

como prática, porque esta requer aplicação em situações reais (Idem).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica com significado social deve ser desenvolvida para além da dimensão técnica, permeada por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. As experiências e as aprendizagens vinculadas ao campo das emoções e da afetividade superam dualismos e crescem em meio às contradições. Assim, a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como um todo deve possibilitar o uso da razão e emoção, do pensamento e sentimento para tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas.

O delineamento dos processos intencionais de comunicação e produção dos conhecimentos é acrescido da compreensão das diversas relações que se estabelecem com e na escola, não se excluindo nenhum daqueles que interagem dentro ou com essa instituição: pais, mães, profissionais da educação, estudantes e membros da comunidade escolar como um todo.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) reconhece que a educação é determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa; a educação pode interferir na mesma, contribuindo para sua transformação. Sendo assim, a concretização deste Currículo, como elemento estruturante das relações sociais que ocorrem na escola, se dará articulada ao projeto político-pedagógico de cada escola, instrumento que define caminhos na busca pela qualidade social da educação pública do DF. Qualidade referenciada nos sujeitos sociais que “[...] concebe a escola como centro privilegiado de apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade, espaço de irradiação e de difusão de cultura” (ARAÚJO, 2012, p. 233). Nessa perspectiva, o Currículo é compreendido como “[...] construção, [...] campo de embates e de disputas por modos de vida, tipo de homem e de sociedade que se deseja construir” (idem). E a escola espaço de produção de culturas e não de reprodução de informações, teorias, regras ou competências alinhadas à lógica mercadológica.

Historicamente, a escola pública não incorporou de forma efetiva as demandas das classes populares, mesmo com a democratização do acesso da maioria da população ao ensino fundamental. O indicador dessa incompletude da escola se revela por meio da não garantia das aprendizagens para todos de maneira igualitária. A SEEDF assume seu papel político-pedagógico como todo ato educacional em si o revela, apresentando este Currículo com uma concepção de educação como direito e não como privilégio, articulando as dimensões humanas com as práticas curriculares em direção a uma escola republicana, justa, democrática e fraterna. Para isso, privilegia eixos que não

devem ser trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada, mas transversal, articulando conhecimentos de diferentes áreas.

2.4 Eixos Transversais

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades. Por serem questões contemporâneas, fundamentais para a consolidação da democracia, do Estado de Direito e da preservação do ambiente em que as pessoas vivem; essas temáticas tratam de processos que estão sendo intensamente vivenciados pela sociedade brasileira de modo geral e pela sociedade do DF de modo específico, assim como pelas comunidades, pelas famílias, pelos(as) estudantes e educadores(as) em seu cotidiano.

Este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.

Os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional (SANTOMÉ, 1998). A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo e discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola.

Os eixos transversais possibilitam o acesso do(a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada.

O currículo é o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organizam seus

conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa. É tudo o que se faz na escola, não apenas o que aprende, mas a forma como aprende, como é avaliado, como é tratado. Assim, todos os temas tradicionalmente escolares e os temas da vida atual são importantes e compõem o currículo escolar, sem hierarquia entre eles.

Os temas assumidos neste Currículo como eixos interagem entre si e demandam a criação de estratégias pedagógicas para abordá-las da maneira mais integradora possível, mais imbricada, capaz de fazer com que os(as) estudantes percebam as múltiplas relações que todos os fenômenos acomodam e exercem entre si.

2.4.1 Educação para a Diversidade

Historicamente, desde que o Brasil foi achado por Portugal, em 1.500, sua constituição deu-se sob as bases do colonialismo, do patriarcado e do escravismo, sendo visto por seus colonizadores como uma terra exótica, tropical, habitada inicialmente por índios nativos e mais tarde por negros trazidos do Continente Africano. Posteriormente, passou a ser um consulado, formado por povos “sublusitanos, mestiçados de sangue afros (sic) e índios” (RIBEIRO, 1995, p. 447)⁸, que se encontravam como proletários marginalizados e comandados pelos portugueses.

As aspirações desses povos não eram consideradas, visto que o importante era garantir o enriquecimento da parcela que os explorava. Existia um crescente estímulo à captura de mais índios e à importação de negros africanos, promovendo o aumento da força de trabalho e cada vez mais lucro à metrópole. Não houve uma preocupação em se construir um conceito de povo, uma identidade nacional e tampouco de garantir aos trabalhadores acesso a direitos, mesmo os mais elementares, como alimentação e moradia.

A escravidão no Brasil estendeu-se por quase quatrocentos anos. O Estado foi reestruturando-se a partir de conceitos republicanos excludentes, que se distanciaram da realidade pluricultural do país e, assim, sua identidade nacional tornou-se frágil. O discurso da democracia racial passou a fazer parte da cultura brasileira e a sociedade o incorporou no senso comum, sendo um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas. Esse percurso causou encontros, desencontros, conflitos, violências e sua manifestação material foi legitimada por leituras políticas europeias.

Nesse sentido, desde a colonização, o direito e o poder foram

8 - RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2ª edição - São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 447.

pautados em uma legalidade racista e discriminatória. Houve, portanto, uma contínua reprodução da segregação presente na história da formação social e política do Brasil. A independência do Brasil, em 1822, não significou a instituição de um Estado sem escravidão. Durante os anos que se seguiram, o País teve sua economia baseada na escravidão, o negro visto como objeto e o índio, invisível. Em 1888, com a abolição da escravidão, a situação dessas duas parcelas da população não foi alterada, pois o negro teve que sair das fazendas e se instalar nas periferias das cidades sem nenhuma infraestrutura; os índios cada vez mais tiveram sua cultura, suas terras e sua gente destruídas. Criou-se, com isso, um abismo entre as parcelas da população com e sem acesso aos direitos⁹, sendo os afrodescendentes e indígenas os desprivilegiados, nesse caso.

Ao considerarmos o período da história do Brasil que se sucede a “abolição da escravidão” até finais dos anos oitenta do século XX, houve uma série de mudanças nos contextos social, político e econômico brasileiros. Além de negros e indígenas, outros grupos sociais como mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais foram engrossando as parcelas dos excluídos no País e sendo preteridos nos processos de construção da nação. É possível afirmar que a identidade de um povo pode ser transformada e transformar-se com o tempo; contudo, isso ocorre de forma lenta e gradual, seguindo o percurso da história. A velocidade das transformações pode ser alterada nos casos de guerras ou de grandes mudanças mundiais ou locais.

As lutas pelos direitos sociais forjadas no Brasil não se deram de forma isolada do restante do mundo. Declarações, tratados e acordos internacionais, dos quais nosso país é signatário, tornaram-se consensuais globalmente, com vistas a promover os direitos dos cidadãos e cidadãs, respeitando suas singularidades. Entre estes, inclui-se os que versam sobre o combate às desigualdades, desde os mais gerais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); até os mais específicos, como: a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Cívicos da Mulher (1948); a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; a Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e a Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).

