



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

JOSEANE BATISTA AZEVEDO BARROS

AS VOZES DO DISCURSO HEGÊMONICO NO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO
DISCURSO

JOÃO PESSOA

2014

JOSEANE BATISTA AZEVEDO BARROS

**AS VOZES DO DISCURSO HEGÊMONICO NO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO
DISCURSO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos

JOÃO PESSOA

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B277v Barros, Joseane Batista Azevedo

As Vozes do discurso hegemônico no plano nacional de educação em direitos humanos [manuscrito] : uma análise dialógica do discurso / Joseane Batista Azevedo Barros. - 2014. 50 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Eliete Correia dos Santos, Departamento de Arquivologia".

1. Educação. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Direitos Humanos. 4. Gêneros Discursivos. I. Título.

21. ed. CDD 370

JOSEANE BATISTA AZEVEDO BARROS

**AS VOZES DO DISCURSO HEGÊMÔNICO NO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO
DISCURSO**

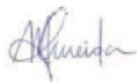
Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 19/07/2014.



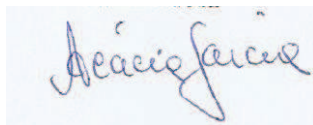
Profª. Dra. Eliete Correia dos Santos / UEPB

Orientadora



Prof. Dra. Maria de Fátima Almeida / UFPB

Examinadora



Prof. Dra. Acácia Maria Costa Garcia / UEPB

Examinadora

Ao meu Deus, por sempre ter me concedido forças na
caminhada.

Ao meu marido, Edinaldo Barros, pela dedicação,
companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por conceder-me mais uma vitória em minha vida. Sei que todos os seus planos em minha vida serão cumpridos para honra e glória do seu nome, assim como diz na sua Palavra “Sabeis, pois, que o SENHOR separou para si aquele que lhe é querido; [...]” Salmos 4.3a

Aos meus pais, José de Azevedo e Maria José Batista, pelo amor, carinho e dedicação na minha formação pessoal e profissional. Aprendi com a minha mãe a extrema importância dos estudos e pude levar esse ensinamento em todas as etapas da minha vida acadêmica.

Ao meu marido, Edinaldo Barros, pela compreensão, apoio e amor em todos os momentos.

À professora Dr^a Eliete Correia dos Santos, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação. Profissional competente e empenhada, que tive a dádiva de tê-la como minha orientadora, passei a admirá-la não só pelo seu excelente trabalho, mas precipuamente pelo seu comprometimento ético com a pesquisa e o ensino.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, a professora Maria Socorro Palitó e a professora Verônica Pessoa, que contribuíram ao longo dos doze meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos, especialmente a minha amiga Luciana Lucena, que tanto me incentivou a fazer esse curso.

“Querida Professora: Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram aquilo que nenhum homem deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros instruídos; crianças envenenadas por médicos educados... Por isso, desconfio da educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a se tornarem humanos.”

Richard P. Claude & George Andreopoulos

RESUMO

Este trabalho aborda a temática das vozes discursivas hegemônicas inseridas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), precipuamente na seção referente ao Ensino formal sob o enfoque da análise dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin. O objetivo desse estudo foi analisar os condicionantes discursivos do PNEDH, no tocante aos preceitos e metas para a educação básica sob o enfoque do dialogismo bakhtiniano. Elegeu-se pesquisa documental, a qual se vale de informações assistemáticas. Na fundamentação teórica utilizou-se os seguintes autores: Bakhtin (2002), Santos (2013), Brait (2005), Faraco (2009), entre outros. Os resultados obtidos da análise interpretativa do PNEDH, correlacionado com a análise discursiva dialógica apontam que não se pode olvidar que a educação em direitos humanos é propagada pelos preceitos liberais, a exemplo do princípio do mérito, da igualdade formal e da diversidade que reforçam o discurso excludente e desigual. Por isso, faz-se necessário a implementação de um modelo de educação em direitos humanos para a construção de uma sociedade que reconheça a alteridade, o respeito e aceitação do outro, mediante os processos de ensino-aprendizagem participativos e ativos, gerando a consciência e a reflexão, as quais permitam aos alunos assumir atitudes de luta e de transformação de sua realidade social. Conclui-se que o PNEDH defende uma concepção hegemônica dos direitos humanos, pois considera tão só as diretrizes da política estatal liberal, bem como centrou-se no discurso da reformulação curricular e no projeto político-pedagógico, propondo a educação em direitos humanos, como uma prática isolada e paliativa na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Análise dialógica do discurso. Discurso hegemônico. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

This work addresses the theme of discursive hegemonic voices inserted in national plan for Education on human rights (PNEDH), addressed in the section concerning the formal education under the focus of the discursive analysis of dialogical discourse of Mikhail Bakhtin. The overall objective was to analyse the discursive constraints of the PNEDH, as regards the precepts and goals for basic education under the approach of Dialogic bakhtiniano. To this end, the documentary research interpretativista of the PNEDH. For the theoretical foundation used the following authors: Bakhtin (2002), Santos (2013), Brait (2005), Faraco (2009), among others. The results obtained from the interpretative analysis of the PNEDH, correlated with the Dialogic discursive analysis show that you can't forget that human rights education is propagated by liberal precepts, the example of the principle of merit, of formal equality and diversity that reinforce the exclusionary and unequal speech. Therefore, it is necessary to the implementation of a human rights education model for the construction of a society that recognizes the otherness, respect and acceptance of the other, through the processes of participatory and active teaching and learning, generating awareness and reflection, which allow students to take attitudes of struggle and transformation of their social reality. It is concluded that the PNEDH defends a hegemonic conception of human rights, since it considers only the liberal State policy guidelines, as well as focused on the discourse of curricular redesign and pedagogical political project, proposing human rights education, as an isolated practice and palliative in public school.

KEYWORDS: Dialogical Discursive Analysis of the speech. Hegemonic discourse. National Plan for Human Rights Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO.....	14
2.1 AS VOZES DO DISCURSO HEGEMÔNICO NA ARENA DISCURSIVA.....	14
2.2 CULTURA, SOCIEDADE E SUJEITO.....	18
2.3 IDEOLOGIA DISCURSIVA.....	21
2.4 DISCURSO DE OUTREM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	23
2.5 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	27
3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB O PRISMA DO DIALOGISMO.....	30
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	30
3.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DO PNEDH.....	32
3.3 CONDICIONANTES DISCURSIVOS NO PNEDH NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS VOZES HEGEMÔNICAS DOS DIREITOS HUMANOS.....	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS.....	50
ANEXO A.....	51

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que escola é um espaço para a promoção e defesa dos direitos humanos, pois possui a missão de perpassar às gerações futuras a cultura, os saberes, as habilidades e competências que orientam uma determinada sociedade. Em razão disso, é imprescindível fomentar as temáticas de direitos humanos na sala de aula, incentivando a promoção da justiça, da cidadania e da igualdade.

