia e de fácil defesa, porém, seu reconhecimento somente ocorreu no século XVIII, após longo e difícil caminho histórico. Foram vinte e cinco séculos na construção de um conceito que engloba todos os indivíduos e grupos humanos (COM-

PARATO, 1999).

Mesmo reconhecidos amplamente nos discursos oficiais, os direitos fundamentais do ser humano ainda não são uma realidade para grande parcela da humanidade. Em muitos países, a identidade social ainda é marcada pelo racismo, xenofobia, desigualdades sócio-econômicas e outras formas de exclusão. Entramos no terceiro milênio com promessas de felicidade, quase eterna, da engenharia genética, entretanto, não superamos sentimentos e atitudes históricas de intolerância que maculam a dignidade humana de grupos, classes sociais e até de povos inteiros.

Estão aí como feridas abertas: o tráfico de crianças, a discriminação da mulher, a escravidão histórica dos povos africanos, o racismo contra os afro-descendentes, a não autonomia dos povos indígenas, a marginalização dos estrangeiros nos países desenvolvidos, a desigualdade justificada pelo sistema de castas, o ódio entre judeus e palestinos, a intolerância religiosa, o terrorismo... Tudo isso, perpassado pelas condições miseráveis em que vivem milhões de pessoas.



Fonte: http://rigoni.files.wordpress.com/2007/06/economia_hambre.jpg

A ideia de dignidade humana, expressa na **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** de 1789, é produto de um alargamento, ao longo da história ocidental, da noção de identidade humana e que traz em si graves formas de exclusão do outro. Em outras palavras, a identidade do civilizado é construída juntamente com as noções de selvagem e bárbaro.

Na sociedade primitiva, a identidade humana restringia-se ao “nós” tribal. Os integrantes do grupo se reconheciam como seres humanos e os estranhos à tribo eram tratados como uma espécie de animal diferente (Lévy-Strauss, apud COMPARATO, 1999). O respeito ao outro e solidariedade se justificavam pelos laços afetivos de uma grande família unida na luta direta pela sobrevivência. Assim, identidade significava “ser um de nós”, o que excluía a possibilidade de convivência com qualquer ser estranho que pudesse ameaçar a existência do grupo.



Tribo indígena

Fonte: <http://render.estadao.com.br/fotos/indiostiago.jpg>

A primeira importante ampliação da ideia de identidade humana se deu na cultura grega com o surgimento da própria Filosofia. A noção de ser humano foi estendida no horizonte da própria racionalidade. Neste traço distintivo em relação aos outros animais fundou-se a dignidade humana, para o pensamento grego. Sem reflexão a vida não merece ser vivida, dizia Sócrates.

Todavia, essa noção de identidade abriga em si exclusões. O homem, entendido como **animal racional**, alcançava sua plenitude na atividade reflexiva, na participação na vida política e na contemplação do universo. Ser digno e livre era ser cidadão, intelectualmente capaz de participar da vida da pólis, isto é, da política. Esse protótipo de ser humano excluía a alteridade da mulher, do escravo e todos os estrangeiros que não pertenciam à cultura grega: os bárbaros. “Em grego, a palavra bárbaro é formada por uma onomatopeia que evoca a balbúciação, o incompreensível” (CHANGEUX, 1999, p. 21), portanto, a irracionalidade. Talvez seja, também, por essa concepção de dignidade humana que Sócrates, mesmo tendo oportunidade, não tenha fugido da prisão enquanto aguardava sua execução. Melhor perder a vida do que a dignidade dela, pois se fugisse, teria que viver com os bárbaros fora da sociedade grega e, portanto, fora da racionalidade. Por sua vez, Aristóteles chega a se referir ao escravo como um **instrumento animado**. Já os sofistas e depois os estóicos defendiam a ideia da existência de uma natureza humana igual para todos os homens fossem eles gregos ou bárbaros. Todavia, o pensamento hegemônico na Grécia antiga reservou dignidade e cidadania apenas para os homens gregos livres.

Na Idade Média, a noção de dignidade humana ganhou um novo componente; à racionalidade agregou-se a fé cristã. O traço distintivo da dignidade humana não era somente a alma inteligível no sentido platônico, mas uma alma espiritual na ótica cristã. O cristianismo trouxe para a cultura ocidental um valor moral inalienável: a igualdade entre os homens. Todos os seres humanos são filhos de Deus e, portanto, participam da mesma dignidade humana, sem distinção de nacionalidade, raça,

cultura, gênero e de condição social, entretanto, a realidade histórica foi outra. O ideal de igualdade, proferido como doutrina em uma sociedade de servos e senhores, profundamente injusta, não poderia se realizar. O próprio cristianismo, aliado do poder medieval, acabou por justificar as desigualdades terrenas, transferindo a realização plena da igualdade e da dignidade humana para um mundo ideal, na vida sobrenatural. (VASQUEZ, 1978).



Fonte: <http://www.esquerdapluricolor.blogspot.com.br/fogueirator.jpg>

Além disso, assim como outras religiões, o catolicismo colocou-se como o único caminho da salvação, apresentando-se como verdade universal da humanidade. (Em grego, *katholikós* significa universal). Fora da Igreja não havia salvação. Isso gerou novas formas de exclusão daqueles considerados hereges, pagãos e selvagens. Foi essa a ideologia que justificou as guerras medievais das Cruzadas, o barbarismo da Inquisição e o massacre dos povos indígenas latino-americanos já em plena modernidade.

E, paradoxalmente, a dignidade humana proposta pelo Iluminismo, na modernidade ocidental europeia, incluía a superação de todas as formas de violência geradas pela ignorância, fanatismo e intolerância religiosa.

O processo iluminista de construção do conceito dignidade comum a todos os seres humanos culminou com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789: “I - Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; [...] II - O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.”

Saiba Mais... 

O texto integral da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, está disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>

Entretanto, ao dirigir-se a todos os homens, a Declaração estava, na verdade, falando ao homem europeu. Refere-se a todos os seres humanos em qualquer tempo e espaço, mas o documento circunscreve a dignidade humana em expressões próprias da cultura europeia: “**sociedade**”, “**ordem pública**”, “**lei**”, “**nação**”, “**cidadão**”, “**empregos públicos**”, “**escrever livremente**” e outras.

A ideologia da exclusão não estava apenas circunscrita aos povos nativos dos países colonizados da América e da África, mas era extensiva a outras alteridades como: a cultura oriental, as religiões não cristãs e, no limite, as mulheres, os homossexuais, os deficientes etc.

No século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) procurou considerar a dignidade, levando em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos. Desde o preâmbulo, proclama a dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e explicita no *artigo 2*: “*Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.*”

Saiba Mais...

O texto integral da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, está disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>

Entretanto, como constatamos há pouco, ainda está longe de se concretizar na prática o respeito à dignidade humana. O que se viu, ao longo do século XX, foi um desfile de horror das guerras e a permanência ou aprofundamento da opressão e exclusão em novas formas de imperialismos.

Hoje, pela comunicação globalizada, temos consciência clara das grandes violações à dignidade humana seja nas relações sociais, seja nas relações com a natureza danificada. Assustados e perplexos pela possibilidade de blecaute na vida do planeta, estamos (re)descobrimo, em meio das individualidades exacerbadas, a dimensão coletiva de nossa dignidade que inclui, necessariamente, todo sistema vivo do planeta Terra.

Nessa crise global, surge a Educação em Direitos Humanos com o propósito de contribuir para uma nova abertura histórica de respeito à dignidade humana e da vida

em geral. Além de sermos individualmente seres autônomos, livres, autorreflexivos, nossa dignidade, hoje, se coloca cada vez mais no valor dessa solidariedade universal, de que o ser humano é capaz.

2.2 Educação em direitos humanos ⁴

Como surgiu?

Embora seja historicamente nova, a Educação em Direitos Humanos na América Latina já tem um caminho percorrido e experiência acumulada significativa.

Alguns processos históricos influenciaram a natureza da Educação em Direitos Humanos desde o seu início, nos anos 80 do século passado. A primeira sistematização de uma educação, voltada para a defesa dos direitos humanos, ocorreu em sintonia com as lutas de resistência aos diversos regimes ditatoriais na América Latina. Nesse período, que entra pela década de 90, a Educação em Direitos Humanos privilegiou, naturalmente, o fortalecimento dos processos de redemocratização, como o ocorrido no Brasil, promovendo temas como: democracia, liberdade, cidadania, diversidade... São valores referentes aos direitos políticos e civis, conhecidos como os direitos humanos de 1ª geração.



Movimento contra a ditadura

Fonte: <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/images/stories/abaixo%20a%20ditadura.gif>

Outro dado histórico importante no contexto do surgimento da Educação em Direitos Humanos foi a intensificação, nos anos 90, do fenômeno de globalização .

Com a instalação definitiva da comunicação eletrônica, interligando instantaneamente todas as partes do planeta, escancararam-se, na tela da TV e do computador, a diversidade das culturas, as desigualdades sociais e os problemas globais, que há muito existiam na humanidade, mas que agora estão cada vez mais explícitos. Nesse

contexto, somos impelidos a estar conectados com a realidade global.

Eis uma das posturas do professor que trabalha com a Educação em Direitos Humanos: pensar globalmente e agir localmente em sua escola, em seu bairro, em sua cidade, por exemplo: o problema do aquecimento global tem também relação com os problemas ambientais da localidade em que você mora.

Por fim, um terceiro elemento histórico merece destaque neste contexto: a onda neoliberal que varreu o mundo no final do século XX, a partir dos anos 70.

Neoliberalismo é doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia.

No Brasil, a reconquista do estado de direito, após o período ditatorial, deu-se por meio de regimes neoliberais que garantem, institucionalmente, as liberdades fundamentais, porém, mantêm e até mesmo aprofundam as desigualdades sociais. Boa parte da população da América Latina vive excluída do acesso à alimentação saudável, à educação, aos serviços de saúde, à moradia e ao trabalho dignamente remunerado. Isso acaba inviabilizando, na prática, a realização dos direitos de liberdade, segurança e de respeito à diversidade e à individualidade.

Desse modo, a desigualdade sócio-econômica constitui, hoje, o grande obstáculo para a realização dos direitos humanos no continente latino-americano. No plano das mentalidades, temos uma cultura marcada pelo poder personalista e pelo favoritismo. Também a discriminação, o preconceito e a violência contra a mulher, a criança, o homossexual, o negro e o pobre são heranças históricas da cultura autoritária e patriarcal que ainda perpetuam. E mais: com a globalização neoliberal acentuou-se, como em todo o mundo, o individualismo, enfraquecendo a ação política coletiva tradicional dos sindicatos, porém, novos movimentos populares surgiram como forma de resistência ao neoliberalismo.



Fórum Social Mundial de 2004 / Porto Alegre

Fonte: http://galizacig.org/imxact/2004/05/fsm2003_590.jpg

Diante deste quadro, a professora Vera Maria Candau (in SILVEIRA, 2007, p. 407-408), aponta dois grandes enfoques no discurso dos direitos humanos:

O primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, centrados na participação nas eleições. [...] O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. [...] Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a própria viabilização dos direitos civis e políticos.

Como Candau, entendemos que esses dois posicionamentos não sejam totalmente excludentes e que possuem vários pontos em comum. Todavia, a perspectiva educacional a ser aqui apresentada, caminha claramente pela segunda trilha. Assim, o grande desafio da Educação em Direitos Humanos, para a América Latina, é contribuir para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da transformação das estruturas sócio-econômicas que geram desigualdades, exclusão e as diversas formas de violência.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos surgiu, também, como resistência à ideologia neoliberal, hoje presente no projeto educacional, voltado, prioritariamente, para o desenvolvimento de competências individuais e para atender às exigências do mercado. O que fundamenta a presente proposta de Educação em Direitos Humanos são as teorias educacionais que, realmente, ajudam na formação de uma cidadania ativa individual e coletiva, capaz de organizar a sociedade civil para transformação social em vista de uma sociedade democrática, igualitária e solidária. Tais teorias já foram amplamente sistematizadas nas pedagogias: libertadora, histórico-crítica e sócio-cultural, de que falamos na Unidade 1.

De que se trata?

Respondendo a essa pergunta sobre a Educação em Direitos Humanos, Benevides (2000) apresenta uma definição introdutória bastante precisa: “é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”⁶.

Dois aspectos estão aí implícitos. Educar em direitos humanos não se resume à

fala discursiva sobre valores humanistas como: respeito ao outro, boa convivência, honestidade etc.; nem significa, simplesmente, transmitir sentimentos de amizade, cooperação e lealdade, apresentados, aleatoriamente, ao sabor das circunstâncias.

Transmitir valores sempre foi um dos objetivos da educação. Educação em Direitos Humanos, no entanto, constitui-se em uma proposta axiológica específica para a educação formal e informal. Nela, os valores são organizados a partir de alguns princípios fundamentais que formam a base da dignidade humana: liberdade, igualdade e solidariedade. Trata-se, portanto, da formação de pessoas para conviverem em uma sociedade em que se respeitem as diferenças pessoais e de grupos, que garanta condições dignas de vida igualmente para todos. Então, estamos falando de uma sociedade em que predomine a cooperação e que coloque o diálogo como caminho primeiro na superação dos conflitos de interesses.

Os direitos humanos não são, simplesmente, um conjunto de valores humanistas, já presentes nas tradições religiosas e sim um quadro ético-político laico, do mundo contemporâneo, em vista da construção de novas relações sociais. Tal é o grande desafio para os povos no século XXI.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos é uma educação comprometida com um projeto político de felicidade coletiva. Dessa forma, um projeto de educação em direitos humanos na escola vai muito além da atuação individual de professores que inserem, em seu plano de ensino anual, conteúdos e atividades relacionadas aos valores expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação em direitos humanos deve ser – necessariamente – abrangente, contínua, interdisciplinar e transversal, envolvendo os diversos níveis de relações na comunidade escolar: direção, professores, funcionários, alunos e a comunidade em que está inserida.

Saiba Mais...

Maiores informações sobre Educação em Direitos Humanos, acesse:

Papers:

http://unesp.br/observatorio_ses//int_conteudo_sem_img.php?conteudo=548

Artigos acadêmicos:

http://unesp.br/observatorio_ses//int_conteudo_sem_img.php?conteudo=547

Lista de livros:

http://unesp.br/observatorio_ses//int_conteudo_sem_img.php?conteudo=608

Por onde começar?

Como todo trabalho de valores em educação, a Educação em Direitos humanos começa pela autorreflexão crítica do educador, enquanto ator do processo, questionando seus próprios valores frente aos propostos. Refletir sobre valores requer abertura para mudanças externa e interna.

À primeira vista, parece um trabalho dispensável, uma vez que se trata de valores considerados universais, ao menos pela cultura ocidental. No entanto, esse consenso fácil pode ocultar preconceitos e contradições semânticas, como foi discutido no início da Unidade 1. É preciso de início, questionar duas grandes deturpações a respeito dos direitos humanos, como chama a atenção Benevides (2000, p. 1):

A primeira delas, muito comentada atualmente e bastante difundida na sociedade, inclusive entre as classes populares, refere-se à identificação entre direitos humanos e direitos da marginalidade, ou seja, são vistos como "direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem". Essa deturpação decorre, certamente, da ignorância e da desinformação, mas também de uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa, como ocorre com certos programas de rádio e televisão, voltados para a exploração sensacionalista da violência e da miséria humana. A segunda deturpação, evidente nos meios de maior nível de instrução (meio acadêmico, mas também de políticos e empresários), refere-se à crença de que direitos humanos se reduzem, essencialmente, às liberdades individuais do liberalismo clássico e, portanto, não se consideram como direitos fundamentais os direitos sociais, os direitos de solidariedade universal. Nesse sentido, os liberais adeptos dessa crença aceitam a defesa dos direitos humanos como direitos civis e políticos, direitos individuais à segurança e à propriedade; mas não aceitam a legitimidade da reivindicação, em nome dos direitos humanos, dos direitos econômicos e sociais, a serem usufruídos individual ou coletivamente, ou seja, aqueles vinculados ao mundo do trabalho, à educação, à saúde, à previdência e seguridade social etc.⁷

Essa segunda distorção, de ordem ideológica, foi bastante discutida no início da Unidade 1. Já a primeira revela mais um desconhecimento que leva a identificar a defesa dos direitos humanos como a defesa da impunidade. Mesmo sendo punido exemplarmente, com a perda da liberdade por longo tempo, um condenado pela justiça deve ser respeitado em sua dignidade humana, e por isso não pode ser torturado física e moralmente. Todos os seres humanos têm em si a humanidade, com

todas as suas contradições. Por essa e outras razões que, se encontrarmos motivos bastante razoáveis para torturar e matar, em nome da justiça, aquele que consideramos o pior dos seres humanos, certamente encontraremos motivos razoáveis para fazer isso com qualquer pessoa. A história humana está repleta de exemplos de violências, massacres e genocídios, praticados até mesmo por motivos religiosos.

Feita a crítica de nossos mitos e preconceitos, estamos preparados para realizar adesão crítica aos valores dos direitos humanos a serem trabalhados com os alunos.

2.3 Valores fundamentais em direitos humanos⁸

O conjunto dos direitos humanos está expresso na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e em outros documentos internacionais da ONU que especificam: os direitos civis e políticos; os direitos sociais econômicos e culturais; os direitos referentes ao meio ambiente; os direitos dos deficientes e outros.

Acesso aos documentos:

http://unesp.br/observatorio_ses//listagem_links.php?grupo_link=12

<http://www.dhnet.org.br/>

Todos esses direitos, reconhecidos pela grande maioria das nações, são conquistas históricas no plano institucional e do direito, porém, sua efetivação na prática depende de esforço contínuo de sua divulgação, defesa e proteção.

Um projeto de Educação em Direitos Humanos deve articular essas conquistas com os três valores fundamentais de que já falamos: liberdade, igualdade e solidariedade. Estes são os grandes referenciais para o trabalho escolar. A título de exemplificação, vejamos uma possibilidade de desenvolvimento desses três valores fundamentais dos direitos humanos com crianças do 1º ao 5º ano.

Algumas questões se colocam como ponto de partida. Que atividades podem estimular, nas crianças, a vivência dos valores fundamentais da convivência humana, visando formar consciência explícita deles? Que práticas pedagógicas podem ajudar, já na idade infantil, a construção da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta? Se se pretende que seja cidadania ativa e coletiva, como desenvolver nas crianças a participação em decisões e o *empoderamento* enquanto grupo?