9 - ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012, p. 260.

Esses tratados, mesmo com ênfase nas questões de gênero, dos povos indígenas e étnico-raciais, influenciam diretamente na escolarização e em seus vieses, pois temos visto que as pessoas que se encontram fora da escola ou nela permanecem como “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2003) fazem parte desses grupos de excluídos. Vale lembrar que os acordos citados advêm das lutas sociais e foram em alguma medida, responsáveis pela revisão da legislação brasileira, incorporando na agenda política os princípios da diversidade.

Os marcos legais que incluem as demandas da diversidade na educação vão desde a Constituição Federal, em seus artigos 5º, I; 210; 206, I, § 1º; 242; 215 e 216, passam pela Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 3º, XII; 26; 26-A e 79-B, asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional. E chega a Lei Orgânica do Distrito Federal em seu artigo 1º, § único, da garantia de direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; artigo 246, § 1º, da difusão dos bens culturais, bem como a lei N° 4.920, de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução n° 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o dos direitos da mulher e de outras questões de gênero, como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica.

Outros documentos normativos que merecem destaque são: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Parecer n° 03/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; a Resolução n° 01/2004 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, há um arcabouço legal robusto que orienta e direciona o trabalho da educação para a diversidade.

• **Diversidade: o que é e de onde vem?**

A diversidade pode ser entendida como a percepção evidente da

variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Assim, apresenta-se como um conjunto multifacetado e complexo de significações. Stuart Hall (2003) a define, no campo da cultura, como sendo uma oposição aos pressupostos homogêneos construídos pelo Estado moderno, liberal e ocidental, que se pautou, sobretudo, nos modelos universais, individuais e seculares.

Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros.

Para Yannoulas, o conceito de diversidade também é muito vinculado aos organismos internacionais e refere-se em um primeiro momento a múltiplos aspectos, entre eles os econômicos e culturais do desenvolvimento, visando ao resgate dos direitos humanos, à defesa do pluralismo, à promoção de igualdade de oportunidades, ao empoderamento das denominadas minorias, à preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural (2007, p. 159). Dentro dessa perspectiva, o processo histórico das políticas de desenvolvimento social e econômico do país constituiu disparidades inaceitáveis.

Os indicadores de escolaridade¹⁰ refletem esse desenvolvimento desigual. A história da escola pública demonstra a parcialidade de seu atendimento, pois está direcionada ao território urbano e segue uma matriz cultural eurocêntrica, política e economicamente específica, o que ocasiona exclusão social de grupos particulares. A exclusão não é aleatória; recai sobre grupos específicos que sofrem (e enfrentam) preconceito, discriminação e, por fim, exclusão.

Uma primeira reação à matriz cultural normativa e centralizadora foi o movimento feminista, que se deu em diversas áreas e consolidou conjuntos de pensamentos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres (YANNOULAS, 2007). Posteriormente, o movimento negro que, levando em consideração a longa duração dos processos coloniais escravocratas e as especificidades dos debates e controvérsias atuais, marcou as abordagens e enfrentamento das hierarquias étnico-raciais

10 - HENRIQUES, R. M. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 22/10/2013.

excludentes, tentando reconfigurá-las. Numa cronologia didática, juntam-se aos dois movimentos o ambientalista, a (centenária) luta do homem do campo, a atualmente reconhecida luta dos povos indígenas, os movimentos de legitimação da liberdade de orientação sexual e outros que agrupam as vozes dos movimentos sociais.

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade.

Existe, então, a compreensão de que fenômenos sociais, tais como: discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, valorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos.

Para tratar das questões étnico-raciais na escola há que se observar o Estatuto dos Povos Indígenas, em seu artigo 180, inciso VI, que apresenta como princípio da educação escolar indígena “a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, como povos etnicamente diferentes”. Assim, a política pública educacional indígena não se restringe ao reconhecimento das diferenças, mas à garantia da valorização de sua identidade étnico-cultural e dos direitos humanos de toda sua população, contribuindo para um tratamento específico e distinto de saberes construídos por esses povos, no decorrer da História do Brasil.

No que concerne à inclusão de negros na sociedade brasileira em geral, e na educação de forma mais específica, alguns conceitos podem auxiliá-los nesse debate. Termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, xenofobia, entre outros precisam estar presentes e ser abordados no Currículo escolar, para que profissionais da educação e estudantes os compreendam e percebam a importância de sua presença na prática pedagógica.

O termo afro-brasileiro, por exemplo, é um adjetivo utilizado para referir-se a 50,7%¹¹ da população brasileira com ascendência parcial ou totalmente africana, que se autodeclararam pretos e pardos, leia-se, negros¹². Foi um

11 - Censo do IBGE 2010.

12 - Com base nos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas fazem parte de categorias que apresentam dados sociais aproximados, daí serem denominadas negras.

termo construído a partir de uma calorosa discussão sobre quem representa efetivamente esse segmento populacional no Brasil, principalmente depois dos posicionamentos oficiais em relação à reserva de vagas, pelo sistema de cotas, para negros e indígenas nas universidades. Também é fundante o entendimento de que o processo de exclusão da população negra brasileira passa pela “ideologia do branqueamento”¹³ (DOMINGUES, 2002), que foi uma ideologia com grande aceitação pelas elites brasileiras até a década de 1930. A ideia central era transformar o Brasil, que era negro e mestiço, em um país branco.

A questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos. O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudesse explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre homens e mulheres, a partir de suas diferenças físicas. O sexo é atribuído ao biológico, enquanto o gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (LOURO, 1997 e BRAGA, 2007).

Assim, se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que estas sejam ponto de partida para as discriminações e violências.

A escola apresenta-se como um espaço propício para tratar dessas questões, não como verdades absolutas, mas que possibilitem aos estudantes “[...] compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construir sua própria opinião nesse debate. [...] A ideia de que educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais” (BRASIL, 2009, p. 14).

Pensar uma educação para a diversidade significa, na prática:

13 - Scielo (Estudo afro-asiático, v. 24, n. 3, Rio de Janeiro, 2002) Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2002000300006&script=sci_arttext>, Acesso em: 16 out. 2013.

- Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar.
- Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão.
- Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.
- Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo.
- Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira.

O trabalho concomitante com as questões de gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais e educação patrimonial é oportuno e necessário, pois na vida cotidiana e na história das sociedades ocidentais essas questões estão imbricadas, necessitando de uma abordagem conjunta. Nesse sentido, ao se sobreporem as diferentes desigualdades, acabam por serem reforçadas, formando um universo de subcidadãos e subcidadãs.

• **Educação do Campo no DF: modalidade de educação básica em construção**

O conceito de Educação do Campo surge do processo de luta pela terra empreendida pelos movimentos sociais do campo, no âmbito da luta por Reforma Agrária, como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus sujeitos principais são as famílias e as comunidades de camponeses, pequenos agricultores, os sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e muitos educadores(as) e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de movimentos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais. Todos(as) buscando alternativas para superar essa situação que desumaniza os povos do campo, mas também degrada a humanidade como um todo.