Para tanto, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, doravante (PNEDH), resultante da necessidade de instrumentalizar a educação formal na propagação e defesa dos direitos humanos na escola, através de trabalhos pedagógicos que estimulem o respeito, a alteridade e a solidariedade. Ressalta-se que a educação em direitos humanos deve ser integrada ao componente curricular transversal do Ensino Médio e aos projetos escolares, conforme preconiza as diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica e demais disposições normativas.

Justifica-se a escolha da temática em virtude da necessidade de implementação da educação em direitos humanos na educação formal, com a finalidade de propiciar aos educandos uma formação plena e de prepará-los para o exercício da cidadania ativa no meio social e político, contudo o PNEDH possui um discurso genérico e excludente da educação em direitos humanos, por isso, há diversos percalços na sua efetivação.

A problematização deste trabalho centra-se em analisar os condicionantes discursivos e ideológicos inseridos nos princípios e metas para a Educação Básica do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Porquanto não se pode negligenciar a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade, justificando a necessidade da educação em direitos humanos com o propósito de tutelar a dignidade humana, os direitos civis, políticos e sociais do discente.

Em razão disso, a educação em direitos humanos ocorre por meio de um processo sistemático e multidimensional, de maneira a apreender conhecimentos e informações; como também a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais, fomentando a consciência cidadã nos seus níveis cognitivos, social, ético e político, bem como um processo metodológico dialógico.

Neste trabalho teve-se como meta analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, precipuamente no tocante aos preceitos e metas para a educação básica sob o enfoque do dialogismo bakhtiniano. A análise do discurso do PNEDH teve como eixo os

princípios norteadores da educação básica e suas ações programáticas, inferindo nos condicionantes discursivos e ideológicos da sua elaboração e a crítica à perspectiva da educação em direitos humanos apresentada no PNEDH, sob o enfoque da análise discursiva dialógica bakhtiniana.

Já os objetivos específicos elucidados foram os seguintes: analisar a teoria da análise discursiva dialógica de Bakhtin; descrever os princípios e metas para a educação básica do referido documento e analisar o PNEDH sob o prisma da teoria discursiva dialógica. No tocante à natureza da pesquisa foi descritiva, de modo a produzir novos conhecimentos em face do problema elucidado. Da mesma feita, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para elucidar as contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin a respeito da análise discursiva dialógica.

Classifica-se como exploratória esta pesquisa, proporcionando a maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Trata-se de uma pesquisa teórica, visando ampliar o modelo teórico da análise discursiva dialógica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ao passo que a forma de abordagem será qualitativa, haja vista que a pesquisa também será descritiva, utilizando-se da interpretação atribuindo-lhes significados. O método de abordagem será o dedutivo, partindo de argumentos condicionais e silogísticos para produzir a síntese.

Elege-se, igualmente, a pesquisa documental, a qual se vale de informações assistemáticas, cujo objeto de pesquisa é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, sendo uma fonte vasta de dados. Para tanto, espera-se ter apresentado uma metodologia válida para a produção do trabalho em questão.

O procedimento de análise foi o de descrever e analisar o discurso da educação em direitos humanos no ensino formal inserido no PNEDH, sob o enfoque da análise discursiva dialógica de Bakhtin. Assim, através do aprofundamento da revisão bibliográfica elucidaram-se os questionamentos a respeito da perspectiva de educação em direitos humanos do PNEDH, bem como seus princípios e metas para a educação básica. Para tanto, as categorias de análise foram descritivas, tendo o referencial teórico como base inicial dos conceitos e da classificação dos dados. Por isso, estabeleceram-se relações conceituais entre a análise do discurso dialógico e do PNEDH, visando elaborar uma pesquisa interpretativa, sobrepondo-se à mera descrição.

Assim, no plano discursivo houve críticas quanto ao conteúdo da educação em direitos humanos elucidado no PNEDH, referindo-se aos princípios liberais burgueses explicitados, precipuamente no tocante ao princípio do mérito (garante ao indivíduo o acesso universal aos

níveis mais elevados de ensino) e também quanto à orientação política do PNEDH, pois não há neutralidade no jogo de interesses discursivo.

Por fim, a organização deste trabalho monográfico foi feita da seguinte maneira: no capítulo I tratou-se da análise discursiva dialógica bakhtiniana, assim como dos eixos basilares de sua teoria como a noção de cultura, sociedade e sujeito, a ideologia discursiva, o discurso de outrem e os gêneros discursivos e, finalmente, no capítulo II abordaram-se os aspectos normativos, discursivos e ideológicos do PNEDH.

2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Neste capítulo analisa-se a teoria da análise dialógica discursiva de Bakhtin, consoante as categorias da cultura, a sociedade e o sujeito; a ideologia discursiva; do discurso de outrem e dos gêneros discursivos. Assim, o discurso visto tão só sob o aspecto linguístico é insuficiente, sendo imprescindível apreciar as vozes discursivas de natureza social, cultural e ideológica, as quais visam persuadir o receptor. Em razão disso, neste capítulo, apresenta-se o discurso não como um monólogo, mas sim, perpassado de diversas vozes no texto presente na polifonia e na interdiscursividade.

2.1 AS VOZES DO DISCURSO HEGEMÔNICO NA ARENA DISCURSIVA

Inegavelmente, a linguagem advém da relação entre os indivíduos, sendo, portanto, um fenómeno cultural. Dessa forma, nenhum discurso é neutro de concepções ideológicas, haja vista que há uma teia de sentidos implícita em cada argumento.

Ressalta-se que as relações discursivas são produzidas na incorporação de outros discursos, sejam eles implícitos ou explícitos, nesse sentido, é imprescindível a utilização dos conceitos de dialogismo e de interação verbal, pois os discursos inseridos na sociedade possuem determinadas circunstâncias históricas, culturais, ideológicas e sociais.

Nesse diapasão, afirma Bakhtin (2003, p. 342) que:

a relação dialógica entre os enunciados, cujo percurso também passa por dentro do enunciado considerado isoladamente, compete à metalinguística. Essa relação difere, por natureza, das relações linguísticas existentes entre os elementos dentro do sistema da língua ou dentro do enunciado isolado. Caráter metalinguístico do enunciado (produto do discurso). As relações do sentido, dentro de um enunciado (ainda que fosse potencialmente infinito, como no sistema da ciência, por exemplo), são de ordem factual-lógica (no sentido lato do termo), ao passo que as relações do sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica (ou, pelo menos, têm um matiz dialógico). O sentido se distribui entre as diversas vozes. Importância excepcional da voz, da individualidade.

Para tanto, é imprescindível que diante de um discurso, seja falado ou escrito, que o intérprete possa compreender os seus aspectos metalinguísticos, os quais produzem o discurso no interior de uma infinita teia de sentidos das vozes individuais e sociais.

Coerente com a abordagem dialógica, a Análise do Discurso, doravante AD, ramo da Linguística, dialoga com os diversos saberes, pois se trata de um campo interdisciplinar, tendo como objeto de estudo o discurso, compreendendo a língua como uma entidade que possui valores ideológicos. Assim, em face dos diversos gêneros discursivos no meio social, como da esfera política ou científica, esses enunciados possuem seu lugar social.