Fonte: http://www.cultura.mg.gov.br/arquivos/Gabinete/Image/gab-mes das-criancas_site.jpg

Em primeiro lugar, é preciso superar o olhar tradicional e metafísico sobre a criança, que a vê não como um ser, mas como um *vir a ser*, um adulto em potencial. Tem-se, nessa visão, um modelo metafísico de ser humano, que se identifica como o adulto produtivo e consumidor. Nesse sentido, toda educação infantil é apenas uma preparação para a fase adulta, em que deve ocorrer a cidadania plena, os direitos, a participação nas decisões, a liberdade etc.

A educação em direitos humanos, na infância, está em sintonia com as teorias contemporâneas da Psicologia, Sociologia e Antropologia para as quais a criança é um ser pleno em sua própria humanidade e, portanto, em sua dignidade. Em todas as fases de sua vida, o ser humano deve ser respeitado como sujeito de direitos, podendo exercer “específica” cidadania ativa de participação nas decisões coletivas. Assim, não estaremos apenas ensinando às crianças uma ideia futura de respeito à dignidade humana, mas proporcionando já a elas a experiência de respeito às diferenças e da igualdade entre as pessoas.

Os três valores fundamentais da educação em direitos humanos podem ser assim apresentados às crianças: a percepção da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade. Não se trata de momentos estanques ou sequenciais, porém, pode-se afirmar que a educação em direitos humanos, na escola, entra quase que naturalmente pelo portal da tolerância. Ou seja, os primeiros anos escolares são um momento propício para o desenvolvimento da percepção da diversidade entre as pessoas. Em contraste ao mundo familiar, marcado pela identidade, na escola a criança tem a primeira forte experiência da diversidade.

Aproximemos mais o foco nessa questão. A criança recebe as primeiras orientações de comportamento na esfera privada da família, cujo eixo norteador da boa convivência ainda é a identidade. A criança cresce ouvindo expressões, acentuando os traços semelhantes entre pais e filhos. Mesmo não sendo, no ambiente familiar, tudo parece muito semelhante, repetitivo e previsível. No mundo, na identidade não há lugar para profundos estranhamentos, o que proporciona segurança e conforto psicológico para a criança.

Como na história do patinho feito, nos primeiros juízos de valor moral, o semelhante é considerado bom, e aquilo que causa estranheza e, portanto, pela aparência, é diferente, passa a ser rejeitado como mau e desprezível. Entretanto, há uma diferença clara entre o desconforto psicológico da criança diante daquilo que lhe é estranho e a transposição deste para juízo moral negativo. Ao passar despercebida, como normalmente ocorre na família, essa situação pode ser fonte inconsciente de futuras discriminações, intolerâncias e preconceitos.

Outro aspecto que merece atenção na família, como esfera particular, são as relações de poder. As crianças aprendem a primeira noção de autoridade, a partir do poder dos pais, que se apresenta como inato, pessoal e natural. De princípio, o poder nas relações familiares é de caráter arbitrário, uma vez que o poder identifica-se com a pessoa, e as regras de convivência são expressões da vontade dos pais, que estão acima das próprias regras. Não há consciência de direitos e deveres e sim de expectativas de prêmios e castigos.

Todas as transformações nas relações familiares, ao longo do tempo, em direção à estrutura mais democrática, ocorreram por interferência de elementos oriundos da esfera pública. Se os pais têm relações democráticas com os filhos, certamente desenvolveram o espírito democrático em vivências na esfera pública. Em sua estrutura originária, a família não é democrática. Por tudo isso, a experiência dos primeiros anos escolares se torna tão enriquecedora e importante no processo de socialização da criança, no interior de uma educação comprometida como os direitos humanos.

Todavia, para que ocorra esta nova convivência é preciso superar determinadas resistências na escola que insiste em alongar, para dentro da sala de aula, as relações de poder e afetivas, próprias do grupo familiar. A professora se torna uma tia, que exerce um poder sentimental, mantido por concessões e favoritismos pessoais às crianças sob o controle, a distância, do poder dos pais.

A escola, que se coloca como extensão da família, corre o risco de – com o propósito de socialização – padronizar o comportamento das crianças, perpetuando a identidade da esfera familiar. O que na realidade promove são o adestramento e o controle disciplinar social de que fala Foucault (1977) em *Vigiar e punir*.

A educação em direitos humanos, entretanto, possui outro posicionamento quanto à socialização da criança. A escola é uma esfera pública que propicia a rica convivência na diversidade. Na escola, a criança poderá vivenciar, pela primeira vez, outra realidade social, cujas bases de poder e de comportamento se assentam em outros pressupostos. Neste momento, pode-se iniciar o cultivo dos direitos humanos, estimulando a criança a perceber e valorizar a diversidade entre as pessoas e na natureza em geral.

A construção de um conceito se dá por um movimento dialético. Assim, a ideia de diversidade ocorre em contraste com a de identidade. Refletindo sobre a

construção da identidade na diversidade de crianças negras na escola, a professora Anete Abramowicz (2006, p. 53-54) alerta para a relação dialética entre identidade e diversidade:

Como podemos perceber, a escola tem um papel fundamental na formação da identidade das crianças que são acolhidas por essa instituição, mas também precisa ter clareza da necessidade de “positivar” a diversidade da qual é constituída. [...] [A identidade] é aquilo que me identifica enquanto “eu”, uma pessoa singular, mas ao mesmo tempo, cheia de diversidade, pois tudo em “mim” varia de tudo que “você” possui.



Fonte: <http://blog.oroelix.com.br/blog/cantinholudico/images/escola%20001.jpg>

Por meio de atividades lúdicas e sensoriais, a criança pode perceber e identificar suas características físicas como: a cor dos olhos, dos cabelos, da pele, o formato do rosto, o tamanho das mãos etc. As mesmas atividades de percepção podem voltar-se para os colegas de classe com objetivo, agora, de chamar a atenção para o quanto elas são diferentes umas das outras, tanto na forma física quanto no jeito de falar, de sorrir, de andar etc. A criança vai desenvolvendo a capacidade de perceber a variedade dos grupos sociais, as diferentes religiões, a multiplicidade das culturas e outras diversidades humanas. Essa percepção pode ser ampliada para toda a natureza, acentuando a grande variedade de espécie de animais e árvores, das flores, sem um padrão único dominante. A diversidade é a grande característica do mundo.

Atividades de percepção da diversidade, realizadas de forma planejada e progressiva podem atingir vários objetivos. Em primeiro lugar, a construção da identidade na diversidade cria bases, na criança, para uma nova visão do mundo sem os tradicionais modelos metafísicos que serviam de padrões de ser e de comporta-

mento e excluíam aqueles considerados desvio das normas.⁹

Aí, então, pode-se começar a construir, na criança, o valor liberdade e o respeito à dignidade de cada pessoa pela percepção de que somos diferentes na aparência,- fácil florescer, futuramente, a importância da convivência democrática.

Aqui, a educação em direitos humanos, na visão progressista, assume posicionamento específico: o valor liberdade não pode se restringir ao sentido liberal, isto é, à pura expressão do indivíduo, e o respeito à diversidade cultural não se deve estender àquelas diferenças decorrentes da opressão e da desigualdade social. Para isso, a noção de liberdade deve estar vinculada à igualdade, ou seja, à defesa de uma sociedade livre de estruturas sociais e econômicas geradoras das diversas formas de exclusão social.

Este é um momento mais complexo na educação de valores, devido à polissemia dos valores liberdade e igualdade, como tratamos na Unidade 1. Com esta atenção conceitual, a educação em direitos humanos, nos primeiros anos escolares, pode desenvolver, com as crianças, atividades lúdicas coletivas, que chamem a atenção, num primeiro momento, para a distinção entre diversidades culturais e desigualdades sociais. Vejamos um exemplo: há crianças que gostam de brincadeiras diferentes, porém, há crianças que “trabalham” e não podem brincar.



Fonte: <http://luismaluf.com.br/blog/wp-content/uploads/2008/09/trab1.jpg>

...e a **liberdade** de escolher sua brincadeira preferida.

Toda criança deve ter **igual** direito de brincar...

Fonte: http://farm2.static.flickr.com/1041/1000248240_78dfee4c10.jpg?v=0



Assim, a escola pode introduzir a criança na convivência social de respeito aos direitos humanos, por meio de seus dois principais fundamentos: liberdade e igualdade. Entretanto, esses ideais somente poderão se realizar, concretamente, na educação se, na convivência escolar, houver espaço para o sentimento de solidariedade e de ternura. Aqui, é o momento de resgatar a grande contribuição do grupo familiar na educação em direitos humanos.

De nada adianta a percepção das diferenças entre as pessoas, se não formos movidos pelo sentimento de convivência solidária. A gestação do sentimento de amizade entre participantes do mesmo grupo está na identidade do grupo familiar. O filósofo Richard Rorty (2005), ao pensar os direitos humanos numa perspectiva pós-moderna, critica a racionalidade patriarcal e iluminista dos direitos humanos, para valorizar a educação maternal pelo caminho da **sentimentalidade**. Enquanto o pai busca convencer os filhos dos valores éticos pelo discurso argumentativo, a mãe cultiva, nas crianças, o sentimento de solidariedade para com os membros da família, por meio de narrativas que fortalecem o sentimento de pertencimento ao grupo familiar. Devemos nos amar e nos ajudar mutuamente, pois temos uma mesma história e participamos do mesmo grupo. É o sentimento de solidariedade, surgindo da identidade do grupo familiar.



Fonte: http://www.aril.com.br/blog/wp-content/gallery/bem-me-quer/bem-me-quer_site.jpg

Na educação em direitos humanos para as crianças, é importante resgatar essa solidariedade familiar e ampliá-la no ambiente escolar, fortalecendo os laços de amizade e de afetividade entre os colegas de classe. Rorty (2005) tem razão: a racionalidade masculina dos direitos humanos torna-se estéril sem a sentimentalidade feminina.

Na escola, são constantes as oportunidades para praticar atitudes de solidariedade, humanizando as relações e as regras democráticas, fundadas nos valores de igualdade e liberdade. O **sentimento fraterno** do



Fonte: <http://api.ning.com>

grupo familiar, ampliado na escola, com a **amizade**, entre os colegas, poderá, um dia, ser transformado na atitude de solidariedade para com toda a humanidade.

Em sua obra *Pedagogia de la convivência*, o educador espanhol Xésus R. Jares (2006, p. 23) assim enfatiza a importância da solidariedade em nossa formação

A solidariedade é uma qualidade do ser humano que devemos aprender desde a primeira infância. Qualidade que nos leva a compartilhar os diferentes aspectos da vida, não somente os aspectos materiais, mas também os sentimentos. Nós nos solidarizamos com aquele que sofre, com o que está carente de determinadas necessidades, com aquele que padece de injustiça.

Dessa forma, a solidariedade, mais a igualdade e a liberdade, formam os três grandes pilares que sustentam o arcabouço dos direitos humanos, desde a Revolução Francesa. Aqui, contudo, diferentemente da visão liberal de educação, centrada no desenvolvimento de competências intelectuais e morais do sujeito individual para o exercício futuro da cidadania, propõem-se atividades que proporcionem às crianças também experiências como sujeitos de direitos e participantes ativos em decisões coletivas desde a primeira infância.

Pode ser este um dos caminhos para a abordagem dos valores fundamentais na Educação em Direitos Humanos, com um marco regulador da convivência humana.



3 - Instrumentalizando o Tema

Professor, chegou a hora de pensar na aplicação, em sala de aula, dos novos conhecimentos construídos por você a partir do estudo desta Unidade. As propostas apresentadas a seguir são apenas sugestões e estímulos para você elaborar as suas, segundo seu repertório e de acordo com a realidade de seus alunos. O processo educacional é sempre uma experiência, não no sentido de improvisação, mas no sentido de que deve, a cada passo, ser avaliado criticamente, para seguir adiante.

Na aplicação de atividades, é importante levar em conta aquilo que nós aprendemos na formação básica de professor: a) sanar, previamente, as dúvidas conceituais sobre o assunto; b) definir, claramente, os objetivos e as justificativas; c) levar em conta a realidade da classe a que se destina; d) estruturar as etapas da atividade; e) escolher, previamente, os materiais e instrumentos a serem utilizados; f) esco-

lher a avaliação adequada, do sentido amplo e social de aprendizagem.

Quanto aos instrumentos (e), seja corajoso e criativo, sem abrir mão do conteúdo e dos objetivos. Suas atividades podem incluir: jogos, criação de textos, desenhos, exibição de vídeos, filmes, debates, exposições, teatro, pesquisa na internet, visitas de observação da realidade, conversa com pais, reuniões com a comunidade e muitas outras estratégias.



4 - Saiba Mais...

Direitos Humanos: <http://www.dhnet.org.br/>

Educação em Direitos Humanos: <http://www.oedh.unesp.br>

Direitos da criança: <http://www.canalkids.com.br/unicef/declaracao.htm>

Direitos da pessoa com deficiência: <http://www.cedipod.org.br/w6ddpd.htm>

Direito ao ambiente sadio: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ecologia/index.html>



Referências

ABRAMOWCZ, A. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: _____. et al. (Orgs.) Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ADORNO T. W. Educação após Auschwitz. In: Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENEVIDES, M. V. de M. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, J. G. (Org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 153-182.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.) Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

CARDOSO, C. M. Formação de valores e seus dilemas, Revista: SESC-SP, nº 1, julho de 2004, São Paulo, v. 1, p. 37-39, 2004.

_____. C. M. Fundamentos filosóficos do preconceito. In: CARDOSO, C. M. Convivência na diversidade: cultura educação e mídia. Bauru: Unesp/FAAC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. Tolerância: tensão entre diversidade e desigualdade. In: PASSET, E.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). A tolerância e o intempestivo. São Paulo: Atelier Editorial, 2005, v. 01, p. 45-57.

CHANGEUX, J. P. (Org.) Uma ética para quantos? Trad. Maria Dolores Prades Vianna e Valdo Mermelstein. Bauru: Edusc, 1999.

COMPARATO, F. K. Afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 1999.

FOUCAULT, M. Vigiar ou punir. Petrópolis: Vozes, 1977.

JARES, X. T. Pedagogia de la convivencia. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2006.

RORTY, R. Verdade e progresso. Tradução Denise R. Sales. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.) Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

VASQUEZ, A. S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

¹Diretor Geral da Unesco. Congresso Internacional sobre Ensino dos Direitos Humanos, ocorrido em Virena, em 1978. Citado por Frei Beto no artigo: Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/betto.htm>>.

²Neste segmento, há trechos transcritos ou adaptados do texto do próprio autor: *Formação de valores e seus dilemas*: algumas questões contemporâneas. Ver referências.

³Neste segmento, há trechos transcritos ou adaptados do texto do próprio autor: *Direitos humanos*: tensão entre identidade e alteridade. Ver referências.

⁴Neste segmento, há trechos *transcritos ou adaptados do texto do próprio autor*: Educação em Direitos Humanos no século XXI, a ser publicado nos Anais do 53º ICA – Congresso Internacional de Americanistas, em julho de 2009.

⁵A rigor, a globalização é um processo histórico de longa duração que se confunde com a própria mundialização da economia capitalista desde o século XV. Cf. VIEIRA, R. A globalização econômica: um processo histórico de longa duração. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, ano 167, nº 433, out/dez 2006. p.101-110.

⁶*Educação em Direitos Humanos*, de que se trata? Maria Victória Benevides: palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000, com contribuição de Fábio Konder Comparato. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn2>. Acesso em: 15 maio 2008.

⁷Idem, *ibidem*.

⁸Idem à nota 4.

⁹Sobre os padrões metafísicos na cultura ocidental, rever Unidade 1, item: *Preconceito*.

UNIDADE 3

O Direito de
Aprender de Todos
e de Cada um

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

A educação é um direito universal do ser humano, sem discriminação nem exclusão. É direito de ser sujeito e ser diferente. É direito de aprender a autonomia para o exercício da cidadania. É um fim em si próprio e um recurso essencial para a realização de todos os direitos humanos.

Monteiro (2005, p. 165)



1 - Primeiras Palavras

O que pretendemos nesta unidade que traz em seu título educação para “todos” e para “cada um”? “Cada um” não está implícito dentro do todos? Bem, não é tão simples assim.

Vejam, sob a égide dos princípios da inclusão, de reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática e, tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, quando falamos educação para todos e de cada um, significa todos independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação; porém, significa também que cada um, com sua singularidade, seja respeitado com equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados.

Pare e reflita...

Um aluno com deficiência é matriculado na classe comum, será que para garantirmos a equidade, devemos tratá-lo como os demais? Oferecer os mesmos materiais? Utilizarmos as mesmas estratégias?

Sem dúvida, não devemos tratar nenhum aluno de forma diferente. Isto é “mi-mando”, poupando das atividades, discriminando. Porém, há certos casos a que precisamos estar atentos. Um cego precisa de Braille, um surdo de intérpretes, uma pessoa com paralisia cerebral pode requerer comunicação alternativa. Assim, concordamos com Santos (1995) quando afirma que temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

Será que para acolher a diversidade presente na sala de aula, poderemos ter práticas pedagógicas únicas? Rígidas? Idênticas para todos os alunos?

Receitas, não temos! Mas temos a certeza de que o conceito de educação inclusiva precisa ser ampliado de aluno com deficiência para todo e qualquer aluno, independentemente de sua singularidade. Sabemos, também, que uma educação inclusiva – para todos, está relacionada com educação de qualidade, qualidade esta que não está associada apenas a número de matrículas, mas também ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, numa nova perspectiva de educação em direitos humanos, favorecendo a cultura da paz.

Diante do exposto, esta unidade tem como principal objetivo apresentar a educação como um direito fundamental, portanto, numa perspectiva inclusiva, bem como tecer reflexões sobre qualidade da educação e, por fim, apresentar a proposta da cultura de paz como um desejo mundial para o século XXI.