O termo “Educação do Campo”, conceito forjado em 1998 na “Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”¹⁴ – CNEC, traz importantes significados, contrapondo-se ao termo Escola Rural. Em primeiro lugar, estamos tratando de um novo espaço de vida, que não pode resumir-se na dicotomia urbano/rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social,

14 - Promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB.

étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos”. (II CONFERÊNCIA, 2004)

A principal luta da Educação do Campo tem sido no sentido de garantir o direito de uma educação no e do campo, isto é, assegurar que as pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve ocorrer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. Educação do Campo é mais do que escola, inclui uma luta prioritária que é ter a escola próxima à população, pois ainda hoje boa parte da população do campo não tem garantido seu direito de acesso à Educação Básica (BARBOSA, 2012).

Para a Educação do Campo, o debate sobre a educação é indissociável do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos, ou seja, o campo precede a educação. Portanto, a especificidade mais forte da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação, deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual se enraíza.

O debate pedagógico encontra seu sentido e significado vinculado à luta pela Reforma Agrária, pois não tem sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios. O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre as pessoas e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano.

A Educação do Campo ajuda a produzir um novo olhar para o campo. E faz isso em sintonia com uma nova dinâmica social de valorização desse território e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele. Uma dinâmica que vem sendo construída por sujeitos que já não aceitam mais que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas lutam para fazer dele uma possibilidade de vida e de trabalho para muitas pessoas, assim como a cidade também deve sê-lo, nem melhor nem pior, apenas diferente, uma escolha.

Em quinze anos de luta, a mobilização dos movimentos sociais em torno da Educação do Campo gerou importantes conquistas, entre elas a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, e Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação). Outros marcos legais conquistados na luta da Educação do Campo: Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO

e define suas diretrizes gerais; Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definindo a Educação do Campo como modalidade de ensino; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo.

Ao Distrito Federal cabe elaborar sua Política Pública em consonância com os marcos legais, considerando a constituição histórica da relação entre urbano e rural no Brasil, e especificidades do território desta unidade da Federação.

O território rural do DF tem cerca de 250.000ha; 46% dos estabelecimentos rurais são de agricultores familiares que produzem mais de 800.000 toneladas de alimentos por ano, apesar de ocuparem apenas 4% das terras. Espaço rural marcado por contradições dadas pela presença de seus atores: ruralistas, latifundiários, produtores familiares, camponeses com ou sem terra.

Para garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos do campo, a rede pública de ensino conta com 75 escolas, sendo apenas sete de Ensino Médio e somente uma oferecendo Ensino Médio Noturno. A Educação de Jovens e Adultos ainda é pouco abrangente, com oferta em seis escolas do DF. Estes são os dados que mais merecem destaque, pois esse público - jovens e adultos - é o menos assistido pela política pública educacional do campo no DF, atualmente.

A elaboração e implantação da Política Pública de Educação do Campo no DF vêm preencher uma lacuna, existente há anos, nas escolas rurais do Distrito Federal, oferecendo uma proposta pedagógica específica para essa modalidade da Educação Básica.

• Pressupostos Teóricos da Educação do Campo

É a materialidade de origem da Educação do Campo que define seus objetivos, suas matrizes e as categorias teóricas que indicam seu percurso. A Especificidade da Educação do Campo é, portanto, o campo, seus sujeitos e seus processos formadores.

Segundo Barbosa (2012), a Educação do Campo afirma uma determinada concepção de educação, não se limitando à discussão pedagógica de uma escola para o campo, nem de aspectos didático-metodológicos. Refere-se

ao traçado de um novo desenho para as escolas do campo, que tenha as matrizes formadoras dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado por sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz.

A Educação do Campo demarca uma concepção de educação em uma perspectiva libertadora e emancipatória que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho: educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para a intenção em circunstâncias objetivas que produzem o humano. Se a educação tem seu papel na construção de outro mundo possível, deve assumir a função de libertar das formas de opressão (FREIRE, 2000). Para Mészáros, a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político que pensa, age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo (BARBOSA, 2012).

São categorias teóricas centrais para a Educação do Campo as ideias de hegemonia e contra-hegemonia formuladas por Gramsci (2002), uma vez que essa educação se afirma como ação contra-hegemônica à dominação capitalista, assumindo o objetivo de contribuir com o acúmulo de forças e com a construção de uma nova cultura para a disputa da hegemonia pela classe trabalhadora do campo.

Partindo dessa compreensão, a Educação do Campo tem como objetivo construir a possibilidade de uma educação para além do capital, como formulado por Mészáros (2005). Da crítica à escola elitista, branca, de classe, parte para a construção de uma escola dos trabalhadores e, portanto, pública, orientada pelas experiências empreendidas pelos sujeitos trabalhadores do campo que oferecem à teoria pedagógica, como afirma Arroyo (2003), novos rumos para a organização do trabalho pedagógico.

Na atualidade, vivemos na SEEDF um processo de gestão democrática¹⁵ que tem entre seus princípios garantir a participação da comunidade na implementação de decisões pedagógicas e democratizar as relações pedagógicas.

Contudo, para alcançar esse objetivo na escola do Campo, é preciso alterar a organização do trabalho pedagógico, rompendo com os mecanismos de subordinação da escola tradicional e instaurando processos pedagógicos participativos, tornando possível que a escola seja capaz de trabalhar, viver, construir e lutar coletivamente, para que as crianças, jovens e adultos possam organizar suas vidas e a vida coletiva. Assim, a escola estará construindo cidadania, direitos e protagonismo, o que se faz nas relações cotidianas e não pelo verbalismo. Tais processos pedagógicos participativos permitirão

15 - Lei 4.751, sobre o Sistema de Ensino e Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF, de 07 de fevereiro de 2012.

aos estudantes que participem da gestão da sala, da escola e da sociedade, vivenciando desde o interior da escola formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação.

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo¹⁶ definem, no art. 11, que “os mecanismos de gestão democrática [...] contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.”

A escola e a sala de aula são uma construção histórica, cujas funções foram pautadas na ideia do acúmulo de riqueza de uma classe por meio de outra. Para tanto, a escola pública do DF atua para que a função social da escola seja a construção de outra sociedade¹⁷, quando instaura procedimentos para que a legislação seja cumprida. Segundo as mesmas Diretrizes, em seu Parágrafo Único, a identidade da escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade”, sem deixar de fora os movimentos sociais e a defesa de projetos vinculados às soluções exigidas, com vistas à garantia da qualidade social da vida coletiva no país.