Ademais, a AD fez crítica às Ciências Sociais e à Linguística, pois concebe o discurso como um objeto sócio-histórico e ideológico, devido à materialização da ideologia na linguagem, formando um trinômio língua-discurso-ideologia.

Entende-se a ideologia como a condição para a formação do sujeito e da construção de sentido, porquanto, não se pode dissociar o discurso da ideologia. Assim, a língua não é uma noção abstrata, mas sim faz parte da concepção de mundo do sujeito.

As relações discursivas são abordadas por Mikhail Bakhtin (2002) sob o prisma do dialogismo, de forma que o indivíduo estabelece relação com a realidade. Portanto, o discurso escrito e o documental integram uma discussão ideológica, haja vista que a construção discursiva é pautada em discursos anteriores.

Outrossim, contextualiza Bakhtin (2002, p.29) a luta de classes no contexto da linguagem, pois:

para começar, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.

A teoria da análise do discurso na perspectiva dialógica critica a Linguística, de matriz estruturalista e elucida as teorias como o marxismo, a psicanálise e o formalismo russo na análise do discurso, trazendo à baila um diálogo com diversas áreas teóricas para dar uma versão ideológica ao signo linguístico.

Dessa forma, na abordagem dialógica o sujeito é inserido no meio social na sua relação com o outro, dando ênfase à alteridade. É por essa razão que a linguagem não é determinada pelo sujeito, mas sim pelos processos sociais e históricos, ocorrendo interações

múltiplas com o outro.

O dialogismo é o princípio geral do agir entre os sujeitos, produzindo discursos. Por isso, deve-se pensar no discurso no seu contexto enunciativo, uma dinâmica dialógica entre os sujeitos. Consoante Faraco (2009, p. 66) “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social.”

Frisa-se que a subjetividade sempre está correlacionada com o social, coerente com o fundamento do materialismo histórico marxista, resultando na hegemonia de determinados discursos. Assim, a grande contribuição do dialogismo bakhtiniano foi de dar ênfase às condições sócio-históricas para determinar as vozes do discurso, pois a ideologia não está fora no signo, da mesma forma não há signo sem a ideologia.

Sobre a relação dialógica. É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado. O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 354)

Nesse sentido, o dialogismo aponta a premissa de que todo discurso é formado por outros discursos, surgindo, diversas relações de sentido, por isso, vincula-se à alteridade, por meio do reconhecimento de si no outro.

Pode-se conceituar o sujeito dialógico de acordo com o funcionamento das vozes sociais, de modo que algumas serão usadas como argumento de autoridade com finalidade meramente persuasiva; outras em uma relação de aceitação ou recusa do discurso dominante.

Quanto à perspectiva marxista inserida na linguagem, deve-se questionar se a influência da língua como superestrutura, a qual pode reafirmar a ideologia da luta de classes e da exploração. Nesse sentido, a linguagem é determinante nas mudanças sociais, pois o discurso gera o conflito, podendo o indivíduo assimilar as relações de dominação ou lutar pela sua emancipação.

É salutar nessa esteira destacar que a classe dominante faz uso da linguagem para

reforçar o seu poderio, por meio de signos ideológicos que dão ênfase a sua ideologia. Porquanto, a língua, o pensamento e a consciência são determinados pela ideologia.

Salienta-se que não há neutralidade ideológica da palavra, assim como defendem os filósofos-linguísticos do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, adeptos da causalidade mecanicista. A análise discursiva dialógica entende o discurso vinculado ao diálogo, na sua relação com o contexto sócio-histórico.

Dessa forma, a linguagem é o produto ideológico que está inserido no campo semiótico, haja vista que a consciência individual é um fato sócio-ideológico, com isso, a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, afirma que não se pode determinar a gênese do discurso ou se a palavra foi a primeira ou a última, pois o contexto dialógico é ilimitado.

Outrossim, o diálogo possui uma multiplicidade de sentidos explícitos e implícitos que serão retomados em novas circunstâncias. Por isso, o dialogismo ultrapassa a temporalidade, envolvendo o presente, passado e futuro, haja vista que a memória encontra-se repleta de historicidade e singularidade.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin estudam-se os gêneros discursivos sob o prisma dialógico, coerente com o seu contexto sócio-histórico e ideológico da linguagem. Da mesma forma, analisam-se os conceitos de enunciado, língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito, pois tais elementos constituem uma dependência mútua.

A noção de enunciado como atividade humana e unidade real da comunicação discursiva faz com que o enunciado seja sempre um novo fato, em função disso nunca se repete, por essa razão, não se pode dissociar a comunicação efetiva do jogo discursivo inserido no diálogo. Dessa forma, não se pode dissociar as vicissitudes do discurso, tendo em vista que o mesmo é resultado de uma atividade intelectual com seus valores e intencionalidades.

O pensamento cria um mundo comum a todos os homens, independentemente de uma relação com o eu e o outro. Na sensação primitiva e natural de *si*, o *eu* e o *outro* se confundem. Ainda não existe egoísmo nem altruísmo. O *eu* se esconde no *outro*, nos *outros*, quer ser o outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, rejeitar o fardo do *eu* único no mundo (o *eu-para-mim*). A semiótica se ocupa principalmente de assegurar a comunicação de uma mensagem já concluída, mediante um código já concluído. Ora, no discurso vivo, a mensagem se cria pela primeira vez no processo de comunicação e, na realidade, não há código. Problema da mudança de código no discurso interior (Jidkin). Diálogo e dialética. No diálogo, tiram-se-lhe as vozes (separação das vozes), a entonação (emotivo-personalizada), as palavras vivas e as réplicas, extraem-se dele noções abstratas e raciocínios. Põe-se tudo numa consciência abstrata e obtém-se a dialética. (BAKHTIN, 2003, p. 388)

O enunciado deve estar interligado com a relação social, haja vista que o discurso é produzido nas diversas formas de comunicação social e não apenas na dimensão linguística, mas também a dimensão social, cultural e econômica, indo além da perspectiva verbal. Consoante Cereja (2005, p. 204):

Assim, levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas, palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas.

Em razão disso, o discurso não pode se desvincular do ato social do falante, assim como dos seus valores ideológicos. Consequentemente, o discurso é o meio imprescindível para analisar uma realidade imediata, pois é através dele que o sujeito expõe suas ideias, pensamentos e emoções. Por fim, o dialogismo é o meio constitutivo da linguagem, em função da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, em que ocorre a intertextualidade no interior do discurso, estabelecendo uma relação de alteridade. Dessa feita, o sujeito não é autônomo na constituição de sua própria linguagem, pois depende das relações sociais.

2.2 CULTURA, SOCIEDADE E SUJEITO

Inegavelmente, o discurso não pode ser dissociado do conceito de sociedade, de cultura e de sujeito, pois a linguagem gera vínculos sociopolíticos, no momento em que o discurso é formulado. Em função disso, a pluralidade social fomenta a intertextualidade discursiva, haja vista que os aspectos linguísticos e as práticas sociais propiciam a produção social de sentido.