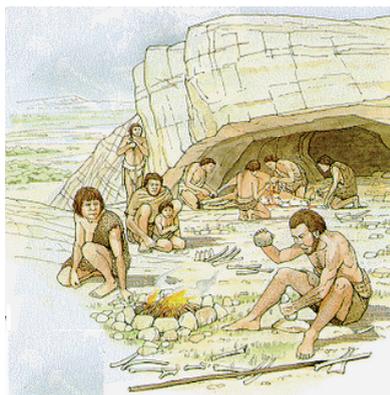


2 - Problematizando o Tema

2.1 Educação como direito humano fundamental

A educação está presente em todos os lugares desde os primórdios da humanidade; ela se identifica com a própria vida. Inicialmente, aprendia-se apenas vivendo, observando e, depois fazendo, num processo coletivo.

Manacorda (2002) nos lembra que foi nas cortes dos estados da Mesopotâmia e vale do rio Nilo que nasceu a escola, estendendo-se dali para Grécia e Roma. No entanto, a educação pública é de origem moderna, inicia-se no século XVI com a Reforma religiosa. Com ela, a Igreja Católica perdeu o monopólio religioso que mantivera durante a Idade Média.



Fonte: <http://bloghistorico7.wordpress.com/page/4/>

Martinho Lutero



Martinho Lutero, por exemplo, um dos principais representantes deste período, defendia a educação universal e pública, considerava esta tarefa competência do Estado, pois só assim poderia atingir muitas pessoas (ricos, pobres, mulheres), a fim de que cada um pudesse compreender as escrituras sagradas, sem a tutela da Igreja. Apesar de o discurs-

so ser igualitário, na prática, a educação luterana não deixou de ser elitista, pois defendia educação diferenciada: para a classe trabalhadora (apenas o básico para o trabalho) e, para a elite econômica (uma educação superior).

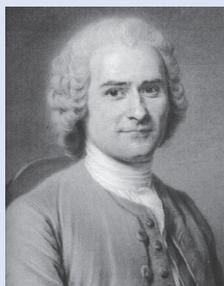
Outro educador importante que defendeu educação para todos foi Comenius, que no século XVII, propôs um sistema articulado de ensino, cujo objetivo era formar o bom cristão, estendendo-se a todos: ricos, pobres, mulheres, pessoas com deficiências, uma vez que todos possuíam a mesma natureza humana e perseguiam os mesmos fins, “onde Deus não fez discriminação, ninguém a deve fazer” (COMENIUS, 1966). Além disso, naquela época, o autor já salientava a importância da educação formal para os bem pequenos.

Entretanto, Manacorda (2002) nos lembra que apesar de todo o ideário de Comenius, no final do século XVII, o Estado, com caráter disciplinar e autoritário, tinha como principal objetivo a formação do súdito, em especial do militar e do funcionário, assim a educação para todos permanecia no campo do discurso, de tal modo que para uns, gramática, letras e cálculo, para outros uma educação substancialmente diferenciada para aqueles que se preparavam para o exercício do poder e, por fim, para outra parte ainda como, por exemplo, as pessoas com deficiência, a exclusão educacional é o que vigorava.

No final do século XVIII, com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, mudanças significativas ocorreram, como por exemplo: a entrada da máquina a vapor nas fábricas. Na moral, também se buscam formas laicas, que permitam a naturalização do comportamento humano. Nasce as primeiras reivindicações de direitos, dentre eles, o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. Manacorda (2002, p. 358) descreve que neste período histórico, [...] “faz da escola, sem mais rodeios, um politikum, um interesse geral que o próprio poder não somente controla, mas já organiza e renova como algo de sua própria competência”.

A escola surge, neste período, segundo Saviani (1997), como solução à ignorância, vista como instrumento para difusão de instrução, transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, sendo, assim constituída a Escola Tradicional.

Contraopondo-se a esse modelo de escola tradicional intensamente influenciado pelos jesuítas, Rousseau concentra os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor. Mais que isso, ressalta as características próprias da criança, que não deve ser vista como um adulto em miniatura.



Jean-Jacques Rousseau

(1712-1778)

Teórico iluminista escreveu o livro *Emílio*, que tinha como um dos objetivos criticar a educação elitista de seu tempo, no qual estão detalhados os princípios pelos quais é possível criar modelos exemplares de homens e mulheres, que conseguirão livrar a sociedade da corrupção pela qual ela foi tomada. Mais do que instruir, a educação deveria preocupar-se com a formação moral e política. Rousseau retoma a discussão do contrato social numa perspectiva mais democrática e influencia fortemente os precursores do movimento da Escola Nova; sua experiência pessoal o fez um combatente da desigualdade e da injustiça.

(Imagem: <http://www.estacaoliberalidade.com.br/autores/rousseau.jpg>)

Dessa forma, verifica-se que o Iluminismo centrou esforços para tornar a escola leiga e função do Estado; não fazia mais sentido atrelar educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. Todavia, os projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevaleceram com diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia. Tal dualidade era aceita com tranquilidade, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão caro aos ideais revolucionários. Por fim, para a doutrina liberal, o talento e a capacidade não são iguais e, conseqüentemente, os homens não são iguais em riqueza (ARANHA, 1996).

Assim sendo, observa-se que o iluminismo pautou-se em algumas ideias que ainda não foram totalmente colocadas em prática:

- Educação ao encargo do Estado
- Obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar
- Nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico
- Ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim
- Orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais

privilegiando o estudo exclusivamente humanístico.

Nesse panorama histórico sobre a universalização da educação, vale ressaltar que, no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, o movimento da Escola Nova, tinha como objetivo, além de opor-se à escola tradicional, ampliar o acesso de todos à escola.

No entanto, adentramos o século XXI e conforme sintetiza Saviani (2006) a aspiração republicana de educação como um direito humano inalienável não se confirmou.

E no Brasil como foi esse processo?

Sabemos que no Brasil, sempre houve dicotomia entre os valores proclamados e os valores reais e, apesar de leis visivelmente perfeitas, continuamos a vivenciar o analfabetismo, a repetência, evasão, falta de condições mínimas de ensino etc. Certamente é do conhecimento de todos os professores que, até o século XX, nossa educação se pautou em modelos autoritários e suas práticas foram excludentes. Na compreensão de Romanelli (2001, p. 33) a educação no Brasil esteve, praticamente, abandonada.

No início do século XX, com o desenvolvimento da sociedade brasileira e sendo vergonha o analfabetismo, educadores da Escola Nova introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Teixeira (1977) afirmava que a escola deveria ser agente da contínua transformação e reconstrução social.

A partir de então, percebe-se que a obrigatoriedade da educação passa a existir nas legislações, e constituindo-se de fato como um direito claramente explicitado na Constituição de 1988, em que prevê, no seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

É importante lembrar que essa conquista, na legislação, foi resultado de mobilização e participação popular, apontando-nos o quanto a população, consciente de seus direitos, pode contribuir para mudanças sociais.

Em que pese os avanços alcançados quanto aos índices de matrículas iniciais no Ensino fundamental, atribuídos a esse mesmo período, as ações organizadas ainda não deram conta de cumprir com os compromissos firmados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), quais sejam: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País (PRIETO, 2006).



Constituição Brasileira de 1988

Fonte: http://imgs.sidneyreznede.com/srzd/upload/u/ulysses_guimaraes.jpg

Como se pode observar, a educação no Brasil percorreu trilhas tortuosas desde o início, restrita a uma elite dominante e totalmente exploradora, voltada à dominação social, configurando-se na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns e, por isso, os demais não precisariam aprender.

Na década de 90 do século anterior, o clamor universal foi “Educação para todos”, assim quase duas décadas se passaram. Hoje, é fundamental, pois, que se faça uma leitura dialética da escola. Cabe-nos uma reflexão sobre como a educação pública se efetiva hoje? O direito à educação por meio do acesso já é extensivo a quase todas as crianças brasileiras. Entretanto, a diferenciação entre ensino direcionado à classe dominante e à classe trabalhadora continua existindo.

Mas será que na atualidade, com todo o aparato tecnológico e metodológico, a escola não se transformou? Nem sempre! Certamente, por trás de propostas democráticas, valores tradicionais são mantidos: fracasso, exclusão, autoritarismo etc. Retomaremos a discussão da qualidade da educação e poderemos aprofundar tais questões mais adiante.

Pare e reflita...

Agora, uma parada para reflexão! Você considera que as práticas educativas de sua escola colaboram na educação para a cidadania?

Como esse breve relato histórico sobre a universalização da educação escolar articula-se com a Educação como um direito humano fundamental?

Como vimos, não aprendemos apenas na escola, nem somente com os professo-

res: o ensino-aprendizagem inicia-se ao nascer e prossegue por toda a vida. Convivendo, ensinamos e aprendemos. Guimarães Rosa já nos dizia “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

No entanto, constatamos que a socialização dos conhecimentos, fazeres e saberes, ainda que não de exclusividade da escola, é parte importante para a educação formal das pessoas, que precisa sim de uma sólida formação básica dos conteúdos científicos, como também de uma formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres.

Além disso, é bom lembrar que o acesso à educação é, em si, alicerce para a realização dos outros direitos fundamentais, pois o indivíduo letrado e que é capaz de compreender a cultura de seu tempo tem melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos como: participação na vida política, combater as opressões, lutar pelas condições dignas de vida etc.

No entanto, concordamos com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação (2003), produzido pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (DhESC Brasil), quando afirma que as políticas educacionais, no modelo neoliberal dos últimos anos, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um “pobre” sistema público de ensino para os pobres, agora de forma extensiva, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado para os ricos.

Saiba Mais... 



Leia o relatório completo:

Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais

<http://www.gajop.org.br/publica/rel.pdf>

Leia ainda:

Sobre a campanha nacional pelo direito a educação – entre no link:

<http://campanhaeducacao.org.br>

Sobre a Declaração de Educação para todos – entre no link:

http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf

Sobre a educação como um direito humano fundamental – entre no link:

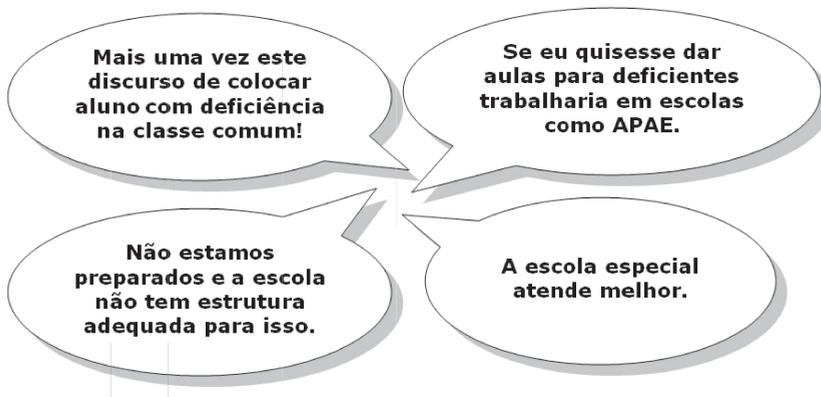
http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf

Considerando o contexto apresentado, pode-se afirmar que a educação, como um direito fundamental, somente se concretizará com universalização do ensino na Educação Básica, tanto em matrículas quanto em qualidade. Em relação ao primeiro, não podemos comemorar, pois a queda de 29,1% na taxa de analfabetismo, entre 1996 e 2006, não foi suficiente para tirar o Brasil do incômodo penúltimo lugar no ranking de alfabetização na América do Sul. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de brasileiros que não sabe ler e escrever é inferior apenas ao da Bolívia, onde a taxa de analfabetismo foi de 11,7% em 2005.

2.2 A educação inclusiva

A reformulação da escola, para poder incluir os excluídos, precisa de uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político-pedagógico. É necessário muito mais do que uma reformulação do espaço, do conteúdo programático ou dos ritmos de aprendizagem ou de uma maior preparação do professor (KUPFER e PETRI, 2000, p. 112).

Quando você ouve a expressão “educação inclusiva”, o que vem à mente? Certamente, discursos como estes:



Você não está de todo errado. Realmente, muitos professores não estão preparados para lidar com a diversidade na sala de aula, pois nossa formação foi voltada para o aluno “ideal”. As escolas não são estruturadas para atender à diversidade, pois, historicamente, ensinou a “alguns” e de uma forma única. O ensino tradicional permeou a educação no Brasil e no mundo até há bem pouco tempo. Quanto à restrição do conceito de “educação inclusiva”, concernente à matrícula do aluno

com deficiência na classe comum, precisamos ampliá-lo, pois o conceito é extensivo a todo e qualquer aluno excluído da educação, como já estudado na Unidade 1.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. O discurso de sociedade inclusiva é recente no Brasil e no mundo. Pensar a existência de uma sociedade para todos, com iguais oportunidades e direitos ainda soa como utopia, todavia, já conta com vários trabalhos para concretizar esse sonho.

Existem inúmeras formas para se falar/tratar de inclusão, mas nem todo processo é de fato inclusivo. Começando pelas instâncias governamentais, percebe-se que grande parte de programas e projetos traz a ideologia do todos. Por exemplo, educação para todos, saúde para todos, computador para todos, universidade para todos, luz para todos, água para todos e por aí vai. Será que nesse todos está o negro, a pessoa com deficiência, o índio, o quilombola, o homossexual, a criança, o adolescente, o jovem, o idoso...?

Cada uma dessas populações, historicamente excluídas, será tratada nos Volumes 3 e 4 desta coleção. Aqui, pretendemos, apenas, traçar um panorama geral da exclusão educacional na história da humanidade, apresentar os principais fundamentos que norteiam a atual proposta de Educação Inclusiva e, por fim, discutir os desafios que são colocados para a sociedade na implementação dessa proposta.

Vamos iniciar, lembrando rapidamente como se deu a educação das minorias ao longo da história. A escola, historicamente, teve como marca – escolarização como privilégio de um grupo – uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Desde o processo de democratização da educação, confirma-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas permanecem excluindo indivíduos e grupos, considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, de tal modo que, sob formas distintas, a exclusão tem manifestado práticas comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

É fato que, ao longo dos séculos, os avanços científicos e tecnológicos favoreceram mudanças nos processos de aprendizagem, no entanto, o desenvolvimento histórico nos impõe a obrigação de resolver o problema das desigualdades na educação.

Os projetos de vida dos povos indígenas se sustentavam na partilha e em espaços coletivos, onde cada pessoa tinha seu lugar e podia se beneficiar dos bens, dos recursos, dos conhecimentos, em igualdade de condições. Quando colonizados

pelo “branco”, tiveram sua cultura subjugada e eram submetidos à “verdade” das escolas europeias.

Esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixavam evidentes a distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos.

Os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação de desigualdade, situando-se na marginalidade e exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas – econômica, política e cultural. Nessas condições, tornam-se alheios ao exercício da cidadania.



Que cidadania pode ter pessoas em situações como esta?

Pobreza - RJ/Brasil

Fonte: www.gianneacarvalho.com/.../Brasil

A história da educação no Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusão e de manutenção dos privilégios de minorias. A herança que crianças e os jovens, hoje a maioria da população, recebem dessa história caracteriza-se pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectiva, pela perplexidade. [...] a crise da educação atinge níveis intoleráveis. A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade, cada vez mais, vem excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais (CONED, 1999, p. 7).

Ao longo da História, o negro foi e ainda é vítima de exaustivas arbitrariedades e submetido a condições sub-humanas. Ainda que existam exceções, elas são ínfimas quando comparadas à ausência de oportunidades para muitos.

Situações de preconceito ainda são encontradas na sociedade. A discriminação não atinge somente os povos afrodescendentes e os índios, mas afeta também os descendentes de asiáticos, pessoas com deficiências, os homossexuais, as mulheres e outros grupos que não são respeitados como merecedores de direitos iguais.

Pare e reflita...

Reflita um pouquinho sobre a imagem a seguir:



**O que ela nos mostra?
Quais sentimentos ela nos desperta?**

Fonte: <http://www.bengalalegal.com/martagil.php>

Especificamente, falando da população com deficiência, parece mentira, mas, em pleno século XXI, ainda existe muita falta de informação e vários mitos sobre as pessoas com deficiência.

Culturalmente, pessoas com deficiência despertam sentimentos como medo, raiva, pena e repulsa. Muitas vezes, tais emoções estão ligadas ao desconhecimento e a ideias preconcebidas.

O combate a essa situação apresentada exige um rompimento com paradigmas excludentes, produzidos ao longo da história, e que, ainda hoje, têm fundamentado a práxis do homem atual em relação a esse segmento social.

A sociedade passa por transformações, ao longo de sua história, e a educação, acompanhando esse movimento, vive hoje um momento ímpar – o do novo paradigma da convivência na diversidade.

A luta pelos direitos humanos, fortalecida na década de 1960, impulsionou a sociedade a “ver com outros olhos” a marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, pois, para este movimento, qualquer prática segregacionista e excludente de qualquer grupo era intolerável.

De acordo com Mendes (2006), tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de educação inclusiva, na segunda metade no século XX, com o objetivo de enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhões de alunos. No entanto, a ideia de inclusão social proliferou após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990. Nesse encontro, o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional que incluísse todos os segmentos da sociedade.

Vale relatar que tal propósito foi fortalecido pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que propôs o paradigma da inclusão social, afirmando a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população mundial, na qual se encontram as

pessoas com deficiências.

Inicialmente, o movimento caminhou paralelo às questões da educação comum: havia uma luta pela defesa da inclusão das pessoas com deficiência por parte das famílias e de diversos profissionais da área.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa, então, a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, s/p).

Hoje, a perspectiva da educação inclusiva está em consonância com a educação como um direito fundamental, alicerçada na diversidade humana.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.



Fonte: http://thumbs.dreamstime.com/thumb_229/1201445267cf93aN.jpg

Você, professor, pode estar se perguntando: Bem... então, educação inclusiva não é educação da pessoa com deficiência? É a educação de todos? Mas que todos? Será que todos realmente têm os mesmos direitos? Aquele não é bem-vestido? Ou aquele mal cheiroso? Ou ainda aquele bate e/ou morde? E, por fim, aquele que não faz nada? Dentre tantos outros...

É evidente que “todos” significa cada um, com suas características positivas ou negativas. Mas, tais sentimentos de duvidar, de titubear sobre a segurança, se é direito de fato, ocorre pelo fato de que não podemos esquecer que fomos educados em um modelo de sociedade que não estava acostumada a conviver com as diferenças. O preconceito é uma construção histórica, como já estudamos na Unidade 1.