As Diretrizes apontam outra concepção importante que a Educação do Campo nos oferece: a ligação da escola com o meio, com a realidade. Isto torna a escola viva, inserida na atualidade e tendo o trabalho como princípio educativo, que fornece também as bases para os processos pedagógicos participativos. Trabalho compreendido como objeto de estudo, como método, como fundamento da vida. Não se trata da compreensão de trabalho dada pela perspectiva capitalista, como emprego assalariado, mas do trabalho como atividade humana construtora do mundo e de si mesmo, como vida. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo (FREITAS, 2010), árdua tarefa no contexto de uma escola que nasceu separada do trabalho, mas que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pretende enfrentar e construir com o trabalho dedicado e corajoso dos profissionais que atuam nas atuais escolas rurais da rede.

16 - Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

17 - Cf. Proposta Pedagógica Professor Carlos Mota.

Uma das experiências que tem orientado a Educação do Campo em alguns Estados¹⁸ é aquela realizada por Pistrak¹⁹ e atualizada por Freitas²⁰ que apresenta a proposta dos “Complexos de Estudos” como estratégia para superar a fragmentação das disciplinas, articulando-as para explicar a realidade e transformá-la por meio do trabalho. O Complexo de Estudo, construção teórica da didática socialista, é um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre a teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Não é, portanto, método, mas procedimento orientador para a ação do coletivo da escola, tomando o trabalho socialmente útil como elo, como conexão entre teoria e prática dada pela materialidade da vida. Desta forma, a interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões e não via teoria, como exercício abstrato.

Se falarmos de uma escola ligada à vida, há que se notar que a vida do campo se difere da vida da cidade e que os sujeitos do campo têm matrizes formativas próprias. Trabalho, terra, cultura, história, vivências de opressão, conhecimento popular, organização coletiva e luta social são matrizes dos sujeitos do campo (CALDART, 2004; BARBOSA, 2012).

Não é mais possível imaginar que a cidade é o lugar do avanço e o campo, o lugar de atraso a ser atualizado pela cidade ou pelo agronegócio. A cidade tem suas singularidades assim como o campo; portanto, não se trata apenas de reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas que há toda uma forma diferente de viver que produz relações sociais, culturais e econômicas distintas no campo (FREITAS, 2010). Ao elegermos a vida como princípio educativo, os processos e os conteúdos educativos no campo devem condizer com esse princípio, ou seja, é preciso elaborar um currículo para as escolas do campo que vincule os conteúdos à vida do campo, currículo este que deverá ser construído, em médio prazo, em um processo democrático e participativo com toda a rede.

Considerando que “[...] são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino” (CALDART, 2004, p.320). Na perspectiva da Educação do Campo, o currículo deve desenvolver as bases das ciências a partir de conexões com a vida, permitindo ainda que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dos sujeitos camponeses,

18 - Os estados do Paraná e Ceará têm propostas curriculares orientadas pelos Complexos de Estudo.

19 - M. Pistrak, Pedagogo socialista reconhecido pela experiência na implantação da Escola do Trabalho, relatada no livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, publicado pela editora Expressão Popular, em 2000.

20 - Luiz Carlos Freitas, docente da UNICAMP, tem livros e artigos escritos sobre o tema e tem orientado Estados e universidades na construção de Complexos.

para que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, fortalecendo as identidades quilombola, indígena, negra, do campo, de gênero.

A princípio, pressupõe reconhecer que nos currículos, territórios tão fechados, normatizados e avaliados, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez (ARROYO, 2011). São, portanto, territórios em disputa. Alguns coletivos sociais, étnicos, de gênero, das periferias, do campo foram segregados e sua história cultural e intelectual, decretada inexistente. A estes, “[...] não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar o mundo e a história”, ou seja, suas formas de pensar o mundo não foram consideradas, tampouco incorporadas “[...] no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum” (Idem, p. 14).

Neste Currículo, assumimos a tarefa de colocar em diálogo sujeitos até então mantidos na invisibilidade pelo paradigma dominante, compreendendo que o currículo é a mediação desse diálogo, que sua lógica estruturante, conteúdos e métodos devem ser tomados como meios, isto é, mediadores da relação pessoal e social entre educandos, educadores e comunidade. (BARBOSA, 2012)

• Educação do Campo na prática

Para a Educação do Campo, este Currículo propõe que as escolas considerem o seguinte caminho:

1. Realizar um conjunto de inventários sobre a realidade atual, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio. Como a vida não é a mesma em todo lugar, os inventários precisam ser elaborados por cada escola, convertendo-a, assim, “em uma pequena instituição que pesquisa e produz conhecimento de caráter etnográfico sobre seu entorno, sua realidade atual, apropriando-se, portanto, de sua materialidade, da vida, da prática social” (FREITAS, 2010).

2. O inventário deve identificar as lutas sociais e as principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial; as formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial; as fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural, incluindo a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local; as formas de trabalho socialmente úteis.

Este Currículo é o primeiro passo do caminho proposto, para que seja possível elaborar, a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, os Complexos de Estudos, sem ferir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse processo deverá ocorrer em dois níveis: no primeiro, para o conjunto de escolas do campo do DF e no segundo nível, para a escola no local. O planejamento ocorrerá no âmbito de cada escola, garantindo sua autonomia e sua vinculação a seu meio local e regional.

2.4.2 Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos

Um dia eles maltrataram os negros
e eu não fiz nada
porque não era ou não me sentia negro.

Noutro dia, criticaram os adeptos daquela religião
e eu não fiz nada,
pois não professava aquela crença.

Esses dias perseguiram os gays
e também não fiz nada
porque nem eu nem os meus entes amados são gays.

Depois os vi condenando os pobres, os miseráveis,
os que se deixaram arrastar pelo crime, os fracos e
vulneráveis
e mais uma vez não fiz nada, pois não me identifico
com nenhum deles.

Hoje estão me perseguindo
e já não posso fazer nada,
pois estou sozinho!
(Texto construído com base em poesia de Bertold
Brecht e semelhante poesia de Martin Niemöller).

Cidadania e direitos humanos são termos utilizados algumas vezes para expressar uma mesma realidade, política ou ação. Aqui tomamos a diferenciação feita por Benevides (s/d), pois partimos dos mesmos pressupostos que a autora utiliza para construir as diferenças e proximidades dessas categorias.

A cidadania é uma ideia fundamentada em uma ordem jurídico-política, ou seja, o cidadão é membro de um determinado Estado e seus direitos ficam vinculados a decisões políticas. Por isso, os direitos de cidadania são variáveis em função de diferentes países e culturas e determinados por

diversos momentos históricos. No entanto, jamais podem estar dissociados dos direitos humanos em sociedades democráticas.

A universalidade é uma característica fundamental dos direitos humanos, pois o que é um direito humano aqui o será também em outro país. São ainda naturais, em função de não existirem por criação de uma lei para serem exigidos, reconhecidos, protegidos ou promovidos.

Apesar de serem considerados universais e naturais, os direitos humanos são também históricos, pois sofreram alterações, mudanças e até mesmo rupturas em períodos históricos diferentes e até em países que os incorporaram tardiamente em suas legislações, em relação a outros. Benevides (s/d), seguindo as orientações da II Conferência de Direitos Humanos da ONU, em Viena, 1993, explicita as características dos direitos humanos como indivisíveis e interdependentes. Nessa perspectiva, portanto não se trata de utilizar os dois termos para identificar os mesmos processos de organização da sociedade, mas de especificar as características de cada um para construir a relação com o tema aqui proposto.