Salienta-se que a estrutura discursiva envolve aspectos cognitivos, mas também relacionais são fundamentais na cultura de um determinado povo, pois o discurso é uma produção mental e social. Assim, o sujeito falante não é aquele que materializa o discurso, de forma isolada, contudo, o discurso é construído nas relações sociais.

Nesse diapasão, Bakhtin (2003, p. 368) traz o conceito de exotopia:

O importante no ato de compreensão é a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender. O mesmo não ocorre com o simples aspecto externo do homem, que este não pode ver nem pensar em sua

totalidade, e não há espelho, nem fotografia que possa ajudá-lo; seu aspecto externo, apenas o outro pode captá-lo e compreendê-lo, em virtude de sua exotopia e do fato de ser outro. Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais).

Da mesma forma corrobora Sobral (2005b, p.109):

A posição exotópica, equivale a “estar num lugar fora”, é um “fora” relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra estética ou não. [...] A posição exotópica é a posição a partir da qual é possível o trabalho estético, a ação de construir o objeto estético.

Frisa-se que a exotopia é o desdobramento dos pontos de vista de um lugar exterior, permitindo que o sujeito possa ver aquilo que não poderia ver pela sua própria visão de mundo. Logo, através da exotopia pode-se se colocar no lugar do outro, depois retoma a sua visão de mundo, contudo, acrescida da experiência do outro. Da mesma feita, poderá acrescentar ao outro aquilo que ele não podia ver, então, são essas trocas de experiências recíprocas que garante uma posição dialógica no mundo.

Indubitavelmente, a ideia de sociedade constitui-se das diferentes práticas sociais em que emerge a tensão interioridade/exterioridade. Por isso, a exotopia aparece como a forma pela qual se pode aplicar a visão de mundo sobre si e sobre os outros, em função da acumulação de experiências recíprocas, essa é a arte de dialogar.

A construção de indivíduo tanto denota das relações sociais, como também da concepção racional e transparente inserido na estrutura discursiva. Ressalta-se que cada aspecto será delimitado diante das construções políticas do sujeito. Por isso, a formação da identidade e do sujeito perpassa pela subjetividade, mas também pelas relações sociais. Ademais, em face do discurso hegemônico, o indivíduo pode analisar o processo de assimilação da ideologia ou opor-se mediante a consciência de emancipação.

Referindo-se ao conceito de sujeito afirma Sobral (2005, p.22):

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do SER, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras.

Percebe-se que o autor sugere um agir relacional do sujeito, de modo que o mesmo se insira no mundo como agente de suas práticas sociais. Contudo, sua identidade como tal, depende da sua relação com os outros.

Porquanto, o sujeito e a sociedade encontram-se em uma posição dialética, em razão da heterogeneidade na linguagem que influencia as situações sociais, assim, pode-se inferir que a linguagem é fundamental na formação do sujeito dialógico – a relação do eu e pelo outro. Então, o sujeito é sempre inacabado e sua formação depende dos discursos inseridos no meio social, em que ocorrem os conflitos entre outros discursos.

É imperioso salientar que a intersubjetividade antecede a subjetividade, pois é no processo dialógico que a linguagem interativa se liga ao outro sujeito. Logo, são os diálogos constantes entre os múltiplos discursos que formam o dialogismo.

Assim, o papel social que o indivíduo assume define a polissemia discursiva, mediante um processo de (re)significações e (re)definições de identidades, fazendo com que as ideologias discursivas e os discursos de outrem façam parte de um processo interminável.

Nesse sentido, elucida Sobral (2005, p.24) que:

O Círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. Como alguém dotado de um *excedente de visão* (no que antecipa a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty) com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si [...] Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o seu desse alguém infere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais.

Apreende-se da afirmação supramencionada que o sujeito age e discursa, conforme um dado momento histórico, por isso, é responsável pelo desencadeamento de seus atos, ao mesmo tempo em que constrói o outro, também é construído. Logo, sendo o sujeito inacabado, transitório e provisório na sua identidade, explica o fato de caso que diferentes sociedades, o falante construirá novas identidades.

Por isso, na formação do discurso tem-se um jogo de intersubjetividades, correlacionado com as crenças, ideologias, interesses etc. Nesse sentido, consoante Stella (2005, p. 179) “a compreensão de mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras e a consciência [...]”, logo, a percepção sócio-histórica da ideologia do discurso bakhtiniano denota o aspecto interativo na concepção dialógica da linguagem, da sociedade e dos sujeitos.

Com isso, apreende-se que a concepção dialógica possibilita a compreensão da relação estabelecida entre linguagem e hegemonia, pois o sentido não está na palavra, mas no efeito da interação, construindo novas significações. Para tanto, o dialogismo recusa a hegemonia no discurso, pois a significação não está na palavra, mas sim na relação entre os falantes, construindo uma teia de sentidos.

2.3 A IDEOLOGIA DISCURSIVA

Ressalta-se que o signo linguístico é um símbolo carregado de ideologia em face de uma realidade, que também reflete e retrata outras condições socioeconômicas da sociedade. Logo, o signo materializa-se na comunicação social vincula a ideologia entre as pessoas, pois é plurívoco e decorre dos diversos horizontes axiológicos.

Para o Círculo de Bakhtin a ideologia é compreendida como universo que elenca os produtos humanos de cunho imaterial, mas também no que diz respeito à consciência social, a exemplo, das ciências, da religião, da moral, do direito, dentre outros, assim, a classe elitista faz uso desses instrumentos para dar sentido aos discursos que mascaram a realidade.

Já na perspectiva marxista pode-se conceituar a ideologia como a falsa consciência, um ocultamento da realidade sem que haja a verificação da luta de classes, todavia a ideologia dominante possui a hegemonia para perpassar sua visão de mundo. “De um lado, a ideologia oficial, como estrutura [...] estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único [...]” (MIOTELLO, 2005, p. 169)

É por meio da linguagem que o pensamento e a consciência operacionalizam-se, formando o elemento conceitual, contudo não se pode desvincular tais condições cognitivas do conteúdo ideológico e semiótico, pois os signos são formados nas relações sociais. “Nesse sentido, a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.” (MIOTELLO, 2005, p. 176)

Como a consciência é formada a partir dos discursos interiorizados pelo indivíduo, logo, o seu pensamento toma por base um determinado sistema ideológico. Assim, o discurso é materializado nas relações sociais, também é a partir dele que determinado grupo social exterioriza a sua demanda de transformação social.

Consoante Bakhtin (2002), o signo linguístico transforma-se em um signo ideológico, a exemplo dos produtos de consumo sob o contexto de uma sociedade capitalista.

Qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles. O pão possui uma forma particular que não é

apenas justificável pela sua função de produto de consumo; essa forma possui também um valor, mesmo que primitivo, de signo ideológico (por exemplo o pão com a forma de número oito ou de uma roseta). (BAKHTIN, 2002, p. 30)

De fato, a formação discursiva concretiza a formação ideológica, quando há a alternância ou mudança nas formas de produção, também há uma nova perspectiva ideológica, pois para Bakhtin (2002, p. 32) “própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.”