Para além das injustiças sociais, que ainda persistem em pleno século XXI, se compararmos a um passado ainda recente de escravidão, de não direito ao voto por todos, entre outros fatos, avançamos. Enquanto garantia de igualdade de oportunidades e de cidadania ativa e participativa, tornou-se, há alguns anos, um dos direitos essenciais consignados em diversos sistemas legislativos internacionais e nacionais. Como tal, a Educação deixou de ser prerrogativa de alguns para ser um direito de todos, cabendo à Escola dar resposta à grande heterogeneidade social, cultural, econômica e étnica dos seus alunos, criando condições para satisfazer as necessidades educativas de todos.

Diversos foram os documentos, declarações, legislações aprovados, na última década, no sentido de incentivar a política de educação inclusiva. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçou, ainda mais, esses dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1991, Art. 55). Declaração Mundial de Educação para Todos – Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), influenciaram a formulação das políticas públicas da educação brasileira, alentando o direito à igualdade como, por exemplo, a atual LDB, o Plano Nacional de Educação, dentre outros. Resta, de fato, o desafio de transpor as letras das leis para a efetivação na prática.

Em suma, ao se fazer uma análise de tais documentos, observa-se que, no Brasil, a legislação avançou muito. Além da garantia de direito explicitada de forma clara, alguns deles traçam metas, definem prazos para criação e implementação de políticas educacionais, voltadas para a redução das desigualdades sociais, e reforçam o papel das parcerias nesse processo, além de enfatizarem a necessidade de formação inicial e continuada dos recursos humanos para atender à diversidade.

Então, podemos dizer que as perspectivas são favoráveis para a educação de todos? Sim, porém, não podemos ser ingênuos em acreditar que o processo se dará “da noite para o dia” e, muito menos, sem participação efetiva da população, pois ainda falta muito para conquistarmos a inclusão social; grandes problemas assolam a desigualdade na educação contemporânea. Ainda há uma conjuntura histórica de exclusão e marginalização das minorias (e não apenas na escola, é bom lembrar); situação esta que agravou os quadros de exclusão e marginalização no Brasil. No entanto, concordamos com Omote (2003, p. 154) quando afirma:

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, sócio-econômicas e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais.

Mudança significa construção. E é isso que a escola pode prover no seu pedagógico. É por meio da sua proposta político-pedagógica, consciente da realidade e das lutas imprescindíveis, que a população brasileira terá acesso ao mundo da crítica, da reflexão, da análise, do enfrentamento, tão necessário à superação da ideologia dominante, historicamente perpetuada na educação do povo brasileiro.

Para isso, há que se investir e muito nas políticas educacionais, sobretudo nas de formação inicial e continuada, pois, contrariamente ao que indica o senso comum, o trabalho docente é uma ação de extrema complexidade. O reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais são pontos de problematização para que consigamos incorporar o conceito e a proposta de flexibilização curricular.

De acordo com Baptista (2002) essa constatação é base para o trabalho pedagógico: nossa tarefa é refinada, plural, multifacetada, prófuga e difícil. Não se pode querer alterar um fenômeno com essas características, fazendo uso de cursinhos rápidos para formar, “da noite para o dia”, professores inclusivos. Dois planos são essenciais:

- Autoconhecimento: movimento de conhecer-se é importante para que possamos identificar as nossas barreiras que interferem nos encontros com o outro. Quais são as margens de flexibilidade, para que eu possa “olhar” além das aparências?
- Busca de referenciais: trata-se de assumirmos que existe uma história em educação que ainda é insuficientemente conhecida. É necessário ter um referencial teórico e atualizar o debate de modo a possibilitar sentido ao plano educativo ético-político-pedagógico.

O movimento pela inclusão escolar é um processo mundial e, por envolver vários e diferenciados planos de ação, no que se refere à sua natureza política, administrativa e técnica, devido à sua complexidade, alguns autores recomendam que “deve ser paulatinamente conquistado” (CARVALHO, 1997). Trata-se de uma tentativa de mudar o paradigma de uma cultura que ainda não está acostumada a conviver com as “diferenças”.

É evidente que, nesta última década, reconhecemos que alguns programas e estratégias de Educação para Todos são insuficientes ou até inadequados. Quando por exemplo, em nome do acesso, matriculam-se 40 alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma sala em que cabem, fisicamente, 25, cuja idade ainda requer muita atenção do professor, já que não se tornaram autônomos na leitura e escrita e, nem assim, oferecem suporte algum.

Outra situação já presenciada em nossas escolas: alunos com dificuldades na comunicação oral sem nenhuma forma de comunicação alternativa, sem garantia

de acesso a materiais de alta tecnologia que minimizariam tais dificuldades.

Experiências como as descritas acima, embora algumas vezes com a boa intenção dos seus profissionais, podem conduzir à exclusão.

Todavia, quanto a possíveis desânimos diante do quadro apresentado, é importante lembrar que, ao longo dos últimos séculos, conquistas foram alcançadas, tais como: avanços reais na Ciência e na Tecnologia, notável crescimento da expectativa de vida, ampliação de matrículas nas escolas, emancipação da mulher, adaptação de prédios públicos para garantir acessibilidade arquitetônica a todos.

Não podemos ser pessimistas e acreditar que estamos partindo do zero, como se tudo ainda estivesse por fazer. Um sistema educacional inclusivo é um processo político, social, econômico, histórico, pedagógico e possível de ser efetivado.

Em vários países, inclusive no Brasil, esse processo, como já mencionado, em termos legais, avançou muito e, atualmente, já se observa o despontar de algumas políticas públicas, inclusive com alocação de recursos adicionais, como é o caso do Decreto 6571 que garante o atendimento educacional especializado, com recursos para efetivação do Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB). Vale ressaltar que esse atendimento, quando oferecido em nosso país era, na maioria, em escolas especiais filantrópicas com total omissão do sistema público de educação.

Ademais, a pesquisa de Shimono (2008) demonstrou que, em vários casos, o conceito de Educação Inclusiva vem sendo incorporado também à legislação da educação comum, na promulgação de leis gerais e iniciativas de caráter multissetoriais.

Cumpra esclarecer, ainda, que existe uma área de conhecimento científico que, na última década, ampliou o número de pesquisas, validando metodologias, desenvolvendo recursos didáticos e metodológicos, avaliando práticas e políticas públicas, que deve ser considerada e que nos aponta que:

É compromisso da escola inclusiva

- Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a ter atitudes negativas em relação às diferenças.

É papel do professor

- Valorizar as diferenças – ser diferente e único é uma característica de todo ser humano.

- Descobrir e valorizar as potencialidades – cada um tem capacidades próprias; devem ser descobertas, proclamadas, cultivadas e exploradas.
- Valorizar o cooperativismo – promover a solidariedade entre crianças. Quando o aluno aprende a ajudar alguém em suas reais necessidades, isto diminui tabus, mitos e preconceitos.
- Mudar sua metodologia – individualizar o ensino, trabalhar de forma diversificada, avaliar permanente e qualitativamente.
- Oferecer, quando necessário, serviços de apoio para suprir dificuldades individuais – alunos que necessitam devem utilizar outras modalidades de serviços: reforço, professor itinerante, sala de recursos, desde que associados ao que está aprendendo na sala comum (RODRIGUES e MARANHE, 2008).

É importante considerar que, com relação à Educação Inclusiva, há avanços importantes, mas, seguramente, ainda estamos longe de alcançar a meta Educação para todos! O desafio adiante é imenso, pois se trata de uma transformação profunda da concepção de cultura, funcionamento e proposta pedagógica das escolas, para responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens. Devemos fazer com que coincidam as ideias com a prática, resolvendo ao mesmo tempo os antagonismos conceituais e promovendo ampla sensibilização sobre a importância da Educação Inclusiva em todos os setores da sociedade, incluindo pais, famílias e comunidades.

É necessário redobrar esforços para que as escolas possam transformar sua cultura institucional, suas políticas e suas práticas, de forma que respondam verdadeiramente à diversidade. Esse esforço só é possível por meio do trabalho conjunto entre os diferentes atores no âmbito educativo, e articulação com políticas sociais e econômicas, fundados no princípio de que a educação é responsabilidade de todos.

2.3 Qualidade da educação

Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização (PROJECTO, EDUCATIVO, 2000, p.1).

Para analisar tão importante tema, teremos que fazer alguns recortes. Primeiramente, vamos refletir: que educação temos hoje? Como ela tem se efetivado? Já conseguimos a democratização do ensino? Ela é de fato para todos? Ela contribui para a emancipação e plena cidadania? Qual sua qualidade? O que vem a ser qualidade?

Buscando uma definição, percebe-se que o conceito de qualidade é multifacetado: existem várias definições, referentes a aspectos diferentes, cada uma aplicável a determinados contextos. Em Educação, especificamente, a definição estará atrelada diretamente aos objetivos a que ela se propõe.

Um país, ao ser avaliado, certamente terá atrelado seu desenvolvimento humano e crescimento econômico ao nível de educação do seu povo. Universalizar a educação básica – principalmente num país como o nosso que ainda tem ampla população de excluídos - expandir os índices de acesso à educação superior e ter profissionais bem formados são pilares para a soberania em um mundo globalizado.

Os dois últimos se interligam: qualidade na educação significa formação de cidadãos éticos, capazes de construir conhecimento, ler e interpretar, criticamente, o mundo e de agir sobre a realidade, melhorando a própria vida e a da comunidade.

Nessa perspectiva, somos capazes de responder aos questionamentos colocados inicialmente?

Vejam! A universalização do ensino, mesmo para o ensino fundamental, ainda não ocorreu, embora nos últimos 20 anos, o Brasil tenha conseguido dar um salto no acesso. Se em 1992, o percentual de crianças de sete a 14 anos, que frequentava a escola, era de 81,4%, o índice, em 2007, subiu para 97,6%; isto significa milhões de crianças fora da escola. Com esse ritmo de crescimento, tanto o governo federal quanto as Nações Unidas e as organizações da sociedade civil envolvidas esperam que antes de 2015, o país atinja o segundo objetivo do milênio estipulado pela ONU: universalizar a educação primária (PORTAL ODM, 2008).



Fonte: http://thumbs.dreamstime.com/thumb_229/1201445267cF93aN.jpg

Outro dado preocupante, para nossa análise, é que os índices de evasão e repetência ainda permanecem elevados em quase todos os estados, provocando aumento na taxa de distorção idade-série. Segundo dados do INEP (BRASIL, 2008), metade dos alunos do Ensino Fundamental está atrasada em seus estudos.

A distorção é mais acentuada nas regiões norte e nordeste, onde os alunos entram mais tarde na escola e onde existe quase a totalidade dos alunos “retidos” nas chamadas classes de alfabetização – entre o pré-escolar e o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, podemos dizer que a escola pública oferece educação democrática, objetivando plena cidadania?

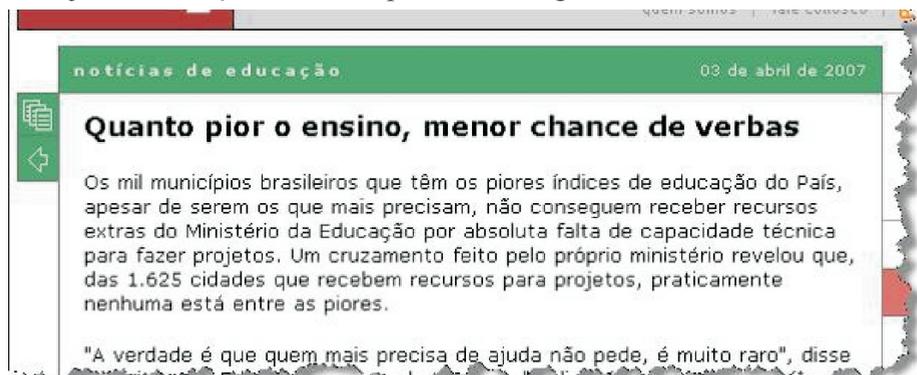
Basta olharmos em volta para nos depararmos com as raízes autoritárias e elitistas nos contextos educacionais, como por exemplo: prédios de escolas que mais parecem cadeias, corredores longos e estreitos que dificultam interação, gestão educacional centralizadora, arranjos de sala de aula quase sempre com cadeiras perfiladas que não favorecem o trabalho coletivo.

Por fim, observa-se que a qualidade da educação brasileira, quando analisada sob o prisma de ser instrumento de excelência para a emancipação humana e pleno exercício da cidadania para todos ainda se constitui em utopia.

Esse quadro não é reversível? O Brasil vem acompanhando a qualidade de seus processos educativos?

No que se refere à avaliação da educação, é notório que, a partir da LDB, os sistemas educacionais, nas diferentes instâncias, tenham aderido aos sistemas de avaliação; todavia, esses processos têm sido tratados, quase sempre, sob a ótica da evasão e da repetência, por meio de indicadores numéricos de produtividade. Essa restrição acaba por não medir processos educativos, mas apenas resultados e, muitas vezes, de maneira extremamente limitada. Nessa direção, avalia-se o desempenho do aluno totalmente desvinculado da avaliação das políticas educacionais, já que as políticas são traçadas independentemente das avaliações. Para que, então, tantos indicadores? Para que e quem eles servem?

Veja a contradição na notícia publicada a seguir:



Fonte: <http://aprendiz.uol.com.br/content/mespuswecr.mmp>

No breve relato sobre o histórico da educação como um direito fundamental, observamos que esse direito ainda não foi concretizado para todos os alunos. No entanto, questionamo-nos: na prática, houve essa mudança após a Constituição de 1988? E após as Declarações de Jomtiem, de Salamanca, de Dacar, dos programas de Educação para todos da UNESCO, que foram construídos com base nas premissas:

- A educação é um direito universal.
- A educação é a chave do desenvolvimento humano sustentável.
- A educação é uma responsabilidade essencial do Estado.

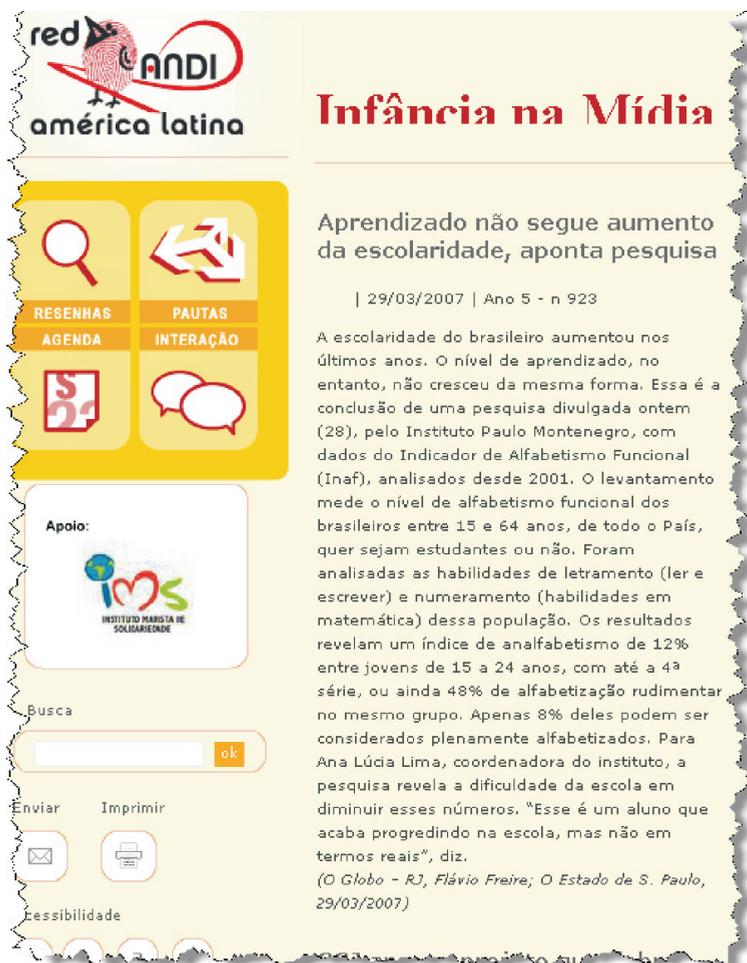
Diremos que sim: várias reformas ocorreram no campo da educação, sobretudo em termos de competências dos sistemas de ensino, de estruturação e gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação. Tais mudanças tiveram as marcas desconcentração ou descentralização. Criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, mais atualmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) que, vincula 60% dos recursos orçamentários, já disponíveis para a educação, que ajudou a induzir a municipalização desse nível de ensino.

Tais modificações favoreceram a expansão quantitativa das vagas e a diminuição de desigualdades regionais, com relação às carreiras dos profissionais do ensino e tiveram as contrapartidas negativas de uma lógica bastante quantitativa. No entanto, de um lado, cabe ressaltar que a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas, o que pôde favorecer experiências inovadoras. Por outro lado, especialmente nos municípios menores, a ausência de mecanismos efetivos de indução e apoio por parte da União e dos Estados pode consagrar, no âmbito da educação especial, as tradicionais práticas e alianças de uma história de assistencialismo e de omissão do poder público.

Essas iniciativas nos mostram que houve progresso, mas desigual e muito lento; não podemos ignorar que hoje, no Brasil, diversos estudos têm mostrado que a escola que aí está, ainda não atende às reais necessidades dos alunos em sua diversidade. O resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2007 revelou que o aluno brasileiro, com desempenho médio, termina o 5^a ano do Ensino Fundamental sem dominar as quatro operações matemáticas básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir e que chega ao Ensino Médio incapaz de interpretar um texto (BRASIL, 2008).

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que avaliou 57 países, o

Brasil ficou em 53º lugar em Matemática, 52º em Ciências e 48º em leitura (BRASIL, 2008). Veja a notícia abaixo, confirmando nossa situação caótica:



The image shows a screenshot of a website page from RedaNDI América Latina. The page features a navigation menu with icons for 'RESENHAS', 'AGENDA', 'PAUTAS', and 'INTERAÇÃO'. Below the menu is a search bar and a 'Busca' button. The main content area displays the article title 'Infância na Mídia' and the sub-headline 'Aprendizado não segue aumento da escolaridade, aponta pesquisa'. The article text discusses the functional literacy indicator (Inaf) and the results of a study by the Instituto Paulo Montenegro, showing that while the level of functional literacy has increased, it has not kept pace with the increase in schooling. The article is dated 29/03/2007 and is from issue 5, page 923. The source is cited as 'O Globo - RJ, Flávio Freire; O Estado de S. Paulo, 29/03/2007'.