Destaca-se o desdobramento da cidadania em três tipos de direito: os civis, considerados fundamentais e, portanto, ligados à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade diante das leis; os políticos, referentes à participação do cidadão no governo e nas ações da sociedade civil, especialmente na possibilidade de votar e ser votado e os sociais, ligados à riqueza coletiva e materializados pelo direito à educação, ao trabalho, à saúde e outros benefícios. Essa distinção é adotada por vários autores, porém teve seu desenvolvimento inicial construído por Marshall (1967).

Um ponto fundamental é a vinculação da construção da cidadania, do ponto de vista histórico, com o desenvolvimento do Estado-nação, ou seja, uma pessoa se torna cidadã a partir do momento que existe um sentimento de pertença a um Estado ou nação e assim surge a lealdade àquela instituição e ainda a identificação com um povo. Portanto, a construção da cidadania tem a ver com a relação entre as pessoas e o Estado. Essa dimensão histórica tem suas origens na Revolução Francesa (SINGER, 2005).

No livro organizado por Pinsky (2005) sobre a história da cidadania, foi construída uma tese sobre os diferentes momentos ou marcas da cidadania e três revoluções fundamentais para a abordagem feita nesse estudo: a Revolução Inglesa de 1640, a Revolução Americana de 1776 e a própria Revolução Francesa de 1789 (SINGER, 2005).

A Revolução Inglesa trouxe como contribuição para a construção dos direitos de cidadania a tradição liberal que representou um grande avanço na conquista dos direitos civis até então desconsiderados pelos Estados em

suas organizações jurídicas e políticas. Essa tradição ressaltava as liberdades individuais e especialmente a possibilidade de um cidadão ser proprietário, o que gerou um modelo de cidadania excludente, pois criou dois grupos de cidadãos: os que tinham posses e os despossuídos de bens ou propriedades, de acordo com Mondaini (2005).

A Revolução Americana de 1776 apresenta outra dimensão da cidadania intimamente ligada à liberdade, porém busca um equilíbrio entre o individualismo e a vida em sociedade. A Declaração de Independência (1776) foi um instrumento importante para a consolidação de uma cidadania de base nacionalista e que propôs a obtenção de uma igualdade política para um determinado grupo.

A ideia do dever nacional criava a mentalidade de que era responsabilidade de todos espalhar pelo mundo aquilo que era considerado por um povo ou nação o modelo de sociedade, ou seja, a criação de mecanismos de defesa do indivíduo perante o Estado e ainda de outros indivíduos, gerando assim uma imposição de uma nação sobre as demais.

Nessa perspectiva, o sistema torna-se autoconfirmatório (KARNAL, 2005), pois o problema nunca está no sistema, mas na falta de capacidade de adaptação de alguns e no mau uso da liberdade concedida. Portanto, a proposta passa a ser universalizante e redentora, por isso deve submeter o mundo a esse modelo que se torna o único possível.

A Revolução Francesa representou a culminância de um processo histórico que teve como protagonistas os trabalhadores que não tinham propriedade e por isso lutaram não somente pelos direitos políticos, mas especialmente pelos sociais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) deu o caráter de universalidade à Revolução, mesmo que esse preceito não tenha atingido sua totalidade naquele período. Odália (2005) afirma ainda que, quando se trata de cidadania, não se pode desconsiderar que essa ideia foi construída historicamente a partir da Revolução Inglesa, passou pela Americana e ainda pela Francesa e teve seu apogeu em função da Revolução Industrial, pois esta trouxe uma nova classe social para a cena política, o proletariado.

Retomando a abordagem dos direitos sociais de cidadania nascidos da Revolução Francesa, cabe destacar que esses direitos não possuem um caráter universal, são destinados a uma classe específica e no momento da inclusão do proletariado como uma classe social, esses direitos destinaram-se a esse grupo social.

Uma análise proposta por Santos (2008) em relação à cidadania inclui a discussão sobre o papel do Estado e do Mercado e ainda sobre o

processo de regulação e de emancipação. O primeiro momento da cidadania corresponde ao liberalismo e enfatizou os direitos cívicos e políticos, tendo a prevalência do mercado sobre o Estado. Já o segundo momento foi caracterizado pelo capitalismo organizado e ressaltou os direitos sociais por meio de um sentimento de pertença igualitária, gerando o modelo do Estado-providência. Houve um embate entre mercado e Estado, o que gerou uma priorização da regulação sobre a emancipação. O autor propõe uma nova concepção de cidadania que tenha como alicerce a emancipação e se contraponha a solidariedade social baseada na prestação abstrata de serviços burocráticos e trabalhe com a solidariedade concreta que contemple a autonomia e o autogoverno, a descentralização, a democracia participativa e o cooperativismo entre outros movimentos próprios de outra organização política e social do Estado.

A organização política e social baseada na cidadania é um avanço importante para a inclusão de minorias nas políticas sociais, porém não é suficiente para garantir uma convivência entre grupos considerados maiorias e minorias, sendo necessária a introdução de outro nível de direitos, ou seja, os direitos humanos, de acordo com a perspectiva apresentada anteriormente, que estabelece a diferença entre cidadania e direitos humanos.

Nessa perspectiva e considerando os contextos sociais ainda demasiadamente violadores de direitos, a educação em e para os Direitos Humanos vem colocando-se como importante resposta às lacunas deixadas pela fragilização de antigas e importantes propostas políticas emancipadoras (SANTOS, 2001).

É iminente o risco de apreensões simplistas e rasas que consideram a temática dos Direitos Humanos como exclusiva para a defesa de criminosos ou como se dela só precisassem as populações em estágios críticos de risco e ou vulnerabilidade. Contudo, conforme propõe a expressão, os direitos humanos são para todos os seres humanos e, por desdobramento, para todas as formas de vida, assim como o que as sustentam. Depreende-se daí sua relevância para a educação e para todos os sujeitos nela envolvidos.

É do conhecimento de todos que a luta por direitos na sociedade brasileira teve e tem a importante militância dos educadores. Bons exemplos disso são os movimentos de reabertura democrática e a história de lutas dos profissionais da educação do DF, no sentido de garantir cada um dos direitos que se usufrui no exercício desse ofício.

Os profissionais de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal são agentes públicos de grande importância para promover, garantir, defender e possibilitar a restauração de direitos dos milhares de

cidadãos brasileiros - a grande maioria de nossos alunos em estágio peculiar de desenvolvimento, que compõem todos os dias o universo de nossas escolas. E é preciso que se lembre: muitos deles com severos históricos de violação e negação de direitos. Contraditoriamente, muitos profissionais da educação, ante o quadro de risco e ou vulnerabilidade vividos e sem encontrarem o devido respaldo nas instituições, reforçam discriminações, exclusões e sofrimentos em seus espaços de atuação, reproduzindo um círculo vicioso de sofrimentos em ressonância.