Além disso, assegura a respeito da ideologia, “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.” (BAKHTIN, 2002, p.31). Tornando-se assim uma superestrutura que domina as relações sociais, servindo como instrumento dos opressores de perpassar uma reprodução social simbólica de que o signo ideológico está acima da luta de classe, visando ocultá-lo. Assim, a classe dominante faz uso do signo ideológico para impor seus determinantes ideológicos que não permite que o indivíduo veja sua realidade.

Nessa esteira, pode-se conceituar a ideologia como sendo uma perspectiva de mundo de uma classe social, com o escopo de justificar e explicar a realidade, por isso, as diversas visões de mundo surgem, conforme haja diversas classes sociais. Então, compreendendo as ideologias como significações da realidade, são transmitidas na sociedade por meio do discurso, logo, materializam-se nas práticas discursivas.

Para tanto, corrobora Miotello (2005, p. 171):

Afinal, para Bakhtin o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as ações humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos [...] Dito isso, se poderia caracterizar a ideologia, da perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico- materiais dos homens.

Não obstante, é na semântica discursiva que ocorre a formação ideológica. Por exemplo, o campo dos direitos humanos pertence às determinações ideológicas diferentes, como os direitos civis e políticos centram-se nos interesses burgueses, já os direitos econômicos e sociais são de interesse da classe trabalhadora. Assim, “trata-se da instauração de um campo de luta, da arena discursiva onde é possível discutir ideias e construir pontos de vista sobre o mundo [...]” (MACHADO, 2005, p. 154)

Ressalta-se que a ideologia dominante faz com que haja a divulgação de seus preceitos entrando em diversas esferas como a religião, a arte, a educação, o sistema normativo, a ciência dentre outros, conforme o jogo de poder determinado, impondo-se na ideologia do cotidiano.

Há uma diferença entre o nível superficial e o profundo do discurso na formação

semântica e nas determinações ideológicas, precisando recorrer à intertextualidade e a interdiscursividade. Porquanto a respeito dessa discussão, afirma Bakhtin (2002, p.41) que:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala.

Assim, o nosso dizer relaciona-se com o discurso e não com a prática, “nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas.” (FARACO, 2009, p.26). Nesse diapasão, o discurso possui o seu aspecto político, pois também há luta de poder no discurso, há o poder implícito que visa dissimular a verdade, pois esse poder é mascarado nas práticas discursivas é imposto de uma classe social sobre a outra. Dessa forma, a classe dominante faz com que o signo lingüístico seja intocável, camuflando seus reais interesses, afirmam-se, por exemplo, direitos sociais que não são efetivados.

Indiscutivelmente, o discurso confere ao indivíduo reprodução da ideologia da classe que o representa, mas também pode transformar a sua realidade, seja através da educação e do ensino-aprendizagem crítico. Por isso, o discurso possui dupla função, ora pode reproduzir as ideologias das classes dominantes, ora pode ser usado como instrumento de uma nova prática social.

2.4 O DISCURSO DE OUTREM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A incorporação do discurso alheio na perspectiva de bakhtiniana advém da natureza dialógica do discurso, pois as palavras se cruzam com as palavras do outro. Nesse sentido, afirma-se que nenhum discurso é inovador, haja vista que sempre incorpora outros discursos. De fato, afirma Bakhtin (2002, p. 151) que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.”

Para tanto, a perspectiva de alteridade para Bakhtin encontra-se no sentido de que o sujeito precisa passar pela consciência do outro para que seja constituído. Essa é a noção de dialogismo nos enunciados. Ademais, acrescenta o autor:

A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. (BAKHTIN, 2003, p.320)

Inegavelmente, o discurso reportado critica a divisão do discurso direto e discurso indireto, pois elenca tão só as alterações estilísticas no contexto narrativo. Assim, a perspectiva enunciativa, considera as condições reais de fala, em face da enunciação de outrem, que não é um ser calado, mas com suas palavras interiores dão interação ao discurso.

A inter-relação que se estabelece entre o discurso do outro assim inserido e o resto do discurso (pessoal) não tem analogia com as relações sintáticas existentes dentro dos limites de um conjunto sintático simples ou complexo, nem tampouco tem analogia com a relação com o objeto do sentido, existente entre os conjuntos sintáticos distintos não vinculados gramaticamente, dentro dos limites de um único enunciado. Em compensação, essas inter-relações têm analogia (sem serem, é evidente, idênticas) com as relações existentes entre as réplicas do diálogo. A entonação que demarca o discurso do outro (assinalada pelas aspas no discurso escrito) é um fenômeno de um tipo particular: é como que a transposição da alternância dos sujeitos falantes para o interior do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 318)

Assim, quando o falante incorpora o discurso do outro passa por diversas modificações, haja vista que esta construção está inserida em um contexto social específico. Por isso, o autor afirma que todo discurso é constituído de várias vozes, em razão do dialogismo como a condição de existência do discurso, assim, a heterogeneidade faz parte da constituição do discurso, qual seja a polifonia formada pelas vozes da história e da cultura.

Na perspectiva bakhtiniana, a polifonia é compreendida como as diversas vozes presentes no enunciado, o qual está inserido no contexto discursivo interagindo com o verbal e o não-verbal. Nesse sentido, as vozes sociais são designadas como a heteroglossia, ou seja, a dialogização daquelas na dinâmica discursiva, coerente com a premissa de que todo dizer é orientado por um “já dito”, como também visa responder algo que é dialogizado.

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser dialogicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. Esse processo efetua-se em dois planos: de um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. (BAKHTIN, 2002, p. 147)

Percebe-se a heterogeneidade na materialidade textual ou aquela implícita. Diferentemente da heterogeneidade, na superfície do texto da presença de outros discursos, constituindo sua identidade; já que não é marcada, tem-se na ironia, na metáfora, nos jogos de linguagem dentre outros.

A respeito disso, discorre Bakhtin (2002, p.33) “a consciência individual é um fato sócio-ideológico. Enquanto esse fato e todas as suas conseqüências não forem devidamente reconhecidas, não será possível construir nem uma psicologia objetiva nem um estudo objetivo das ideologias.” Nada obstante, a heterogeneidade do discurso confronta com a subjetividade do discurso no que tange à linguagem individual, pois transfere a ação do sujeito para o discurso do outro. Por isso, o discurso do outro é um instrumento de manipulação de idéias em face da heterogeneidade constitutiva do discurso, pois ao retomar o discurso, repetindo-o, logo, o sujeito apodera-se o inovando, construindo a identidade do falante.

Sobre o subjetivismo aponta Bakhtin (2002, p. 124):

A enunciação individual (a “parole”), contrariamente à teoria do objetivismo abstrato, não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica. Com efeito, se assim fosse, nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais (as “formas normativamente idênticas”) poderiam gerar um produto social. O subjetivismo individualista tem razão em sustentar que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua. Mas está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior. A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução. O subjetivismo individualista tem toda a razão quando diz que não se pode isolar uma forma lingüística do seu conteúdo ideológico. Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica. Está errado quando diz que esse conteúdo ideológico pode igualmente ser deduzido das condições do psiquismo individual.