Fonte: <http://www.redandi.org/verPublicacao.php?L=PT&idpais=5&id=3451>

Que fatores contribuíram para esse quadro? Uma das respostas certamente é: “mais vagas com menos recursos por vaga”, o que transformou a escola pública em uma escola pobre para pobres. O que fazer com os dados obtidos nos sistemas de avaliação?

Em nosso país, as políticas públicas não são formuladas de acordo com as conclusões tiradas dessas avaliações. Elas já alertaram, por exemplo, que estudantes que frequentaram a Educação Infantil se saem melhor no Ensino Fundamental, e nem por isso o governo está investindo seriamente no atendimento à primeira

infância. Contrariamente, alega que esta responsabilidade é dos municípios, quando a Constituição diz claramente que é uma responsabilidade conjunta da União, estados e municípios.

Um exemplo desses descasos pode ser observado em alguns sistemas educacionais que, para atender metas numéricas, aprovam, no sistema de progressão continuada, como se fosse “aprovação automática”, alunos de uma série para outra, independentemente da aprendizagem concretizada. É certo, que há toda uma literatura sobre a progressão continuada que deve ser considerada. Todavia, em alguns sistemas, as decisões foram tomadas sem a participação da equipe escolar, de forma autoritária. Assim, não foram poucos os que disseram que tal falha não era só um problema de prática, mas de concepção, pois, no limite, é fácil ver que tal política, sem o apoio necessário, (como por exemplo, formação sobre essa nova forma de avaliar, salas de aulas não superlotadas) iria favorecer apenas a maquiagem de resultados estatísticos. Os dados apresentados seriam o de contenção da evasão escolar, não de aprendizado (CHIRALDELI, 2008).

É lógico que não podemos fazer análise simplista do processo; para analisar as razões dessa realidade, devem ser consideradas variáveis internas ao sistema, como o modelo de gestão, a formação dos professores, a remuneração dos profissionais da educação, as formas de avaliação e a infra-estrutura escolar. Há ainda as variáveis externas, como as condições socioeconômicas das famílias, a subnutrição, as precárias condições de saúde dos alunos, a necessidade de as crianças ingressarem no mercado de trabalho e a falta de suporte educacional dos pais.

Contrariamente, Benevides (1998) afirma que pensar em educação de qualidade é pensar em educação para a democracia. A autora prevê duas dimensões para essa proposta: de um lado é importante a formação para os valores republicanos e democráticos e, por outro, é vital a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois “numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser” (p. 157).

A autora ainda apresenta três elementos que são fundamentais e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia:

- A formação intelectual e a informação – formação sólida nas diversas áreas do conhecimento humano. A ausência ou insuficiência desse elemento reforça as desigualdades.
- A educação moral que não se aprende somente pelo intelecto, mas principalmente pela consciência ética, que é formada pelos sentimentos e pela razão.
- A educação do comportamento – enraizar hábitos desde a tenra idade de convivência humana.

Nesse sentido, corrobora Manacorda (2002), afirmando que formar uma força coletiva instruída pode ser a médio e longo prazo um antídoto contra a dependência e exploração.

Assim, pode-se dizer que educação de qualidade é muito mais que quantidade, portanto, não deve ser vista como um gasto, não pode ser moldada pelo mercado: o principal objetivo da educação é melhorar a vida das pessoas, e não gerar lucros; por isso, a educação tem que ser vista como um direito humano fundamental, e não, simplesmente, como um serviço a ser vendido para formar profissionais para o mercado.

Benevides (1998) complementa, afirmando que a escola, como instituição de ensino, pode ser um locus excelente para a educação com vistas à cidadania, porém, aquela tradicional que outrora era considerada de qualidade, era extremamente elitista, atendia apenas a uma pequena parcela da população.

Então, como avaliar a qualidade da educação? Talvez esse seja um dos temas mais difíceis de serem tratados: como definir e medir a qualidade da educação. O problema da qualidade é muito complexo; são vários os fatores envolvidos: salários baixos e más condições de trabalho para os professores, falta de material didático e escolas em mau estado, entre outros.

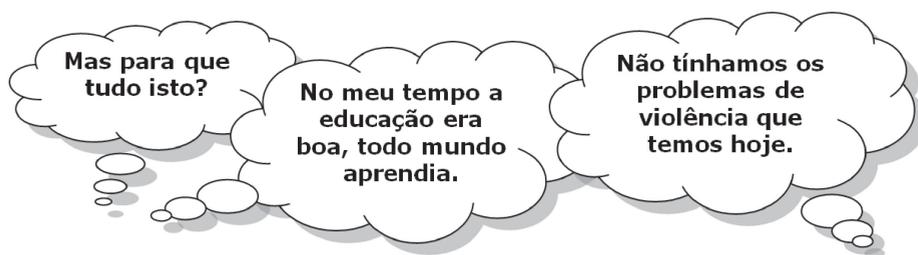
Não há dúvida que ampliamos o acesso, mas a educação de qualidade precisa favorecer que os expropriados culturalmente, além de frequentarem as escolas, se apropriem, de forma ativa e significativa, do saber. Dessa forma, a escola pública atual precisa repensar suas práticas para atender, com qualidade, à quantidade que adentrou seu cotidiano.

De um lado, o primeiro passo é reconhecer, num primeiro momento, a distância entre leis e princípios fundantes de liberdade e de direitos e a própria consciência deles, além das condições materiais e políticas para a implementação. Como exemplo, em relação aos pais, ainda é comum em nossas escolas, sobretudo quando o filho apresenta alguma deficiência, acreditar que fazer a matrícula na escola é um favor, e que, na escola, se o filho se socializar já está ótimo. Por outro lado, sabemos que as letras das leis, para se tornarem realidade, precisam de vontade política, pois, como podemos pensar em educação de qualidade em uma sala de aula que abarca 40 alunos e, para um trabalho pedagógico participativo, o correto, seriam apenas 25?

Além disso, o trabalho com educação é absolutamente distinto e obedece à outra lógica, muito diferente da empresarial, fabril, de linha de montagem. Educação é processo contínuo, permanente e interativo, no qual, além de conteúdos, são trabalhados valores éticos, habilidades, visão de mundo, competências, formação da cidadania crítica, respeito ao bem social comum, solidariedade humana etc. Isso não se mede ou se afere com estatísticas lineares, índices mercadológicos ou métodos da qualidade total.

Gadotti (1997) comenta que aprendeu com Freire um novo sentido para qualidade em educação diferente da neoliberal; para ele, a qualidade é todos (quantidade) terem acesso ao conhecimento e a relações sociais e humanas renovadas. O autor completa que qualidade para Freire é empenho ético, alegria de aprender. Em contrapartida, para o pensamento neoliberal, qualidade se confunde com competitividade. “Negam a necessidade da solidariedade. Contudo, as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos junto com os outros e não individualmente” (p. 2).

Conforme vimos até aqui, a universalização do ensino passa pela quantidade, como também pela aprendizagem de todos os alunos. Então, certamente devem estar se questionando:



Pare e reflita...

- A educação era para todos?
- O autoritarismo dentro das escolas permitia relações democráticas?
- No Brasil, mesmo depois da abolição, ainda são os negros quem fazem os serviços mais pesados e recebem os salários mais baixos. Pessoas que perpetuam essas práticas passaram por qual modelo de educação?
- Nem ao menos sabemos se teremos planeta habitável para nossos netos ou bisnetos, porém, homens que hoje proclamam desenvolvimento sustentável agredem diariamente nosso planeta. Que educação tais homens tiveram?

As questões acima são importantes para nos ajudar a compreender a serviço de quem estamos, pois a educação não é neutra e, conscientes ou não, toda vez que nos calamos, escolhemos este ou aquele conteúdo, esta ou aquela prática de avaliar, estamos nos posicionando a serviço de alguém, ou seja, ou queremos transformar esse modelo, pois acreditamos que todos têm direito à educação como um direito humano fundamental, ou naturalizamos a injustiça social presente em nossa

sociedade, que atribui o sucesso ou fracasso meramente ao campo individual.

De acordo Gadotti (1997) a educação para Freire é muito mais do que instrução; para ser transformadora – transformar as condições de opressão – ela deve enraizar-se na cultura dos povos, no entanto, a pós-modernidade se caracteriza pelo simulacro e pelo consumo imediato. Ora, a educação é um processo a longo prazo e precisa combater o imediatismo, o consumismo, se quiser contribuir para a construção de uma pós-modernidade progressista. A educação, para ser libertadora, precisa construir, entre educadores e educandos, uma verdadeira consciência histórica. E isso demanda tempo.

Saiba Mais...

Entrevista com Demerval Saviani sobre a qualidade da educação:
http://www.boletimef.org/biblioteca/entrevista/BoletimEF.org_Motor-do-desenvolvimento-entrevista-com-Dermeval-Saviani.pdf

Artigo de Moacir Gadotti sobre a qualidade da educação:
http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0023/Indicadores_de_qualidade_da_educ_escolar.pdf

Texto de Enicéia G. Mendes sobre inclusão escolar:
 MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ. vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept. Dec. 2006. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 mar. 2008.

2.4 Educação para a cultura

A paz é um processo contínuo e permanente: “Não há caminho para a paz, a paz é o caminho.” (Gandhi)

Lendo o sub-tópico acima, provavelmente você deve ter se perguntado:



Candau (2008) afirma que não é fácil situar-nos diante da questão da paz no contexto em que a sociedade está configurada, levando-nos quase que à agressividade, pois o outro é nosso inimigo na lógica da competição. Corremos o risco de negar a realidade, ou de não reconhecer o sentido profundamente antropológico e político-social do anseio de paz, presente nos indivíduos e nos grupos sociais.



Immanuel Kant, século XVIII, foi um dos primeiros autores, a tratar da questão da paz, para além das questões religiosas. E também, é a partir da proposta kantiana de paz que se inicia a proposta de definir a obra da paz fundamentada em contextos políticos e jurídicos. Até então, paz e guerra eram consideradas realidades inalteráveis na filosofia, no direito e na moral.

Imagem: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2f/Immanuel_Kant_2.jpg

A temática da paz se inseriu nos diversos setores da sociedade e, notadamente, tornou-se uma das maiores aspirações humanas. Todo mundo quer a paz, e, no entanto, apesar de todos os avanços científicos e tecnológicos, vivemos cercados pela violência, convivemos constantemente com guerra explícita e implícita, e com a opressão das injustiças sociais que esmagam vidas humanas fadadas a sofrimentos de toda sorte.

De acordo com Guimarães (2003a), Maria Montessori, médica e educadora italiana, entre as duas guerras, já clamava por uma “ciência da paz”. Assim, na atualidade, pode o tema paz se constituir em um campo de pesquisa que envolva, na maioria das vezes, estudos interdisciplinares, que busquem compreender as raízes dos conflitos e quais as formas de superá-los.

Bobbio (2000, p. 511) nos lembra que “o homem começou a refletir sobre a paz, partindo do estado de guerra”, uma vez que a guerra colocava a vida em risco. Assim, a temática da paz foi inicialmente refletida sob influência dos horrores das guerras e sem o viés religioso, pois os estudiosos consideravam que não dava para esperar por justiça depois da morte.

Um novo conceito de paz é postulado por Galtung (1969) que a divide em duas categorias: a paz negativa, que é ausência simples da guerra e de outros conflitos diretos e pessoais; e a paz positiva, que é a ausência de violência estrutural, que existe quando há justiça social, harmonia, satisfação das necessidades básicas, au-

tonomia, diálogo, solidariedade, integração e igualdade de direitos e de deveres.

Nesse sentido, a violência estrutural requer, primeiramente, a conscientização de sua existência e, por conseguinte, medidas com intervenções políticas, econômicas e sociais expressivas. Voltando à pergunta: o que a escola tem a ver com isso? Sem dúvida, esses debates deveriam extrapolar o meio acadêmico.

Observamos que, cada vez mais, o ser humano torna-se mais individualista, por consequência, é necessário, urgentemente, torná-lo mais justo e em decorrência, mais pacífico. Ademais, temos como exemplo um grande educador brasileiro que se tornou referência internacional de dedicação contra a violência estrutural no Brasil, tendo como ponto de partida a educação.

Assim, a escola, além de conceitos, precisa ensinar atitudes, valores, e a paz deve ser essencialmente uma meta a ser atingida. A paz converte-se num processo permanente e acessível em que a cooperação, o recíproco entendimento e a confiança, em todos os níveis, alicerçam as relações interpessoais e intergrupais. Na educação para a paz, o foco deverá ser: mudar a forma de sentir, de pensar, enfim de agir, de modo que a convivência seja permeada pelo diálogo, pelo respeito à diversidade, lembrando que paz não é ausência de conflitos.

Considerando a Paz como uma questão cultural, a escola possui papel fundamental na formação dos alunos com valores, atitudes e comportamentos, daí a importância de se cultivar a Cultura da Paz, contra a cultura da violência.

Guimarães (2003a) aponta a necessidade de superar a superficialidade muitas vezes dada ao tema Paz, por meio da ressignificação da própria noção de paz, a qual poderia ser conjecturada, pautada em seis mudanças fundamentais:

A. Da paz como negatividade à paz como positividade

Superar o conceito ocidental de paz como ausência de guerra ou de perturbação, para um conceito mais positivo, associado a experiências humanas, tais como justiça e igualdade.

B. Da paz como um estado à paz como acontecimento

Compreender a paz, não como um objeto do qual se apropria e se transmite, mas como horizonte no qual se move. A paz não é um estado dado, mas algo a ser instaurado e construído por nós, da qual não somos seus clientes ou seus beneficiários, mas seus sujeitos e co-criadores.

C. Da paz como unicidade à paz numa perspectiva multicultural

Tomar consciência da pluralidade que tangencia a noção de paz e mesmo de sua conflitividade. Nossos conceitos de paz precisam levar em consideração a importante contribuição dos povos indígenas e negros na construção de uma cultura de paz, por sua valorização da vida das pessoas.

D. Da paz como ordem à paz como um processo dialógico-conflitivo

Passar de uma compreensão de paz, vinculada à noção de ordem para a inclusão de elementos que a caracterizariam como um processo dialógico-conflitivo, exigiria a inclusão e a ressignificação de conceitos tais como agressividade, conflito, luta e desobediência.

E. Da paz como subjetividade à paz como intersubjetividade

Deixar de ver a paz como um atributo individual, para assumir uma compreensão mais coletiva e comunitária, como evento do ser-no-mundo, ou seja, um engajamento em um movimento organizado, articulado e estruturado em prol da paz. Trata-se mais, fundamentalmente, de estabelecer relações e desenvolver o sentimento de pertença mais do que o de posse (como na afirmação “Tenho paz em mim”).

F. Da paz como ideal teórico à paz como agenda e ação

Trabalhar pela paz significa mesmo abandonar os pressupostos da tranquilidade. O movimento pacifista possui hoje uma agenda comum, com várias frentes de ação, tais como: causas profundas da guerra e cultura de paz; instituições e leis de direitos humanos; prevenção, resolução e transformação de conflitos violentos; desarmamento e segurança humana, como possibilidade e caminho para a paz.

Agressividade, portanto, não se opõe à paz; pelo contrário, é ela necessária, como expressão da vontade de potência de operar a paz. Nesse sentido, o oposto da agressividade seria a passividade, a resignação, o conformismo.

O conflito deixa de ser encarado como o oposto da paz ou sinônimo de intolerância ou desentendimento: a questão é como se resolvem os conflitos, se por meios violentos ou não-violentos, de forma que, “para construir uma cultura de paz é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos

de modo não violento (por meio de acordos) e não de modo hostil”.

A luta é vista como forma de criar condições de diálogo e estabelecer uma nova relação de forças. Luta não é guerra e nem é necessariamente violenta.

A desobediência - a violência está vinculada com a relação de dominação, submissão, comando e obediência: “é por disciplina que o homem se torna carrasco, é por ordem de alguém que se torna assassino”, de forma que a desobediência a leis e arranjos injustos apresenta-se, como Luther King o demonstrou, como forma de promover a paz (GUIMARÃES, 2003b, p. 3).

Segundo Federico Mayor, ex-diretor geral da UNESCO (apud OLIVEIRA, 2007), cultura de paz são ações, maneiras de vida, comportamentos, hábitos e atitudes que favorecem a paz; é uma proposta para que as relações humanas sejam permeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas.

A cultura de paz é a paz em ação; é o respeito aos direitos humanos no dia-a-dia; é um poder gerado por um triângulo interativo de paz, desenvolvimento e democracia. Enquanto cultura de vida, trata-se de tornar diferentes indivíduos capazes de viverem juntos, de criarem um novo sentido de compartilhar, ouvir e zelar uns pelos outros, e de assumir responsabilidade por sua participação numa sociedade democrática que luta contra a pobreza e a exclusão; ao mesmo tempo em que garante igualdade política, eqüidade social e diversidade cultural (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Desse modo, segundo Brovetto (2002, p. 37), o conceito de paz pode ser entendido como “a capacidade de uma sociedade de tornar visível e resolver, favoravelmente, os tipos de violência nela existentes”. Esclarece ainda o autor que as “políticas econômicas e sociais que colocam em risco saúde, educação e emprego de amplos setores da população são, também, formas de violência, à medida que impedem a plena realização intelectual e física das pessoas”.

Das reflexões que foram tecidas, podemos dizer que, para nossa sociedade ser justa e pacífica, todos temos que contribuir, de forma ativa e consciente, no sentido de que os indivíduos tenham satisfeitas as suas necessidades básicas (paz estrutural), procurem, conscientemente, abolir a violência direta, física e verbal, e que colaborem e respeitem todas as formas de vida (paz cultural).

De modo resumido, podemos identificar três dimensões de cultura da paz, de

acordo com Guimarães (2003b):

a. A primeira dimensão de cultura da paz destaca que a paz **“possui a marca do humano”**. Ou seja, a paz, assim como a violência, **se constrói e se aprende** pelos seres humanos. As agressões ou guerras são ações humanas. Não fazem parte da natureza, mas da cultura.

b. A segunda dimensão da cultura da paz destaca sua enorme abrangência, uma vez que **compreende todas as áreas da vida**, desde o social, o político e o econômico, até as pequenas ações do cotidiano.

c. Por fim, a cultura da paz não é uma situação posta. Ela **é um processo, uma construção social**.