A Escola, em seu privilegiado espaço de promoção do Estado Democrático de Direito, não pode exercer uma prática negativa em relação ao que defende e, assim, colocar em xeque seu papel transformador da realidade, pois conforme vem sendo amplamente discutido em inúmeras convenções nacionais e internacionais, a educação é um direito fundamental que contribui para a conquista de todos os demais direitos humanos. Daí a importância de termos a Educação em e para os Direitos Humanos como eixo transversal do Currículo da Educação Básica da rede pública do DF.

• Educação em e para os Direitos Humanos: concepção e marcos legais

A relevância dessa discussão é também defendida pelo Ministério da Educação que, por meio da Resolução 01/2012, em consonância às Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação (CNE – Parecer 08/2012) deliberou a educação em direitos humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação e sua inserção no currículo da Educação Básica.

Nessas Diretrizes, os direitos humanos são tidos como o resultado da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Dentro dessa concepção, a educação escolar ocupa lugar privilegiado por constituir-se uma das mediações fundamentais, tanto para o acesso ao legado dos direitos humanos, quanto para a transformação social, em particular na sociedade brasileira, marcada por profundas contradições que, historicamente, ameaçam e violam os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, fundamentais, básicos, individuais, coletivos ou difusos.

Na mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) define a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) Apreciação de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local.

b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.

c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político.

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

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

Sugere-se o estudo cauteloso e pormenorizado dessas dimensões, de forma a contemplá-las em toda a organização do trabalho pedagógico.

Nessa mesma linha, no campo da Educação Básica, o Plano orienta que a Educação em Direitos Humanos vá além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem. Reitera que a educação deve observar metodologias e dispositivos que possibilitem uma ação pedagógica progressista e emancipadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, para os conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A cidadania ativa pode ser entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos, devendo contribuir para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade e condições próprias. É ampla a discussão nos dias atuais sobre o “direito à aprendizagem”, como um dos maiores desafios da Escola.

Essas reflexões foram retomadas e reforçadas nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, Resolução 08/2012, segundo as quais o escopo principal da Educação em Direitos Humanos é a formação ética, crítica e política.

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

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

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos, esforçando-se por promover o empoderamento

de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo sua organização e participação. Esses aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e de aproximações entre diferentes sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais, bem como destes em suas relações com o Estado.

• Direitos Humanos na prática escolar

A massificação/democratização do acesso à escolarização²¹ trouxe de uma forma mais veemente às discussões nos ambientes educacionais a questão da diversidade de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos, o que torna urgente a adoção de novas formas de organização educacional, diversificadas metodologias de ensino-aprendizagem e de atuação institucional, buscando superar o paradigma homogeneizante que se coloca como limitador do direito à aprendizagem.

Almeja-se que as pessoas e ou grupo social que comungam do espaço escolar se reconheçam como sujeitos de direitos, capazes de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que respeitem os direitos do outro. Buscase, portanto, desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais e com todas as formas de vida. Nesse horizonte, a finalidade da Educação em e para os Direitos Humanos é a formação na e pela vida e convivência.

Dada a relevância já anunciada dessas questões, compreende-se a necessidade dessa temática como eixo também do projeto político-pedagógico das escolas, haja vista que este orienta o planejamento, o desenvolvimento e a atuação no exercício cotidiano dos direitos humanos no ambiente escolar – espaço de vida e de organização social, política, econômica e cultural, que deve adequar-se às necessidades e características de seus sujeitos, assim como ao contexto nos quais são efetivados. Esse assinalamento se faz necessário porque o projeto político-pedagógico não se dissocia do Currículo, dada a transversalidade do conjunto de ações nas quais o currículo se materializa.

Trata-se, portanto, de uma proposta que articula dialeticamente igualdade e diferença, pois hoje não podemos mais pensar na afirmação de direitos humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. Ou, na popular frase de Santos (1999, p. 44): “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos

21 - Sobre esta questão, sugerem-se os estudos de Mônica Peregrino e de Marília Pontes Sposito.

inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

• **Direitos humanos, escola e desafios**

Além dos grupos historicamente excluídos que já militam na defesa dos direitos humanos, como é o caso de negros, mulheres, população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), pessoas com deficiência, entre outros, há ainda aqueles cuja discriminação é tão grande que mal conseguem ser ouvidos pelo restante da sociedade, como é o caso de populações em situação de rua, em situação de acolhimento institucional, em regime prisional, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, entre tantos outros.

Diante disso, evidencia-se a necessidade e importância de tornar a escola um espaço de fortalecimento da participação individual e coletiva, que reconheça e valorize todos os grupos. A Educação em e para os Direitos Humanos na Escola é, assim, uma forma de reposicionar compromissos nacionais com a fomentação de sujeitos de direitos e de responsabilidades, podendo influenciar na construção e consolidação da democracia.

A vivência da Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Básica deve ter o cotidiano como referência a ser analisado, compreendido e modificado. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos os envolvidos com a Educação Básica em todos os tempos e espaços na escola, não apenas em espaços e tempos privilegiados para o exercício de consagrados rituais do exercício da democracia.

Assim, a prática escolar deve ser orientada para a Educação em e para os Direitos Humanos, assegurando seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores-autores sociais. Sobretudo estudantes devem ser estimulados para serem protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo e ampliação de espaços de participação formal e informal. É comum a crença equivocada de que os dispositivos formais da gestão democrática (eleição de diretores e vice-diretores, de pares para o Conselho Escolar) sejam por si só garantidores de uma participação ativa, autorizadora e emancipatória dos sujeitos educativos. A democratização deve manifestar-se em todas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

• **Linhas de atuação da Educação em Direitos humanos**

Para efeito didático, dentro do trabalho que hoje norteia a Secretaria de

Estado de Educação do DF, é possível pensar a Educação em e para os Direitos Humanos fundamentada em quatro grandes linhas que se relacionam entre si:

a) Educação para a Promoção, Defesa, Garantia e Resgate de Direitos Fundamentais. Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido elaborada em 1948, foi somente após a segunda metade do século XX que os movimentos sociais passaram a dar visibilidade à necessidade de reconhecimento de toda pessoa humana como sujeito social. Assim, a Educação para a Promoção, Defesa, Garantia e Resgate de Direitos Fundamentais busca sensibilizar e mobilizar toda a comunidade escolar para a importância da efetivação dos direitos humanos fundamentais, respaldados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pela Constituição Federal (1988), entre outros marcos legais. Incorre-se, portanto, que a escola não é somente um espaço de afirmação dos direitos humanos, mas também de enfrentamento às violações de direitos que acarretam violências físicas e simbólicas contra crianças, adolescentes e grupos historicamente discriminados pela maioria da sociedade.