Pode-se distinguir a recepção ativa do discurso do outro da transmissão do contexto discursivo, pois as palavras isoladamente recortam o contexto, mas quando há a dinâmica e as modificações têm-se a interação verbal. Por isso, o ponto central de Bakhtin é o dialogismo, como a interação com a ideia do outro, construindo a enunciação discursivamente.

O enunciado concebido como um todo de sentido. A relação com o enunciado do outro não pode ser separada nem da relação com a coisa (que é objeto de uma discussão, de uma concordância, de um encontro), nem da relação com o próprio locutor. É uma tríade viva cujo terceiro membro até agora não foi, entretanto, levado muito em conta. E mesmo onde é levado em conta (na análise da vida literária, dos debates ideológicos de publicistas e de polemistas, das batalhas entre as teorias científicas), a natureza específica da relação com o enunciado do outro em sua

qualidade de enunciado (de totalidade de um sentido) continua ignorada e inexplorada (compreende-se na abstratamente, permanecendo-se num nível lógico-factual, ou psicológico, até mesmo mecânico-causal). A natureza específica, dialógica, deste todo de sentido, desta postura do sentido que é o enunciado, continua incompreendida. (BAKHTIN, 2003, p.351-352)

Entende-se que a influência do outro determina as forças sociais que circulam no discurso, qual seja a influência das vozes no discurso. Destarte, o uso da ideologia da palavra perpassa a visão de mundo do sujeito, podendo ser numa perspectiva autoritária (dogmas religiosos, discurso científico, autores etc.) ou persuasiva (influência do eu e do outro) com abertura às novas possibilidades semânticas.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (BAKHTIN, 2002, p.115)

Para tanto, o discurso de outrem não é só uma citação no vazio, trata-se de estabelecer relações de sentido, desde que inserido no contexto da interlocução. De tal modo, fazendo alusão ao discurso alheio retomam-se também os discursos ditos e não-ditos, ocasionando a problemática da polifonia e da heterogeneidade.

Se a ofensiva do contexto narrativo contra o discurso citado traz a marca de um idealismo ou de um coletivismo discretos no que diz respeito à apreensão do discurso de outrem, a decomposição do contexto narrativo testemunha uma posição de individualismo relativista na apreensão do discurso. Neste último, à enunciação citada subjetiva opõe-se um contexto narrativo que comenta e replica e que se reconhece como igualmente subjetivo. Toda a segunda orientação caracteriza-se por um desenvolvimento notável dos modelos mistos de transmissão do discurso: o discurso indireto sem sujeito aparente e, particularmente, o discurso indireto livre, que é a forma última de enfraquecimento das fronteiras do discurso citado. (BAKHTIN, 2002, p.155)

Ademais, ainda ressalta Faraco (2009) que a relação do eu/ outro dentro de campo axiológico visa realização de valores no interior de cada ato praticado, com isso, a palavra deve ser apreendida não só nos aspectos morfossintático e fonológico, mas também semântico- conceitual.

Nesse diapasão, a ideia que o discurso é perpassado pelas vozes alheias, fundamenta a teoria do dialogismo, pois o enunciado do eu é formado pelas diversas vozes sociais, as quais dialogam entre si. Assim, o discurso possui duas facetas: o eu e o outro, sendo possível coerente com essa inter-relação identificar as condições sociodiscursivas, ou seja, quais as tensões e conflitos que permeiam o discurso.

2.5 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Frisa-se que gêneros discursivos são tipos de enunciados provenientes da ação humana, sendo, portanto, dinâmicos e infinitos, a exemplo dos gêneros estilísticos, temáticos e composicionais. Ademais, esses gêneros estão interligados com a interação social, por isso, a linguagem materializa-se através desses gêneros discursivos.

A respeito da origem dos gêneros discursivos aponta Faraco (2009, p. 123) que “a utilização do termo gênero para designar tipos de textos é uma extensão da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos.” Assim, os gêneros discursivos possuem sua gênese na Retórica, conforme a classificação de Aristóteles, voltado para a persuasão do público. Contudo, na perspectiva do dialogismo, os gêneros estão inseridos no processo comunicativo.

Conforme Bakhtin (2003, p. 279-280), os gêneros discursivos são diversos, conforme o elemento da heterogeneidade do discurso.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas).

Reforçando a enunciação supracitada, afirma Machado (2005, p. 155) quanto à classificação do discurso: “Assim, Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita).”

Salienta-se que todo enunciado possui uma unidade temática, composicional e estilística, pois cada discurso é enquadrado no conteúdo, na organização do dizer e na sua intencionalidade. Por isso, os gêneros discursivos estão interligados ao enunciado dentro da esfera comunicativa, bem como inserido dentro de um contexto histórico e social.

Além disso, esses gêneros podem ser orais ou escritos, classificados também como primários (discurso simples, como o bilhete, uma conversa) e os secundários (são discursos

mais complexos como um artigo de opinião, um documentos oficial), ambos são provenientes do processo de formação histórica e da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia.

Da mesma forma, os gêneros discursivos podem ser:

Os gêneros discursivos, assim considerados, podem então ser pensados tanto em função de sua ontogênese quanto de sua filogênese. Do ponto de vista ontogenético, os gêneros discursivos são realizações das interações produzidas na esfera da comunicação verbal; do ponto de vista filogenético, é possível acompanhar a expansão para outras esferas da comunicação realizada graças à dinâmica de outros códigos culturais que se constituem, em relação à palavra, um ponto de vista extraposto. Nesse sentido, as esferas de uso da linguagem podem ser dialogicamente configuradas em função do sistema de signos que as realizam. (MACHADO, 2005, p. 165)

Assim, podem-se conceituar os gêneros como enunciados relativamente estáveis, pois os sujeitos da interação social expõem por meio do discurso os juízos de valor, sejam eles valorados negativamente ou positivamente. Conforme, a análise discursiva dialógica o enunciado é privado, singular e não se repete, funciona dialogicamente, perpassando a história da sociedade e a história da linguagem.

Além disso, cada gênero possui um estilo, seja científico, religioso, oficial, corriqueiro dentre outros, contudo, todos esses estão relacionados em uma das esferas discursivas formando um gênero temático. Assim, o gênero discursivo reflete a sua posição social, pois a polifonia interesses de grupos ou indivíduos no contexto enunciativo da comunicação verbal ou não-verbal.

Destarte, por meio dos gêneros discursivos os sujeitos do discurso, transmitem a palavra ao outro em uma situação de interação. Logo, o enunciado é formado na comunicação discursiva, mediante a alternância dos sujeitos do discurso (encadeamento das atitudes da atividade comunicativa), da expressividade ou relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado- ocorre quando o autor valora o objeto do discurso e seus interlocutores) e também da conclusibilidade (a alternância de sujeitos no enunciado).

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285-286)

Outrossim, o sujeito e os sentidos consolidam-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro. Destarte, o processo discursivo acontece entre o verbal e o

social, o social e o ideológico, constituindo a linguagem, o enunciado e o discurso.