A proposta de Cultura da Paz pretende mobilizar pessoas do mundo inteiro para buscar novas formas de convivência, baseadas na conciliação, na generosidade, na solidariedade, no respeito absoluto aos direitos humanos e à diferença, à rejeição de toda forma de opressão e de violência, na justa distribuição dos recursos naturais e humanos, no livre fluxo de informações e no compartilhamento do conhecimento.



3 - Instrumentalizando o Tema

Professor, como você poderia socializar com seus alunos os conhecimentos desta Unidade? De que forma poderia trabalhar o CONCEITO de educação como um direito fundamental? COMO seus alunos poderiam se apropriar desse conceito para poderem colocá-lo em sua vivência, no dia-a-dia, na sala de aula?

Se a educação tem que ser de qualidade, suas práticas podem colaborar para esta melhoria? Como? Há espaço no currículo de sua sala de aula para se trabalhar valores, atitudes? É possível realizar, com a sala de aula, um trabalho pedagógico que valorize a cultura da paz?

Para qualquer proposta em sala de aula, a criatividade deverá fomentar diferentes práticas pedagógicas, pois cada classe se constitui em uma realidade. Não se esqueça de avaliar, criticamente, o trabalho realizado.

Como vocês já viram na Unidade 2, na aplicação de atividades, é fundamental levar em conta: a) sanar, previamente, as dúvidas conceituais sobre o assunto; b) definir, claramente, os objetivos e as justificativas; c) levar em conta a realidade

da classe a que se destina; d) estruturar as etapas da atividade; e) escolher, previamente, os materiais e instrumentos a serem utilizados; f) escolher a avaliação adequada, do sentido amplo e social de aprendizagem.



4 - Saiba Mais...

Jornal Agente:

http://www.faac.unesp.br/extensao/forum/jornal_agente/04_Inclusao.pdf

Site OEDH: Educação – inclusão e exclusão: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_04_edpopular.html

Leia o texto sobre a “Educação para a paz”

D’AMBROSIO, U. Educação para a paz. Disponível em: <<http://psicologia.org.br/internacional/educacaoparaapaz.htm>>. Acesso em: 25 junho 2009.



Referências

ARANHA, M. L. de A. História da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAPTISTA, C. R. Educação Inclusiva (entrevista). Ponto de vista, Revista de Educação e Processos Inclusivos, n. 3/4, p. 161-172, 2002. Florianópolis/Santa Catarina: UFSC.

BENEVIDES, M. V. de M. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, J. G. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 153-168.

BOBBIO, N. O futuro da democracia. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades edu-

cativas especiais. Brasília, Ministério da Justiça/CORDE, 1994.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. 1990. Disponível em: <<http://redesociaisao Paulo.org.br/downloads/ECA.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação básica. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

BROVETTO, J. A educação na América Latina: balanço e perspectivas. In: TRINDADE, H. e BLANQUER, J-M (Orgs). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 345-356.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 45-56, 2008. Campinas: Autores Associados, 2008.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COMENIUS, J. A. Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONED. Fórum nacional em defesa da escola pública. Relatório III CONED. Plano Nacional de Educação. Porto Alegre, RS, 1999. p. 7-19.

GADOTTI, M. Lições de Freire, Rev. Fac. Educ. v. 23, n. 1-2. São Paulo, jan./dez. 1997.

GALTUNG, J. Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969. London: SAGE Journals.

GHIRALDELI, P. 2008. Neoliberalismo, social-democracia e educação. Disponível em: <<http://ghiraldelli.wordpress.com/2008/02/25/neoliberalismo-social->

democracia-e-educacao/>. Acesso em: 20 mar. 2009.

GUIMARÃES, M. R. A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil, 2003a.

GUIMARÃES, M. R. A questão da resignificação da paz. *Jornal da Universidade*, Ano V, n 1, 62, maio, Porto Alegre: UFRGS, 2003b, p. 3.

KUPFER, M. C. M; PETRI, R. Por que ensinar a quem não quer aprender? *Estilos da Clínica, Revista sobre a infância com problemas*, v. 5, n 9, 2000, p. 109; 117. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2000.

MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, *Rev. Bras. Educ.* v.11, n. 33. Rio de Janeiro, Sept. Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jun. 2009.

MONTEIRO, A. R. História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”, São Paulo: Cortez, 2005.

ODM. PORTAL ODM. Objetivos de desenvolvimento do milênio. Observatório de Indicadores de Sustentabilidade (Orbis). Disponível em: <<http://www.porta-odm.com.br/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

OLIVEIRA, S. B. Desenvolvimento sustentável e cultura de paz no meio escolar: desafios para o serviço social. 2007, 198 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2003.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

PROJECTO EDUCATIVO “Fazer a ponte”, Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/bemvindo.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

RODRIGUES, O. M. R. P.; MARANHE, E. A. *Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente*. Bauru: UNESP/FC, 2008. (Coleção Práticas de educação especial e inclusiva na área da deficiência mental).

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, B. de S. *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*. 1995. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 31. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 1997, v. 5. (Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. v. 1.

SHIMONO, S. O. *Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência*. 2008, 211 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2008.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

UNESCO. *DECLARAÇÃO DE JOMTIEM*, 1990. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

Acesso em: 20 mar. 2009.

¹ Jan Amos Komenský – em português Comenius ou Comênio (1592-1670) – foi um professor, cientista e escritor checo, considerado o fundador da Didática Moderna. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Comenius>>. Acesso em: 22 fev. 2009.

² Movimento político-cultural que expressou as necessidades e anseios da sociedade burguesa (cujos privilegiados eram a nobreza e o clero) do século XVIII, o “século das luzes”, denunciava erros e vícios do Antigo Regime, abrindo caminho para diversos movimentos sociais (SAVIANI, 1997).

UNIDADE 4

Convivência na diversidade

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer

Paulo Freire



1 - Primeiras Palavras

O tema diversidade, já conceituado na Unidade 2, está presente hoje em quase todos os discursos sobre educação. Ganhou força no final do século XX e adentrou o século XXI. No entanto, perguntamo-nos, constantemente, como educar para/na diversidade? Como conviver, respeitando as diferenças culturais, num país com tantas desigualdades econômicas que dão origem a diferenças sociais?

Que valores permeiam a convivência na diversidade? Quais e como são as relações que estabelecemos com o outro? Como eu vejo o outro? Aceito o outro como realmente outro, ou o vejo como alguém que deveria ser parecido comigo?



“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Artigo 1º - Declaração Universal dos Direitos Humanos

Imagem: http://www.moodle.ufba.br/file.php/8853/IMAGENS/inclusao_social.jpg

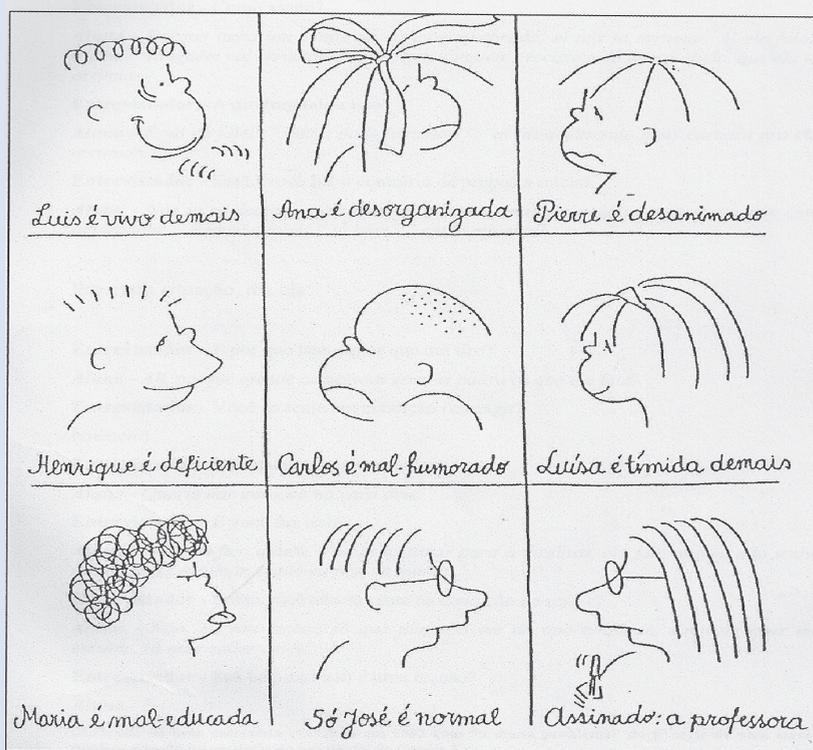
Na atualidade, ainda encontramos uma visão restrita de Educação Inclusiva, ou seja, a que está relacionada à educação da pessoa com deficiência. No entanto, em seu sentido social e político, a educação inclusiva é aquela que busca também abranger todos os excluídos de uma educação básica e de qualidade daqueles que são alvos de estigmas sociais de toda ordem (pobres, negros, migrantes, pessoas

com deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem, refugiados, membros de outras religiões etc).

Em outras palavras, poderíamos dizer que é uma escola que, no seu cotidiano, acolhe, respeita e valoriza a diversidade humana em seu sentido mais profundo e não apenas estimula uma convivência que “tolera a diferença do outro”, isto é, aquele considerado “normal” deve aceitar que o “diferente” tem também o direito de estar e por isso deve tolerá-lo. É este o pensamento e o discurso que dever ser questionado e superado pelos educadores comprometidos com uma verdadeira educação inclusiva.

Pare e reflita...

Quem é o diferente?



Fonte: Curso de Difusão cultural: Formação Escolar e esfera pública. Programa de formação de formação docente. USP, 2007.

A educação, sozinha, não vai transformar a sociedade, pois é importante deixar claro que a construção de uma escola inclusiva é uma questão política. No entanto, cada escola, cada sala de aula, que inicia um trabalho com o intuito de minimizar preconceitos, de respeitar a diversidade está contribuindo para a construção de uma sociedade justa.

De modo geral, no Brasil, o trabalho com a temática da diversidade não é hegemônico e, em termos de políticas públicas, ainda não é visto como questão prioritária; muitos professores têm dificuldade em reconhecer que a escola produz e reproduz desigualdades. Enquanto não compreendermos que existem relevância e urgência em construir um currículo escolar que valorize e abranja nossa rica diversidade, a escola não avança e, pior, continua sendo uma escola excludente.

Além disso, não podemos esquecer que o discurso da inclusão social, da convivência na diversidade pode ter duplo sentido: de um lado, uma política de educação para todos, com mudanças estruturais planejadas, com metas a curto, médio e longo prazos, com a participação social; por outro lado, seria um discurso geral de educação para todos, em que se amplia o acesso, valorizando números, mas que, de fato, a singularidade de cada ser humano, que tem seus direitos fundamentais, não é respeitada, assim, muitas acabam caindo apenas em “slogans” vazios, sem alteração alguma da realidade como, por exemplo, a escola tem entre seus alunos pessoas com deficiência auditiva matriculadas e não têm intérprete, ou ainda, a escola coloca em seu Projeto Político-Pedagógico que valoriza, respeita a multiculturalidade, a convivência solidária e continua a impor a visão única de padrões sociais, com práticas autoritárias. Educação na diversidade exige transformação de mentalidades e de estruturas sociais.

A tarefa é difícil. Quebrar velhos paradigmas, compreender processos difusos, abertos a múltiplas possibilidades parece mesmo assustador. Porém, temos que tomar o trem da história, tentar balizar seus caminhos e não, simplesmente, deixar que sejamos atropelados por ele. A escola é local onde a diversidade prevalece, mas até então esta tem sido escamoteada, e continua a impor uma visão única de padrão da realidade vivida, por isso, a escola também virou ponto de confronto. Nela, como em outros espaços e tempos, a alteridade é sinônimo de inferioridade e não de diferença. Assim, busca-se hoje romper com essa visão intolerante e preconceituosa que mascara a realidade e procuram-se, na interação, no diálogo, novas formas de relação com o diferente; formas essas, muito mais justas, democráticas e enriquecedoras (JOVIANO, 2009, p.1).

Relembrando...

Viver democraticamente não é tarefa fácil, pressupõe consenso de que vivenciar os princípios democráticos significa respeitar as diversidades e diferenças dos mais diversos tipos; é conviver de forma respeitosa e harmoniosa com todas as classes sociais, com todas as etnias, culturas, religiões, políticas, o sexo e a condição sexual, a idade e as divergências ideológicas. Dessa maneira, espera-se que a escola, sendo um espaço privilegiado na formação do ser humano em toda a sua dimensão, procure implementar uma cultura do respeito às diferenças.

Para conviver, respeitando a diversidade de forma crítica, precisamos conceber que conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades correlacionadas, garantia da afirmação de suas identidades e da vida com dignidade humana.

Esta Unidade tem por objetivo enfatizar alguns aspectos da convivência na diversidade, o contexto atual de pluralidade cultural, discutir os desafios e contradições dessa convivência, apresentar alguns valores que deveriam permear as relações humanas, na perspectiva da cultura da paz, fruto de estruturas sociais que promovam justiça e igualdade. Além disso, nossos preconceitos são outro obstáculo para a convivência na diversidade. A melhor forma de combater a discriminação é reconhecer-se como indivíduo preconceituoso.

Nesse sentido, a escola – como já enfatizado nas unidades anteriores – tem papel importante na formação de novas gerações alicerçadas nos direitos humanos, que tem como parâmetro o respeito à dignidade humana em todas as pessoas.

Certamente, a rápida difusão que os programas de educação inclusiva tiveram no mundo, nos últimos anos, demonstra que muitos governos a entendem como uma primeira e talvez a mais decisiva maneira de intervenção preventiva da exclusão social.

Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismo e conflito (RODRIGUES, 2006, p. 12).

Para que isso realmente ocorra, é preciso que educação inclusiva seja realmente entendida no seu sentido amplo e profundo que tem, no horizonte, uma sociedade não apenas democrática, mas igualitária e solidária.



2 - Problematizando o Tema

2.1 Pluralidade cultural no cotidiano escolar

Como poderíamos iniciar nosso debate sobre diversidade cultural? Como podemos lidar pedagógica e eticamente com as diferenças?

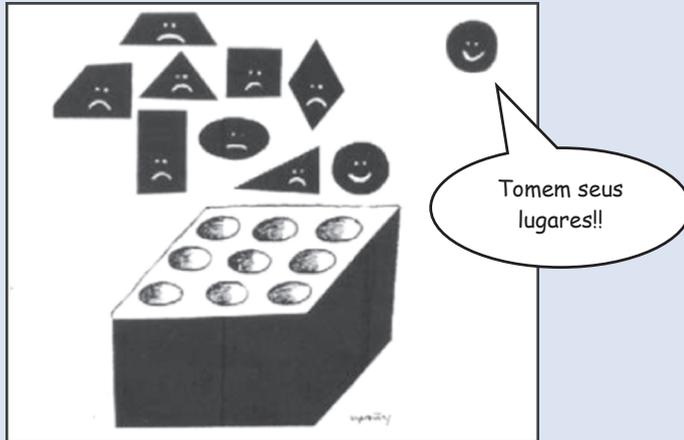
Historicamente, a escola tem dificuldades em trabalhar com a diversidade; basicamente, as diferenças costumam ser vistas como problemas e não oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.

A cultura adquire diferentes formas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano, quanto a diversidade biológica o é para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2009, p.1).

A escola – espaço de socialização sistematizada dessa cultura – deve contribuir para a educação igualitária, enquanto garantia de igualdade de oportunidades e de cidadania ativa e participativa, já que se tornou, há alguns anos, um dos direitos essenciais, consignados em diversos sistemas legislativos internacionais e nacionais. Deixou de ser privilégio de alguns para ser direito de todos, cabendo, pois, à escola, dar resposta à grande heterogeneidade social, cultural, econômica e étnica de seus alunos, criando condições para satisfazer as necessidades educativas de todos (MEDEIROS, 2007).

Pare e reflita...

Temos, aqui, valorização da Diversidade?



Fonte: BRASIL, Programa de formação continuada para professores, Salto para o futuro, MEC, 1988. formação de formação docente. USP, 2007.

Educar para e na diversidade torna-se, então, um imperativo e um desafio para a sociedade. A escola inclusiva deve ser entendida como aquela capaz de garantir não só o acesso à educação para todas as crianças e jovens em idade escolar, mas, sobretudo, a que consegue a educabilidade de todas as crianças e jovens, dentro de suas características pessoais e sociais.

Nesse sentido, a Pluralidade cultural foi um dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como sendo o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, e

às desigualdades sócio-econômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 121).

Os Parâmetros propõem que conversemos com os nossos alunos sobre questões do tipo: como fomos formados? Nossa cultura tem raízes em que povos? Somos descendentes de povos africanos e de índios brasileiros, de diversas etnias, e de imigrantes, de várias nacionalidades, portanto, constituímos-nos das mais diferentes religiões, de costumes diversos, o que nos torna um dos países de maior diversidade cultural e racial do mundo (BRASIL, 1997).

Diante dessa pluralidade, a diversidade é valorizada? No Brasil, não existem preconceitos, discriminações? É verdade que não vemos, por aqui, guerras religiosas, ou ódios entre etnias como existem em vários países. Todavia, aqui, muitas vezes encobrimos o preconceito por falsa ideia de igualdade. “[...] discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva” (BRASIL, 1997, p. 25).

Pare e reflita...

Reflitam um pouquinho sobre estas questões:

- Na mídia televisiva é comum os galãs e as mocinhas serem negros?
- As escolas têm o mesmo número de negros em todos os níveis de ensino?
- Alunos excluídos da escola, em sua maioria, são brancos e ricos?
- Como os índios são vistos no Brasil hoje?

O preconceito surge quando o ser humano, em suas relações, nos diversos contextos sociais (meios de comunicação, igreja, escola, trabalho), baseado em suas “verdades inquestionáveis”, considera seu meio e cultura superior à dos demais (etnocentrismo). Napolitano e Cardoso (2007, p. 2) afirmam que

o preconceito é uma idéia ou uma opinião negativa sobre um grupo de pessoas ou sobre determinado assunto, formado de modo precipitado, sem conhecimento profundo e reflexão necessária. O preconceito leva à discriminação, à exclusão e à violência.