b) Educação para a Diversidade. Os fenômenos sociais como racismo, machismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, depreciação de pessoas que vivem no campo, entre outras discriminações a grupos historicamente marginalizados, materializam-se fortemente no espaço escolar, acarretando um ciclo de exclusão e de violação de direitos desses sujeitos. Visando ao enfrentamento dessa realidade, a Educação para a Diversidade busca implementar ações voltadas para o diálogo, reconhecimento e valorização desses grupos, tais como negros, mulheres, população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais), indígenas, moradores do campo, entre outros, a partir de linhas específicas de atuação como a Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação em Gênero e Sexualidade, Ensino Religioso, entre outros.

c) Educação para a Sustentabilidade. Implementa atividades pedagógicas por meio de saberes populares, científicos e de interação com a comunidade, que visem a uma educação ambiental baseada no ato de cuidar da vida em todas as fases e tipos. Busca-se oportunizar a professores e estudantes a construção de uma sociedade igualitária que atenda as necessidades do presente e conserve recursos naturais para as gerações futuras. Nesse sentido, são exemplos de subtemas da Educação para a Sustentabilidade: produção e consumo consciente; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária; agroecologia; ativismo social; cidadania planetária; ética global; valorização da diversidade, entre outros.

d) Formação Humana Integral²². Em resposta ao paradigma simplificador (MORIN, 1996), compreende-se a indissociabilidade entre a Educação em Direitos Humanos e a concepção de Educação Integral, objetivando compreendermos como a que se predispõe a ampliar horizontes da formação humana para além da apreensão cognitiva da memorização / (re) produção de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, algo que extrapola a ampliação de tempos e espaços no ambiente escolar. Não é possível uma educação que se disponha a ser integral, sem que se considerem as bandeiras que os movimentos sociais vêm fazendo dos Direitos Humanos.

Essas quatro linhas de atuação devem contar não somente com uma formação teórica, mas também com práticas pedagógicas que contribuam para novas formas de relações sociais. Por isso, a formação para os direitos humanos deve passar as seguintes etapas:

1) Sensibilização sobre a importância da promoção, defesa e garantia dos direitos humanos.

2) Percepção dos problemas sociais, comunitários e familiares que ferem nossos direitos humanos.

3) Reflexão crítica acerca desses problemas na tentativa de compreender por que eles existem e como solucioná-los.

4) Ação por meio do estímulo à participação, inclusive das crianças e adolescentes.

Muitas são as ações já realizadas na área de Cidadania e da Educação em Direitos Humanos na rede pública de ensino do DF. O desafio é fortalecer e potencializar essas iniciativas, de modo que não continuem como atividades isoladas, realizadas no âmbito de algumas escolas ou por alguns poucos profissionais da educação, mas um movimento conjunto, que envolva toda a comunidade escolar na construção de uma cultura baseada no respeito à dignidade do ser humano.

2.4.3 Educação para a Sustentabilidade

A história humana é marcada pela relação entre os seres humanos e o meio ambiente, como o domínio do fogo e o desenvolvimento da agricultura. Desde o princípio, vários elementos da natureza não dominados pela espécie humana tinham efeitos ameaçadores, tais como chuva, seca, sol, ventos, rios, entre outros. Os grupos humanos atribuíam esses fenômenos naturais à

22 - Concepção da Resolução nº 2, 30/01/2012, Conselho Nacional de Educação.

ação dos deuses, e para agradar e acalmá-los ofereciam rituais e oferendas. Naquele momento, é perceptível a reverência humana às forças naturais incontroláveis, bem como a sacralização destes elementos.

Com a invenção da propriedade privada, o planeta passou a ser desbravado e grupos foram escravizados. Mais tarde, com o advento do modo de produção primitivo, aqueles que não aderiam a comportamentos religiosos e culturais dos grupos hegemônicos eram considerados hereges e poderiam, sob o pretexto de serem animais selvagens, ser dominados, escravizados e exterminados.

Os comandantes dos grupos religiosos, das nações e os detentores do conhecimento das técnicas eram também considerados prepostos dos desígnios divinos e possuíam poderes determinantes sobre a liberdade, a vida e as relações comerciais. O ser humano ocidental passou a considerar os elementos naturais distanciados das relações com o divino e, conseqüentemente, a demonização do selvagem era uma atitude comum.

As indústrias surgiram no fim do século XVIII e início do século XIX, época da primeira Revolução Industrial, causando o aumento da demanda por recursos da natureza e a intensificação do uso da mão de obra dos grupos humanos dominados (POCHMANN, 2001). A máquina a vapor e as ferrovias precisavam ser abastecidas com muita lenha e matéria-prima. Com isso, o resultado foi o uso desmedido dos elementos naturais na Europa, América do Norte e Ásia, recursos tidos como infinitos.

Para a sociedade, o capital passou a ser qualificado como princípio de felicidade, em detrimento de populações que se aglomeravam entre os altos índices de desemprego e pobreza. As cidades começaram a inchar e a população planetária cresceu como nunca; as áreas agricultáveis foram expandidas e as florestas europeias, norte-americanas e asiáticas foram dizimadas.

Grupos sociais não privilegiados, o proletariado, por exemplo, tornaram-se descontentes com sua situação socioeconômica e surgiram as revoluções. A Revolução Francesa foi um marco importante para as novas relações humanas e para os direitos sociais, elencando igualdade, liberdade e fraternidade como princípios. Nessa época surgiu o movimento naturalista e o ser humano retomou a sacralização dos elementos naturais. A natureza selvagem passou a ser vista como encantadora e digna de contemplação, surgindo os primeiros parques ambientais preservacionistas, como o Parque Nacional de Yellowstone, nos Estados Unidos.

No século XX, houve o fim da escravidão, a globalização intensificada, o desenvolvimento tecnológico expandiu a produção agrícola e iniciou-se o pensamento ambientalista. "Esse momento histórico influenciou as relações

humanas e o uso dos recursos naturais” (TORRES, 2011, p. 110). Os governos começaram a instituir nos marcos legais os princípios da liberdade, no capitalismo, e da igualdade, no socialismo.

No entanto, o advento da I e II Guerras Mundiais demonstrou a fragilidade das relações entre os seres humanos, fato que fez surgir a Organização das Nações Unidas - ONU e a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em 1945 e 1948 respectivamente, com o objetivo de buscar novos modelos de mediação de conflitos e de respeito à vida humana.

Na década de 1960, as questões ambientais passaram a ser melhor percebidas pela humanidade, momento em que foi lançado o importante livro: “Primavera Silenciosa”, de Rachel Carson, em 1962, e realizada a Conferência da Biosfera em Paris, em 1968 (DUARTE; WEHRMANN, 2002, p. 11-12).

A partir de então, correntes científicas começaram a entender o planeta de forma sistêmica. Ou seja, o método reducionista e mecanicista da Ciência começou a ser questionado e em seu lugar, alguns autores, como Capra, propuseram que estudos sobre o funcionamento dos organismos fossem realizados a partir de uma concepção sistêmica, onde o mundo passasse a ser visto “em termos de relações e de integração” (1986, p.259-260).