Os gêneros discursivos estão interligados a práxis humana, pois se envolvem nas diversas atividades que o sujeito produz. Portanto, têm-se como exemplos de enunciados os documentos oficiais, as cartas, as normas jurídicas, dentre outros, pois todo enunciado constitui-se a partir de outros enunciados, sejam explícitos ou implícitos, assim, concretizando-se nos diversos modos de citação do discurso do outro.

Por fim, para que o texto seja concebido como discurso precisa-se apreender o que o autor quer dizer com o seu texto e também quais são as condições de interação entre os enunciados ditos e previstos, por isso, o texto como produto dialógico mantém relação entre o autor e o leitor, bem como com outros enunciados, pois o fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da sociedade.

No próximo capítulo, analisa-se as categorias discursivas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no tocante à educação formal correlacionando com a análise discursiva dialógica de Bakhtin. Para isso, necessita-se apresentar o contexto histórico da educação em direitos humanos, seus fundamentos normativos e teóricos-metodológicos, assim como a busca pela significação da prática educativa.

3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB O PRISMA DO DIALOGISMO

O capítulo terceiro deste trabalho aborda a correlação entre a análise dialógica do discurso com os preceitos e diretrizes da educação em direitos humanos voltadas para a educação formal, conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, considerando que o discurso hegemônico dos direitos humanos instrumentaliza-se na medida em que perpassa os seus ideais. Assim, o embasamento teórico dessa investigação percebeu as diversas vozes discursivas presentes no PNEDH, as quais não estão encerradas no eu, mas também interagem nas circunstâncias socioculturais direcionadas aos interlocutores.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Pode-se falar na educação em direitos humanos depois da égide dos regimes totalitários e da Segunda Guerra Mundial, em que se adotou a concepção de que o Estado seria o co-responsável para resguardar os direitos humanos, referindo-se ao modelo do Estado do Bem-Estar Social ou Estado-providência, o qual propõe um papel de defensor da ordem social e organizador da economia.

Com isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, doravante DUDH, redigida sobre os ímpetus do período de guerra, correspondeu ao escopo dos vencedores de cessar os abusos cometidos. Por isso, alguns países não partilharam de suas concepções, a exemplo dos países comunistas.

Vale frisar que a DUDH correspondeu ao ponto inicial na conquista dos direitos humanos, haja vista que de acordo com a técnica jurídica ela é uma recomendação das Nações Unidas, logo, não possui força vinculante.

Nesse sentido, afirma Comparato (2007, p. 226):

Seja como for, a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais efetivos, como se disse na sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos.

Posteriormente, vieram os Pactos internacionais de direitos humanos de 1966, “A elaboração de dois tratados e não de um só [...] foi o resultado de um compromisso diplomático [...] Essa divisão do conjunto dos direitos humanos em dois Pactos distintos é, em grande medida, artificial. (COMPARATO, 2007, p. 280)”. De um lado estavam as potências ocidentais reconhecendo as liberdades clássicas, mediante o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos; de outro lado o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, representado pelo bloco comunista e os países africanos, dando destaque aos direitos sociais e econômicos com apoio às classes menos favorecidas para a aplicabilidade de políticas públicas estatais.

Advieram Conferência Mundial de Viena 1993, que tratou o plano mundial de ação para educação em prol dos direitos humanos e da democracia. Além disso, a referida Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU (1993) instigou a formação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos formulado pela Resolução n.º 59/113, de 2004. Não se pode olvidar também da Declaração do México sobre educação em direitos humanos na América Latina e no Caribe de 2001.

Sabe-se que, no Brasil, a educação em direitos humanos encontra-se nos seus primeiros passos, pois surgiu da prática dos movimentos sociais de resistência no período da ditadura militar. Essa prática educativa voltada para os direitos humanos não possuía intervenção estatal, pois era direcionada pelas experiências de educação popular e informal.

No Brasil, mediante a retomada democrática a partir de 1988, os debates no campo educacional foram intensos, assim, a Constituição Federal de 1988 colocou a educação como direito de todos e dever do Estado e a Lei da educação estabeleceu os fins da educação e os meios para os quais devem ser alcançados. Todavia, no espaço educacional também ocorrem conflitos, pois há interesses de grupos privilegiados que impedem a operacionalização de uma educação igual para todos.

Nesse sentido, a Lei 9.394 de 1996 trouxe a definição do ensino formal, como sendo um processo pelo qual se dá a fomentação dos aspectos da personalidade humana, como também das relações sociais, seja na família, no trabalho, nos institutos escolares, no convívio social e nas manifestações culturais.

Para tanto, no Brasil o marco da educação em direitos humanos foi a Constituição de 1988, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1995 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em seguida surge em 1996 o Programa Nacional de Direitos Humanos I II e III; já em 2003, elabora-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Enfim, no período de 1995-2004 as Nações Unidas instituíram a década da educação em Direitos humanos. Com isso, o Brasil seguindo a orientação internacional formou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), designado para elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sendo esta a sua primeira versão, instituído pela Portaria nº 66 de 12 de maio de 2003, tendo como objetivo estabelecer-se como um documento referencial para a implementação de ações e políticas, quais sejam os planos e programas integrados competentes à educação em direitos humanos por parte dos diferentes órgãos públicos e entidades da sociedade civil. Já, em 2006, foi reformulado o PNEDH e aprovado em 2007, sendo o documento vigente na atualidade.

3.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DO PNEDH

A educação em direitos humanos no Brasil é oriunda dos movimentos sociais de resistência e de defesa dos direitos humanos. Com isso, a educação em direitos humanos pode ocorrer tanto nas experiências de educação popular, como da educação formal na construção de processos democráticos.

Neste trabalho, deu-se ênfase à educação em direitos humanos no âmbito formal, especificamente no que se refere à educação básica, em razão da necessidade de promover o diálogo intercultural, valorizando as diferenças socioculturais inserindo-as no currículo escolar e nas práticas educativas. Por isso, é papel da escola integrar as concepções históricas dos direitos humanos, adotando os princípios metodológicos da educação popular, como a dialogicidade, a solidariedade, a autonomia e a discursividade entre os sujeitos.

A educação em direitos humanos promove a socialização de uma cultura em direitos humanos, mas também se tem a intervenção sistemática na formação de valores, hábitos e atitudes. Além disso, fortalece as estratégias dos movimentos sociais e a dimensão axiológica da ação transformadora para formar sujeitos para o reconhecimento da dignidade e para o exercício ativo da cidadania democrática.

Nesta mesma compreensão, o PNEDH denota que compete tanto às ações governamentais, como também à intervenção dos atores sociais para salvaguardar os direitos humanos, visando promover ações de proteção aos direitos humanos no Brasil, inclusive do direito à educação.

Em virtude disto, elegeu-se o eixo Educação e Cidadania: bases para uma cultura de

direitos humanos, com a finalidade de promover as informações e o conhecimento acerca da conscientização e mobilização pelos Direitos Humanos, pois só por meio de uma educação cidadã e democrática é que se podem construir bases para uma cultura de Direitos Humanos.

Referindo-se ao PNEDH, objetiva-se orientar na implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos, sendo divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual.