Muitas vezes, essa atitude pode ser consciente ou não, mas é importante ficar claro: o preconceito não é algo “natural”, se assim fosse, nada teríamos a fazer, o

preconceito é aprendido.

A escola, por sua vez, como instituição formal de ensino, muitas vezes, diante de seus currículos inflexíveis que não abarcam a diversidade cultural brasileira, preconiza a ideia de que temos uma cultura uniforme, ignorando, assim, as várias contribuições que compõem nossa identidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), já quando elaborados, anunciaram uma crítica a muitos livros didáticos que reproduzem preconceitos e propostas discriminatórias, tanto em relação às raças, às questões de gênero, como às mulheres que são tratadas de maneira estereotipada. Há que se lembrar de que, nos anos seguintes à sua publicação, o Ministério da Educação constituiu uma comissão para avaliação dos livros didáticos e várias obras didáticas que tratavam povos indígenas e descendentes de africanos com preconceito foram vetadas. Este é um problema posto para nós, educadores, pois a produção de material didático que favoreça e valorize a diversidade em nosso sistema ainda é incipiente.

A escola, assim como a sociedade e a mídia em geral, ainda não coloca à baila os problemas do preconceito. Tudo se passa como se fôssemos ausentes de preconceito e tratamos de forma igual indivíduos e grupos de indivíduos das mais diversas origens sociais e culturais. Os professores e as professoras ainda não incorporaram em seus trabalhos as discussões acadêmicas (se é que tomaram contato com elas) e servem de instrumento à disseminação do preconceito. Todos os problemas e as soluções, que no meio acadêmico parecem óbvias, não chegam à escola, lugar crucial da expansão ou do combate ao preconceito (RODRIGUES, 2009, p. 6).

Ainda observamos, no cotidiano escolar, atitudes preconceituosas, desinformação e discriminação, portanto, a escola, como local propício para o debate sobre preconceitos e injustiças sociais, precisa enfrentar, tocar nessa “ferida”; não é um trabalho fácil, mas precisamos refletir e redefinir nossos papéis sociais. É sabido que há uma parte estrutural, que não compete ao professor, porém, é necessário nos questionarmos: que parte nos cabe nesse processo educativo?

É claro que não podemos ser ingênuos, a ponto de pensar que a escola vai acabar com o preconceito, mas, como nos diz Louro (1997, p. 86, apud RODRIGUES, 2009, p. 14)

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênuo - que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância - isso

implica adotar uma atitude vigilante e contínua, no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o 'natural'; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder.

É comum as pessoas não reconhecerem as diferenças dos outros como um modo próprio de viver, e sim assinalarem essas diferenças como defeitos ou falta. Nesse sentido, a intolerância e a falta de diálogo não favorecem o respeito às diferenças de cada grupo social; assim sendo, transformar a escola em um ambiente que valorize a pluralidade cultural, vivenciando o diálogo, as práticas de justiça, respeito mútuo e solidariedade, pressupõe, primeiramente, o reconhecimento do outro com o seu modo peculiar de ser (ÉRNICA, 2009).

Dessa forma, cada escola pode criar ou fortalecer, em seu aluno e em sua comunidade, o sentimento de identidade, por meio do qual se amplie a valorização dos seus saberes e da forma de ser de cada um, bem como que se respeitem e valorizem as diferenças dos demais. É preciso se trabalhar a capacidade de mobilização coletiva, para aprendermos a lutar contra as estruturas rígidas e autoritárias, pois, em tais estruturas, existem e trabalham seres humanos que também passam e passaram pelas escolas, e não acreditar na capacidade de mudança das pessoas é não compreender o papel da educação de humanizar os homens, como nos lembra Freire (2001).

Não significa renunciar aos papéis institucionais e/ou abrir mão das responsabilidades educacionais, opostamente, ao se organizar o espaço público escolar pelos princípios da tolerância, do respeito à liberdade e à autonomia de todos, do convívio solidário e da democracia, não só as relações entre as pessoas tornam-se mais humanizadas, como as relações de ensino-aprendizagem podem se tornar mais significativas e ganhar em qualidade (ÉRNICA, 2009).

É importante que os alunos se sintam seguros para expor suas dúvidas, seus conhecimentos, suas opiniões e seus valores na sala de aula; quando isto não ocorre, diminuem-se o diálogo e a troca, prejudicando as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, fomentar um ambiente tolerante e de respeito à diversidade é primordial à qualidade do trabalho educacional.

Como visto na Unidade 2, a convivência tolerante e democrática implica que as pessoas reconheçam suas diferenças com os outros, demonstrem seu modo particular de viver, validem as diferenças e cultivem um debate respeitoso sobre suas divergências, levando sempre em conta o bem-estar individual e coletivo ao mesmo

tempo, caso contrário, haverá distanciamento entre os grupos, sem um diálogo aberto e franco.

Há diversas formas de ampliar esse debate na escola, o importante é a criatividade do professor. Nós aprendemos a conviver, convivendo. Parece óbvio, não acham? Mas isto significa que a pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É um processo de construção e conscientização de que só podemos conhecer o outro com o outro, se não ficamos apenas com a concepção fornecida por nossa imaginação.

O trabalho crítico, na perspectiva multiculturalista, na escola, implica favorecer política e pedagogicamente a construção de uma agenda de luta contra os preconceitos.

2.2 Convivência: diálogo versus violência

Toda convivência é regida por normas e valores. Os direitos humanos são marcos reguladores da convivência nos diversos contextos sociais, pois é um pacto laico e com uma proposta universal para a convivência democrática e igualitária (BRASLASVISKY, 2002).

Não cabe exclusivamente à escola a responsabilidade do ensino a uma convivência pacífica, porém, podemos contribuir com práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças, de diálogo e de negociações, fazendo acordos, convencendo e deixando-se convencer, sem o uso da força.

É importante, desde cedo na família e em instituições educacionais, trabalhar direitos/deveres, bem como os valores: justiça, liberdade, igualdade e paz. Nesse sentido, a Declaração dos Direitos humanos propõe um conjunto de princípios, valores e normas de convivência que tem como fundamento a dignidade humana: todos os indivíduos indistintamente.

Professor, pode ser que neste momento, ainda que de ímpeto, tenha passado por sua cabeça o seguinte pensamento:



Não podemos esquecer que toda convivência tem uma mão dupla de direitos e deveres entre as pessoas. Assim, por exemplo, se uma pessoa defende seu direito de liberdade de expressão está, necessariamente, assumindo o dever ético de respeitar a liberdade de expressão do outro. Por isso, todos meus direitos implicam deveres para com os outros.

Junto com os direitos, não podemos esquecer que toda convivência traz consigo determinados deveres para com as demais pessoas e, muitas vezes, descuidamo-nos deles. Assim como os valores de justiça, liberdade e paz, tais deveres devem ser ensinados desde pequenos, pois são a outra cara dos direitos e estão indissolivelmente unidos (JARES, 2006).

Segundo Jares (2006), a convivência humana deve ser permeada por respeito, diálogo, solidariedade, paz, perdão, ternura, aceitação da diversidade, compromisso pelos mais necessitados, alegria, felicidade e esperança.

É consenso, hoje, que as relações interpessoais nas escolas, como na sociedade como um todo estão conturbadas. No modelo de escola tradicional, o respeito existia, no entanto, era uma forma de obediência pelo medo que a autoridade representava.

É necessário que pensemos em formas de fomentar, nas práticas pedagógicas, o diálogo, o respeito a posições contrárias, por exemplo, podemos propor situações em que as crianças, desde bem pequenas, façam escolhas, que acatem decisões tomadas pelo grupo, que falem e sejam ouvidas.

As pessoas se desenvolvem e se humanizam graças à linguagem e ao diálogo. De acordo com Jares (2006), por meio do diálogo, ampliamos as possibilidades de resolução de conflitos, e sua ausência tem mostrado consequências terríveis nas relações. Freire (2002, p. 83) complementa, afirmando que: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

O cotidiano escolar, permeado pelo diálogo, não está isento de conflito, pelo contrário, ele suscita discussões, participação na busca de resoluções dos problemas. O diálogo não é um “bate-boca hostil” entre pessoas, mas sim um componente básico da conscientização, da busca do saber, da verdade. “É uma ação conjunta, que requer envolvimento de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem” (MAGALHÃES, et al. 2005, p. 1). Para isso, o professor precisa ter atitude de abertura, de aceitação do outro com sua subjetividade.

Outro aspecto importante que Jares (2006) menciona é que, de forma geral, as escolas consideram sentimentos como ternura, afeto, perdão quase sempre relacio-

nados à religião. No entanto, a escola, como instituição de ensino precisa ensinar o ser humano a conviver, pois ele não nasce sabendo, e assim é necessário se pensar em estratégias de ensino para isto. Por isso, a alfabetização em afetividade e ternura deve ser um objetivo prioritário de todo o processo educacional. Atuamos e pensamos globalmente como seres racionais e afetivos.

Sob outra ótica, em educação, como no que concerne à saúde, os afetos ajudam a curar. A ternura e o amor nem sempre são curativos, mas na maioria dos casos, sim. As palavras doces e respeitadas, as mãos sensíveis que sustentam e acariciam, os abraços que transmitem energia, amor, são formas de relação que denotam um modelo de convivência salutar, tão necessário à vida em sociedade quanto ao desenvolvimento harmônico e equilibrado das pessoas. (JARES, 2006, p. 28).

Hoje presenciamos a violência nas escolas desde a mais tenra idade. É difícil pensar em práticas para reverter essa situação. Não parece que caminhamos e não saímos do lugar? É comum este sentimento diante das dificuldades, porém, uma prática pedagógica intencional, deve sempre manter acesa a esperança. Para Paulo Freire (2001, p. 17) o homem é inacabado e sabe-se inacabado

Com base nesse inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Eu espero, na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação. [...] O Homem não pode ser neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos ou à mudança destes caminhos. Como homem, entre homens, ele tem que optar: "ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, do seu ser mais, ou fica a favor da permanência.

De acordo com Jares (2006) somos os únicos seres vivos que almejamos coisas, que aspiramos a processos de mudança para melhorar nossas condições de vida. Somos os únicos seres vivos que sonhamos e confiamos em tempos melhores.

Em nosso caso – professores – a forma como vivemos a profissão pode fomentar esperança ou desesperança. Viver a profissão com amor, com o compromisso

com o outro, pode ser uma das maneiras de dar e construir esperança. Do mesmo modo, quando se busca cotidianamente o saber, a verdade, a justiça, colabora-se para estimular a esperança (JARES, 2006).

Também é importante compreender os medos e as desesperanças que, às vezes, nos assaltam. Uns e outros são partes da luta da vida, mas a esperança é a autêntica guia. Entender o porquê dos desânimos e reconhecer que a vida cotidiana não é exatamente fácil é um requisito educacional e de importante saúde psíquica. Sem dúvida, um otimismo ingênuo pode ser, inclusive, irresponsável e frustrante. Mesmo sabedores das muito fortes e diferentes circunstâncias que podem nos levar à desesperança, tampouco é menos certo que também estejam ocorrendo mudanças que nos convidem a uma razoável esperança (JARES, 2006, p. 32).

É claro que ter conhecimento desses princípios não vai impedir que vivenciemos situações conflituosas, nem ao menos vamos acabar com a violência, mas podemos minimizar situações violentas que ocorrem no cotidiano escolar.

O conflito ocorre quando duas ou mais pessoas discordam em suas opiniões, desejos, valores e/ou necessidades. Pensem! Será que na vida sempre concordamos com tudo? Certamente em algumas vezes sim, mas em outras não.

É vital lembrar que o conflito é potencializador de mudanças e transformações, não é briga. O importante é buscar soluções para resolvê-lo de forma pacífica, pois a forma como lidamos com ele, o torna negativo ou positivo, construtivo ou destrutivo. Fingir que ele não existe não irá solucioná-lo.

Assim, se conseguirmos administrar o conflito de forma não-violenta, superaremos a ideia de conflito como contrária à de paz e, sim, como um das formas de viver em sociedade. O conflito não é um obstáculo à paz, todavia, para edificarmos uma cultura de paz é necessário mudar atitudes, crenças e comportamentos. Entre os benefícios do conflito, podemos citar:

- Estimulam o pensamento crítico e criativo.
- Melhoram a capacidade de tomar decisões.
- Lembram-nos de que sempre existem opções.
- Incentivam formas diferentes de encarar problemas e situações.
- Melhoram relacionamentos e o respeito pelas diferenças.

- Promovem autocompreensão.

Seria muito importante que as práticas educativas do cotidiano escolar cultivassem o diálogo conflitivo, de modo que os alunos pudessem aprender a conviver, em relações de jogo de forças democráticas, sem apelar para a violência e para outros comportamentos antiéticos.

Saiba Mais...

Para saber um pouco mais e compreender a importância do conflito, leia a matéria **"Enfrente o conflito!"** acessando: <http://www.vencer.com.br/materiaCompleta.php?id=188>

2.3 Relações humanas na escola – Humanização

"O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente" (Mario Quintana).

Toda relação humana expressa uma determinada forma de convivência que comporta diferentes variáveis, tais como determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, formas linguísticas, modos diferentes de enfrentar conflitos e expressar sentimentos, expectativas sociais e educacionais etc. Demonstra-se, assim, que não há forma de viver sem conviver, somos seres sociais e precisamos um do outro para nos construirmos como seres humanos.

De acordo com Jares (2006), é imprescindível que os valores, as formas de organização e de enfrentar conflitos estejam alicerçadas na cultura da paz, na democracia e nos direitos humanos. No entanto, o autor alerta que os reflexos da globalização neoliberal têm comprometido diversos deles, dependendo do momento histórico e da região geográfica em que se vive.

Ao serem discutidas as relações humanas, a humanização da sociedade, precisamos pensar em como ampliar o respeito aos direitos humanos, pois quando não são dados ao ser humano os seus direitos, como podemos falar em humanização? O professor Clodoaldo M. Cardoso (2007) afirma que

No plano nacional, ainda não conhecemos uma política econômica que promova a distribuição de renda e a eliminação da miséria, flagelo para mais de 15% da população. A reforma agrária arrasta-se há mais de um século. Ambas são condições indispensáveis para implantar políticas públicas eficazes e de qualidade na área do trabalho, saúde e educação. Juntamente com as ações na infraestrutura material, a educação e os meios de comunicação têm a grande responsabilidade de semear uma cultura dos direitos humanos. No plano internacional, é preciso globalizar a luta contra o neoliberalismo, o colonialismo, as guerras, o autoritarismo e todas as formas de opressão econômica e cultural que provocam exploração, pobreza, degradação ambiental e negação dos direitos humanos.

Se educação é processo que conduz a desenvolvimento humano mais harmonioso, podemos crer que ela possa favorecer que as relações também se tornem mais harmoniosas, mais solidárias, mas ternas.

Observamos, na atualidade, uma banalização nas relações; a humanidade avançou muito nos aspectos científicos e tecnológicos, no entanto, não conseguiu tornar o homem humano. Pessoas, muitas vezes educadores, trabalham em uma mesma instituição e nem desejam “bom dia” para o outro, para alguns ainda, ser cortês, amável é “coisa fora de moda”.

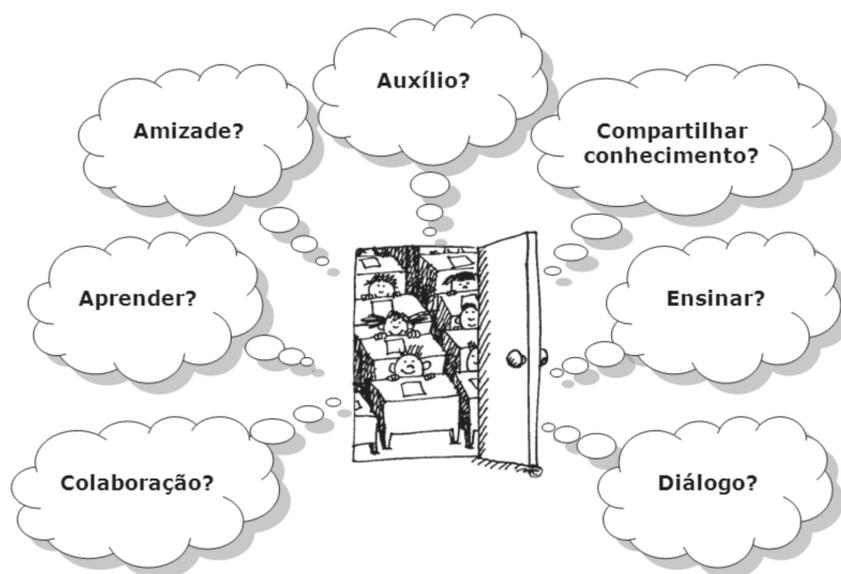
Outro fator que se observa na humanidade é a ausência de indignação; a capacidade de o ser humano se indignar com as injustiças que permeiam nossa sociedade, de não ficar indiferente a elas, precisa ser resgatada.



Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que poucos sabem, possam igualmente saber mais”. “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 1975, p. 25).

Que relação pode ter a afirmação de Paulo Freire “diminuir a distância entre o que se fala e o que se diz” no cotidiano da escola? Qual será o discurso, nas escolas, em relação às regras de convivência? E na prática, como se efetivam as relações?

O que será que viria à cabeça de nossos alunos, quando falamos sobre relação existente entre professor e aluno na sala de aula?



E os professores, como veem os alunos?

Segundo Coll e Miras (1996), os professores dão especial importância ao grau de conformidade dos alunos à consecução dos objetivos da escola, tais como:

- Atenção
- Participação

- Motivação
- Responsabilidade
- Interesse pelo trabalho
- Respeito às normas de relação com os colegas
- Respeito às normas de relação com o professor

Uma nova conceituação da interação professor-aluno envolve três fatores:

- Atividade construtiva do aluno em sua aprendizagem
- O papel do professor na aparição, manutenção e orientação das atividades dos alunos
- A importância da estrutura comunicativa e do discurso educacional como elementos básicos para a interação entre os sujeitos

Não obstante, há razões suficientes para pensar que a construção do conhecimento não deve ser entendida como uma empresa estritamente individual. Uma coisa é afirmar que o aluno constrói o conhecimento, e outra bem diferente é dizer que o constrói na solidão, à margem da influência decisiva que tem o professor sobre esse processo de construção e à margem da carga social que comportam sempre os conteúdos escolares. [...] porque o verdadeiro papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para assimilá-los. [...] Do ponto de vista da análise da interação professor/aluno, isto implica dirigir os esforços para a compreensão de como se exerce a influência educativa, de como o professor consegue incidir sobre a atividade construtiva do aluno, promovendo-a, orientando-a, com o fim de ajudá-lo a assimilar os conteúdos escolares. (COLL e SOLÉ, 1996, p. 287-288).