Com isto, na década de 1980 surgiu um novo conceito, o de Desenvolvimento Sustentável. Esse conceito assumiu grandes proporções após a publicação do livro “Nosso Futuro Comum”. A bibliografia, também conhecida como relatório Brundtland, foi publicada em 1987, a partir do trabalho realizado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, órgão vinculado à ONU.

O conceito de desenvolvimento sustentável conduz ao raciocínio de um desenvolvimento que una a sociedade, o meio ambiente e a economia de forma equilibrada. Como explica Sachs: “devemos nos esforçar por desenhar uma estratégia de desenvolvimento que seja ambientalmente sustentável, economicamente sustentada e socialmente incluyente [...]” (2004, p.118).

Diante desse novo modelo de desenvolvimento exposto pelo relatório Brundtland e com o lançamento do primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano em 1990, houve a ruptura com o pensamento de que o crescimento econômico poderia sanar todos os problemas do mundo moderno. Até então, havia uma noção de desenvolvimento como sendo a mesma de crescimento econômico (VEIGA, 2006).

A ruptura desse paradigma, fez com que muitos autores passassem a refletir sobre o melhor tipo de desenvolvimento. Excluiu-se a ideia do crescimento zero, utilizado outrora por defensores do meio ambiente e

moradores de países “desenvolvidos”. Neste sentido, o Brasil promoveu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD no Rio de Janeiro em 1992, também conhecida como Rio-92 ou Eco-92.

Esse evento reuniu representantes de diversas nações e de várias organizações da sociedade civil e, entre outros resultados, criou a Agenda 21. O documento gerado “tratava de praticamente todas as grandes questões, dos padrões de produção e consumo à luta para erradicar a pobreza no mundo e às políticas de desenvolvimento sustentável” para o século XXI (NOVAES, 2003, p.324).

Em decorrência da Rio-92, surgiu também o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, documento formulado pela sociedade civil com 16 princípios e 22 diretrizes, indicando a necessidade de “[...] estimular a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade” (2012). As sociedades sustentáveis devem buscar desenvolver suas potencialidades locais, aproveitando os conhecimentos tradicionais e respeitando o equilíbrio ecossistêmico, superando o modo de produzir e reproduzir do capitalismo.

Mesmo com os problemas para a implantação da Agenda 21, foi reconhecido que as comunidades locais, baseadas em suas tradições culturais e na cooperação, poderiam facilitar e criar uma alternativa para o modelo de sociedade atual, fundado na superprodução e no superconsumo. Com isto, passa-se a buscar um novo modelo de humanidade, que “através do reencantamento das práticas sociais locais/globais e imediatas/diferidas plausivelmente possam conduzir do colonialismo à solidariedade” (SANTOS, 2002, p.116).

O Estado tem um papel fundamental para que a globalização se torne mais simétrica e justa. Entre outras coisas, o poder público tem a função de harmonizar metas sociais, ambientais e econômicas, “buscando um equilíbrio entre diferentes sustentabilidades (social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica e política) [...]” (SACHS, 2004, p.11).

Assim, as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política e espiritual devem ser observadas em todo momento do processo educativo. A SEEDF compreende que a junção dessas dimensões encaminha para uma cultura da sustentabilidade e para a criação de um novo modelo de sociedade global, da cidadania planetária.

A cidadania planetária é um conceito que nos remete a uma responsabilidade que ultrapassa as fronteiras estabelecidas pela Geografia,

assim como os efeitos ambientais percebidos a partir do acidente de Chernobil /Ucrânia, implica uma ética global (GADOTTI, 2008, p. 32). O entendimento de que as ações locais podem gerar efeitos globais, assim como os riscos são globais e as soluções estão nas atitudes individuais / locais, unificam a percepção integradora e ecossistêmica entre os seres humanos e destes com todas as outras formas de vida e seus habitats.

Em 2000, a ONU aprovou um documento intitulado “Carta da Terra”, elaborado por mais de 100 mil pessoas, de 46 nações. Esta “Declaração de Responsabilidades Humanas” parte de uma visão holística para indicar que estamos todos conectados e devemos respeitar e cuidar da comunidade da vida; resguardar a integridade ecológica; buscar a justiça social e econômica; e defender a democracia, a não violência e a paz, como princípios para o equilíbrio da espécie humana sobre o Planeta Terra (ROCHA LOURDES, 2009, p.68-69).

Morin (2000) convoca os educadores para buscarem compreender e questionar a origem dos processos de construção de conhecimentos, indicando que as aprendizagens não podem ser compartimentadas em disciplinas, mas analisadas sob a ótica da complexidade, das multidimensões. Lembra que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte de uma espécie.

Vivemos em um planeta reconhecidamente com capacidade de suporte limitado para o padrão de consumo que as sociedades dos Estados Unidos, China e Europa trazem: “o projeto de crescimento material ilimitado, mundialmente integrado, sacrifica 2/3 da humanidade, extenua recursos da Terra e compromete o futuro das gerações vindouras” (BOFF, 1999, p. 17).

O eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer pedagógico que busque a construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros.

Para tal, o percurso pedagógico previsto no projeto político-pedagógico da escola precisa buscar o enfoque holístico²³, sistêmico, democrático e participativo, diante de um entendimento do ser humano em sua integralidade e complexidade, bem como as concepções didáticas do processo de ensino-

23 - Integração e interação entre todos os elementos que compõem o universo.

aprendizagem devem buscar a interdisciplinaridade, em caráter processual, cíclico e contínuo.

A formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Com-vida²⁴ e a criação da Agenda 21 Escolar²⁵ são importantes instrumentos que devem ser utilizados na implementação do eixo Educação para a Sustentabilidade. Assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global são acordos complementares e, conseqüentemente, tornam-se referenciais teóricos da Educação para a Sustentabilidade, proposta no Currículo.

Por fim, é necessário que os valores individuais e coletivos sejam baseados em princípios definidos na Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9.795/1999, e reafirmados pelas Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental, Resolução CNE/CP nº 2, de 15/06/2012. Todas as áreas do conhecimento das etapas e modalidades do processo de escolarização, bem como suas atividades pedagógicas devem permear, de forma articulada e transversal, a Educação para a Sustentabilidade. Assim, caminharemos juntos para uma mudança de postura e prática rumo à sustentabilidade da estadia humana no planeta Terra.

24 - Forma de organização da comunidade escolar, inspirada nos círculos de aprendizagem e cultura, que busque contribuir para um cotidiano escolar sustentável, participativo, democrático, descontraído, saudável e conectado com os saberes tradicionais (BRASIL, 2007, p. 13).

25 - Instrumento coletivo de planejamento pedagógico para projetos e ações que proponham transformar a realidade escolar e comunitária em prol da sustentabilidade. Deve estar conectado a uma proposta de Agenda local e global (BRASIL, 2007, p. 22)..