Os desafios atuais no estudo da interação professor-aluno apontam que

por um lado, o conhecimento construído pelos alunos, no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem, refere-se, basicamente,

mente, a conteúdos culturais já elaborados e construídos socialmente. Porém, por outro lado, os alunos constroem realmente significados a propósito desses conteúdos, e os constroem, sobretudo, graças à interação estabelecida com o professor (COLL e SOLÉ, 1996, p. 297, grifo nosso).

A relação professor-aluno está diretamente vinculada às interações que ocorrem na sala de aula, aos conhecimentos historicamente acumulados que compartilham, como também nas diversas ações de professores e alunos, no trato em conjunto desses conhecimentos e de muito outros de ordem procedimental e atitudinal que estão presentes no dia-a-dia escolar.

Entretanto, a relação professor-aluno ao mesmo tempo é permeada por situações de descontentamento, por parte de alunos e também de professores! De acordo com Zandonato (2004, p. 183-184), a indisciplina escolar pode ser resultado de embates na relação professor-aluno e está fortemente vinculada a situações de descontentamento em três âmbitos, transcritos abaixo:

A. Institucional: “a indisciplina é vista como resposta à forma de organização escolar, às atitudes autoritárias dos professores, ao descontentamento quanto ao cumprimento de papéis da escola, resistência à imposição de normas [...]. Dessa forma, a relação professor-aluno desembocaria em sentimentos de frustração dos professores e dos alunos.”

B. Professor: “a frustração viria do fato de não saber lidar com alunos desrespeitosos e desobedientes, responsabilizando a família ou a estrutura social pela indisciplina, desconsiderando as diferenças individuais através da tentativa de homogeneização de comportamentos, o que facilitaria o trabalho docente.”

C. Alunos: “a frustração se daria pelo não cumprimento da promessa que a escolarização faz, a de provocar melhorias nas condições de vida dos alunos através de melhores empregos, a de não sentir a escola como um espaço integrante, mas sim excludente [...] onde o aluno não tem voz.”

Esse descontentamento em ambiente escolar pode gerar, entre outros fatores, a violência escolar. A violência escolar, gerada por um ambiente de grandes tensões por parte da comunidade nela inserida, pode assumir dois aspectos:

A. A violência de classes sociais (na qual a escola está inserida como espaço

que reflete essa situação).

B. A violência interpessoal (ocorrida não apenas entre aluno-aluno, mas também entre professor-aluno, aluno-professor).

Segundo Koehler (2003, p. 3), o segundo tipo acima apontado, é o que mais preocupa:

a escola também pode ser cenário de relações interpessoais de violência: relações intergeracionais (professor-aluno, por exemplo) e relações intrageracionais (aluno-aluno). Embora sejam sempre relações interpessoais, essas formas têm razões e impactos diversos; [...] em especial a que ocorre entre as quatro paredes da sala de aula, local por excelência do encontro mestre-estudante. É neste ambiente, que a interação deveria acontecer de forma respeitosa, sem coerção, sem “coisificar”; mas é neste local que pode ocorrer a construção de uma cultura abusiva no relacionamento interpessoal, no que diz respeito à responsabilidade do professor sobre a criança e/ou o adolescente.

Ainda, segundo a autora, quando o professor sente-se desautorizado, desrespeitado ou impotente, diante da indisciplina ou da atitude rebelde do aluno, sua reação, muitas vezes, transforma-se nos atos de violência psicológica, possibilitando respostas verbais e/ou corporais de ambas as partes; a pessoa do professor (a) fragilizada, impotente, fica impedida de exercer sua função profissional de educar. É como se a pessoa possibilitasse uma autoviolência psicológica contra a sua identidade de professor(a), expressa nos sentimentos de desqualificação, “estresse”, desilusão, baixa autoestima (KOEHLER, 2003). Assim,

há que se priorizar na relação professor-aluno uma orientação valorativa, normativa e comportamental que privilegie a convivência social e seu contexto: o ethos democrático. Este é o nosso desafio enquanto educadores: construir uma escola que, tendo consciência da complexidade humana (MORIN, 2000), possa auxiliar os alunos na sua evolução como seres éticos (KOEHLER, 2003, p. 11).

Dessa forma, nota-se que a indisciplina e porventura a violência, no meio escolar, podem estar relacionadas às dificuldades encontradas na relação professor-aluno. Contudo, uma prática pedagógica, pautada em diálogo, pode promover uma interação entre professor e aluno de forma que o aprender e o ensinar se tornem uma colaboração constante, faces da mesma moeda, e não apenas uma obrigação, ou um “fardo” a ser carregado por aqueles sujeitos que estão no espaço escolar por se sentirem “obrigados” a estar. Segundo Siqueira (2004, p. 2),

a nosso ver, a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo, vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências.

E, não obstante, Libâneo (1994, p. 250) afirma que

o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Nota-se, a partir das breves reflexões aqui expostas, que a relação professor-aluno envolve diversos aspectos que influenciam não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também a prática docente.

Ambos os sujeitos dessa relação influenciam e são influenciados... E dependendo da forma como essa relação é construída, obtêm-se resultados diversos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem.

Relembrando Paulo Freire (1975): estudar exige disciplina. Estudar não é fá-

cil, porque estudar pressupõe criar, recriar, e não apenas repetir o que os outros dizem [...] Estudar é um dever revolucionário [...] A escola sozinha não muda as condições de injustiças sociais.

Resta perguntar: Está fazendo tudo o que pode? Nossa relação com nossos alunos está contribuindo para emancipá-los?

Modificar, no cotidiano escolar, um histórico de violência demanda iniciativas em vários níveis e de diferentes complexidades, porém, o bom relacionamento e o cultivo da paz, em cada sala de sala de aula, pode ser uma meta com ações planejadas que cabe à escola. Além disso, a escola precisa buscar alternativas para não se eximir de seu papel que é promover a aprendizagem de todos os alunos, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o professor deve aprender a exercer sua autoridade com respeito e afetividade, ou seja, ao mesmo tempo em que propõe, evidenciando claramente o que espera dos alunos, precisa respeitar a individualidade e a liberdade que esses trazem com eles, para neles poder ampliar o senso de responsabilidade. Ademais, ainda que o professor volte sua atenção para atender alguma particularidade, o foco da interação deve sempre ser a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

As instituições educacionais precisam estimular o empoderamento individual e coletivo, tanto dos professores quanto dos alunos que, conhecendo seus direitos e potencialidades, podem tornar-se atores de transformações, implementando mudanças em seus contextos próximos, exercendo o que Sacavino (2000) chama de poder local e, a longo prazo, estendendo os efeitos de sua ação para níveis mais amplos.

Sabemos que não é trabalho fácil, mas os professores podem incentivar os alunos a falarem de suas experiências, de suas histórias; por um lado, isto aumenta a autoestima e, por outro, valoriza também o trabalho em grupo, a solidariedade, a cooperação e a possibilidade de assembleias para tomadas de decisões.

2.4 Preconceito na sala de aula

Acompanhamos, nas últimas décadas, um avanço científico e tecnológico sem igual, mas não aprendemos a lidar com velhos problemas que afligem a humanidade, como é o caso do racismo e da dificuldade de relacionamento entre comunidades com diferentes valores e crenças.

É fato: somos diferentes, na cor da pele, na forma de vestir, nos gostos pela comida, pelo esporte, pela música, enfim, há diferenças em vários aspectos nos seres

humanos, no entanto, ainda é comum para alguns, a pele escura inspirar nojo, ou bandidagem, a pessoa com deficiência, piedade, a cor do cabelo representar burrice.

Relembrando...

Você já viu na Unidade 1 o conceito de **Preconceito**: ideia que fazemos de uma pessoa, grupo de indivíduos ou povo, que ainda não conhecemos. É um sentimento ou opinião sem fundamento racional. Uma atitude de rejeição a tudo aquilo que foge dos “padrões” de uma sociedade.

O preconceito serve para justificar o injustificável; segundo Napolitano e Cardoso (2007, p. 2) a discriminação é a forma desigual que é dada a indivíduos que são considerados diferentes, ignorando os seus direitos, como exemplo: um menino não pode estudar na escola comum, porque a escola não tem rampa e ele usa cadeira de rodas; ou ainda, em uma briga entre um aluno branco e um aluno negro, quase sempre o aluno negro já é, previamente, considerado culpado, sem nem mesmo terem sido ouvidas sua explicações.

No Brasil, a discriminação não atinge apenas os povos afrodescendentes e os índios, mas afeta também as pessoas com deficiências, os homossexuais, as mulheres, os descendentes de asiáticos e outros grupos que não são respeitados como merecedores de direitos iguais. As principais formas de preconceito são: social, racial, religioso e orientação sexual.

- **Preconceito social:** caracterizado pela crença de que classes sociais empobrecidas pela injustiça social são inferiores humanamente e responsáveis pela sua própria condição social.
- **Preconceito racial:** caracterizado pelo julgamento de que um determinado povo, com suas características hereditárias, físicas e culturais é melhor que o outro.
- **Preconceito religioso:** caracterizado pela crença de que uma religião com seus dogmas é a que tem a “verdade absoluta” e que, portanto, só ela é correta, permitindo a discriminação das outras, inclusive, em determinados lugares, com violências físicas.
- **Preconceito à orientação sexual:** caracterizado pelo ódio irracional, medo ou aversão aos homossexuais, a pessoas que têm atração afetiva e sexual pelo mesmo sexo, ou seja, homofobia.

Itani (1998) afirma que o preconceito permeia nosso cotidiano e a escola, uma instituição social, não ficaria isenta dele. Trabalhar com esta temática é, também, tarefa para nós, professores, ainda mais numa sociedade com condições sócio-econômicas tão desiguais quanto a nossa; trata-se de um trabalho fundamental, pois a educação se constitui em um instrumento, segundo Napolitano e Cardoso (2007), de prevenção à intolerância, ao preconceito e à discriminação.

Para ampliar as possibilidades de trabalho com esta temática, Napolitano e Cardoso (2007) elaboraram uma cartilha “Preconceito não é legal”, que está disponível no site: www.faac.unesp.br/extensao/convdiversidade/cartilha.pdf.



Cartilha “Preconceito não é legal: a intolerância e a lei”

Carlo José Napolitano
Clodoaldo Meneguello Cardoso

Núcleo pela Tolerância
Departamento de Ciências Humanas/
FAAC/UNESP-Bauru - 2007

Será que na sala de aula reproduzimos os preconceitos? O que dizem nossas práticas pedagógicas? Calma, se você se percebeu com atitude preconceituosa, isso não significa que seja um monstro; é preciso compreender o contexto histórico de nossa formação e, além disso, admitir que temos preconceito é a primeira coisa para minimizá-lo. Todos temos, em maior ou menor grau, porém, nem sempre sabemos lidar com esse sentimento e, algumas vezes, materializamos-lo em nossas atitudes, magoando e enovelhando pessoas, discriminando-as velada ou abertamente. Precisamos aprender a aceitar e respeitar, ao máximo, as diferenças dos outros.

A prática do preconceito não ocorre de forma individualizada, mas sim como algo que revela um imaginário social. Ademais, tanto o preconceito racial como o social partem de um comportamento que pode ser percebido na coletividade, e não de ações isoladas dos indivíduos. Dessa forma, como a escola faz parte dessa coletividade, é bem provável que lidemos com preconceito em nossas salas, onde a diversidade está presente por ser uma característica própria dos seres humanos.

Como lidarmos com essas questões na sala de aula? Como podemos minimizar esse tipo de atitude nas escolas?

Pense um pouquinho...

A escola deveria ensinar o princípio da tolerância, já estudado anteriormente, no sentido de acolher às diferenças, de respeitar a individualidade de cada aluno, isto é, o modo de agir, pensar e crer; enfim, a liberdade de ser de outro jeito. Contudo, é preciso lembrar também que – como vimos – a tolerância tem limites. Não se pode tolerar um modo de ser que prejudique os outros como indivíduos ou enquanto coletividade.

Para Aquino (2008), a escola já é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem, cuja função principal é formar cidadãos baseando-se no princípio da ética.

Para reforçar esse ponto de vista, apoiamo-nos no que ressalta a autora Benevides (1998) que inicia seu texto, definindo diferença de uma maneira bastante interessante. Para ela, o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade que é socialmente construída. A defesa dos princípios de cidadania é o cerne de seu texto, e a educação, necessariamente, deve estar voltada para os valores democráticos.

Assim, não podemos nos esquecer de que o cotidiano escolar pode ser um lugar para se pensar como o preconceito se estrutura na sociedade, mas igualmente pode ser o lugar para combater o preconceito, não só por meio de informação, mas também pela construção de valores como tolerância, ética e cidadania (BENEVIDES, 1998).

Por fim, são várias as ações que os professores podem implementar, nas escolas, para minimizar o preconceito. Algumas delas específicas para sua sala de aula, desde rodas da conversa sobre identidade, cultura, costumes, debates, projetos interdisciplinares; outras podem envolver toda a escola e a comunidade como reuniões de pais, projetos inter-classes, exposições, saraus, cine-fórum sobre a temática e posterior debate sobre o filme, aula-passeio, dentre outras. O importante é deixar claros os objetivos de cada atividade.

Criar uma cultura de respeito à dignidade humana é uma forma de minimizar preconceitos.



3 - Instrumentalizando o Tema

Professor, sabemos que não é possível aprofundar cada um dos pontos propostos nesta Unidade, nesta estrutura de curso; algumas limitações como o tempo, a

divisão de outros conteúdos nesta proposta de formação continuada, pois cada um desses pontos aqui apresentados, mereceriam um esforço teórico mais elaborado, capaz de dar conta do conjunto de conhecimentos a que os educadores precisam recorrer para cumprir o desafio de educar para a diversidade. No entanto, as reflexões aqui trazidas visam a provocar o imaginário das pessoas que educam e possibilitar questionamentos sobre a práxis pedagógica que desenvolvem. Além disso, a Unidade tentou ampliar o conhecimento dos professores sobre a convivência na diversidade.

Como você poderia socializar com seus alunos os conhecimentos desta Unidade? De que forma poderia trabalhar? COMO seus alunos poderiam se apropriar desse conceito para poderem colocá-lo em sua vivência, no dia-a-dia, na sala de aula?

Para qualquer proposta em sala de aula, a criatividade deverá fomentar diferentes práticas pedagógicas, pois cada classe se constitui em uma realidade. Não se esqueça de avaliar, criticamente, o trabalho realizado.

Como vocês já viram na Unidade 2, na aplicação de atividades, é fundamental levar em conta: a) sanar, previamente, as dúvidas conceituais sobre o assunto; b) definir, claramente, os objetivos e as justificativas; c) levar em conta a realidade da classe a que se destina; d) estruturar as etapas da atividade; e) escolher, previamente, os materiais e instrumentos a serem utilizados; f) escolher a avaliação adequada, do sentido amplo e social de aprendizagem.



4 - Saiba Mais...

Site sobre a convivência na diversidade com vários artigos, sugestões de atividades, vídeos

<http://www.faac.unesp.br/extensao/convidiversidade/>

Material sobre convivência democrática

http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-etica/PUBLICAC%C3%95ES/fasciculo%201_%20convivencia%20democratica.pdf



Referências

AQUINO, J. G. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Diversidade, igualdade e democracia: a educação em questão. In: CARDOSO, C. M. (org) . Convivência na diversidade: cultura, educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2008, p. 89-105.

BENEVIDES, V. de M. o desafio da educação para a cidadania. In: GROPPA, A. J. (Org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 153-168.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASLASVISKY, C. Aprender a viver juntos: educação para integração na diversidade. 2002. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127147POR.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

CARDOSO, C. M. Desigualdade e autoritarismo são violações comuns no País. Jornal da UNESP. Dezembro/2007 – Ano XXI – nº 229. Disponível em:

<<http://www.unesp.br/aci/jornal/229/suplea.php>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

COLL, C. & MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; J. P & A. M. (Orgs.), Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.265-280.

COLL, C. & SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em COLL, C.; J. P. & A. M. (Orgs.), Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 281-297.

ÉRNICA, M. Pluralidade cultural: o valor da diferença. Educarede. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=10&id_subtema=1&cd_area_atv=2>. Acesso em: 30 mar. 2009.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Educação e mudança. 24. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

JARES, X. R. Pedagogía de la convivência. Barcelona: Editorial Graó, 2006.

JOVIANO, L. H. da S. Educação e diversidade cultural. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0702.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

KOEHLER, S. M. F. Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Congresso “La nueva alfabetizacion: um reto para la educación del siglo XXI”. 2003. Disponível em: <<http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/36Sonia%20Ferreira%20Koehler.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MEDEIROS, P. M. Inclusão social pela educação: uma necessidade especial para profissionais da área. Dissertação de Mestrado. 145 f. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2007.

NAPOLITANO, C. J.; CARDOSO, C. M. Preconceito não é legal: a intolerância e a lei. Bauru: UNESP-FAAC, 2007.

OBSERVATÓRIO da diversidade cultural. Disponível em: <www.faprender.org/assets/files/educacao_diversificada.ppt>. Acesso em: 30 mar. 2009.

RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, F. D. P. Preconceito linguístico e não-linguístico na escola/livro didático, s/d. Disponível: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00003.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos e democracia. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. (Org.). Educar em direitos humanos, construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SIQUEIRA, D. C. T. Relação professor-aluno: uma revisão crítica. Conteúdo da escola – o portal do educador, 2004. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/132/31/1/0/>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

UNESCO. Diversidade cultural para o diálogo e o desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/areas/cultura/areastematicas/diversidade-cultural/divculhttp://peadportfolioludutra156749.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 maio 2009.

ZANDONATO, Z. L. Indisciplina escolar e relação professor-aluno: uma análise sob as perspectivas moral e institucional. 2004, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2004.