Frisa-se que o PNEDH pretende disseminar a educação em direitos humanos na escola pública para garantir disseminação dos direitos humanos com o escopo de reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação, pois a educação em direitos humanos é um mecanismo de emancipação social dos grupos menos favorecidos.

Ressalta-se que o PNEDH trouxe avanços na educação básica, condicionando da temática de direitos humanos na sala de aula, contudo ainda há percalços quanto à sua aplicabilidade, pois a maioria das escolas trabalha a temática por meio de projetos isolados, em dissonância com o currículo escolar.

Conforme a apresentação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p.11) que “é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada.” Assim, o PNEDH trata das diretrizes dos documentos internacionais que versam sobre direitos humanos, como também dos aspectos normativos, precipuamente do Programa Nacional de Direitos Humanos.

Além disso, os sujeitos envolvidos na elaboração desse documento vieram da atuação dos poderes institucionais, das instituições de ensino superior, dos organismos internacionais e da sociedade civil organizada, emerge também na integração da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), do Ministério da Educação (MEC e do Ministério da Justiça (MJ) com o escopo de executar programas e projetos de educação em direitos humanos.

Sabe-se que o Brasil sofreu pressões externas para formatar o PNEDH, pois caso não formatasse tal documento não conseguiria integra-se às políticas internacionais de direitos humanos, trata-se de um posicionamento diplomático. Nesse sentido, o Brasil trouxe os direitos humanos como sendo universais, indivisíveis e interdependentes; coerente com a concepção hegemônica da Declaração Universal de Direitos Humanos, dos países liberais e capitalistas. Contudo, mascarando a intencionalidade do PNEDH, explicitou-se no documento

que seu objetivo foi de promover a construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Todavia, questiona-se a promoção da igualdade e da equidade em face dos diversos casos de desrespeito aos direitos humanos no âmbito escolar, trata-se de uma igualdade formal, descrita tão só no texto legal.

O PNEDH afirma que o compromisso dos governos democráticos é de garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos (as) educadores(as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos, contudo, sabe-se que são propostas universalizantes, inócuas e ineficazes.

Conforme dita o PNEDH, houve a participação da sociedade civil organizada, como co-autora e parceira em prol da realização dessa política de educação em direitos humanos, inclusive com consulta via rede mundial de computadores. Mas, não se percebe no referido documento as pautas de reivindicação das classes sociais menos favorecidas e dos movimentos sociais de diversos segmentos.

Quanto ao processo de elaboração (BRASIL, 2007, p. 12-13):

Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área. Em 2006, foi concluído um trabalho que precedeu este documento, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO. A referida equipe teve as atribuições de sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas; coordenar os debates sobre as mesmas, em seminário organizado no Rio de Janeiro, e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro em Brasília. A partir daí, o documento foi submetido à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva. Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

Consoante à citação se percebe que a construção do PNEDH foi fruto de debates com a comunidade científica, representantes das organizações internacionais e governamentais. Contudo, questiona-se se os grupos subalternos como negros, índios, moradores da periferia foram convocados para esse debate? Muito embora, sejam eles os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em educação em direitos humanos da escola pública.

Esse compromisso oficial do governo brasileiro é tão somente uma política pública para ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, visando aperfeiçoar o Estado Democrático de Direito, no qual os seus cidadãos sofrem diversas violações dos direitos humanos.

O documento centra-se nas concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação, nas esferas da Educação Básica; da Educação Superior; da Educação Não-Formal; da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Segundo o PNEDH (2007, p.21):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos.

Mesmo que o PNEDH faça menção a DUDH vale registrar que se trata de um artefato dos vencedores da Segunda Guerra Mundial, em razão de ter sido elaborada tão só uma carta de intenções dos interesses dos países do bloco capitalista. Contudo, não se pode negar a importância da DUDH, haja vista que deu impulso às questões referentes as violações de direitos humanos, sejam os direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Em face de um contexto do aumento da violência, principalmente da violência simbólica das classes subalternas, da degradação da biosfera, da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras. Além disso, há as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo.

Ressalta o PNEDH que “Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.” (2007, p.21), reforçando que o processo de globalização aprofunda a desigualdade e a exclusão social, comprometendo a justiça distributiva e a paz mundial.

O PNEDH destaca que a educação em direitos humanos visto como tema global só ocorreu a partir da Conferência Mundial de Viena. Entretanto, o Brasil, como um país da América Latina, caracterizado processo de colonização e pelo regime autoritários, deixaram marcas na nossa história.

Acredita o PNEDH que educação em direitos humanos é um instrumento para romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. Frisa-se ainda que a sociedade civil está cobrando o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania com a finalidade de fortalecer a democracia.

Ademais, seguem-se as seguintes dimensões descritas no PNEDH (2007, p.25):

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Percebe-se que o PNEDH destaca a formalização tão almejada pelos grupos social só veio com a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito, ratificou importantes tratados internacionais e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais).

Embora a mobilização da sociedade civil, impulse as agendas, programas e projetos na defesa e na promoção dos direitos humanos, percebe-se a dificuldade da operacionalização. Então, quais os empecilhos da efetivação da educação em direitos humanos? Vale lembrar que a educação em direitos humanos não é um ato neutro, resultando daí a necessidade do discurso hegemônico e dominante mascarar suas intencionalidades e justificar tal celeuma com outros fatores, como a falta de qualificação dos professores, o desinteresse dos alunos, entre outros.

Quanto à participação social, o PNEDH fala da formação de conselhos “Um aspecto relevante foi à institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias”. (2007, p. 23). Todavia, questionam-se quem são os participantes desses conselhos, representantes de uma ideologia dominadora.

Referindo-se ao exercício de cidadania o PNEDH traz à concepção de uma cidadania planetária e ativa da cultura democrática, dos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social, da inclusão, da pluralidade e na sustentabilidade. Entretanto, há um grande distanciamento entre a cidadania utópica e a cidadania real.

A conceituação da educação em direitos humanos para o PNEDH (2007, p.25) é “compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito.” Tal conceituação encontra-se sobre o prisma individualista, olvidando-se do sujeito social descrito na dialogia bakhtiniana.

Dessa forma, a educação em direitos humanos descrita no PNEDH precisa potencializar o pleno desenvolvimento humano dos grupos excluídos e não apenas de difundir a cultura de direitos humanos. Os objetivos do PNEDH centram-se em utilizar a educação como instrumento estratégico no fortalecimento do Estado Democrático de Direito e na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, contudo precisa viabilizar ações conjuntas da sociedade civil e da esfera governamental. Não obstante, é mister estimular a cooperação nacional e internacional tanto na implementação de ações de educação em direitos humanos, como no cumprimento dos compromissos internacionais.

Da mesma feita, tem como meta o PNEDH propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas e avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos, através de objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos.

O PNEDH visa também fomentar a pesquisa, o estudo e a extensão em direitos humanos, incentivando a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos, assim incentiva a implementação o monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios. E como último objetivo destacou o estímulo as formas de acesso as ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Das linhas gerais do PNEDH percebe-se o plano de ação do desenvolvimento normativo e institucional, propondo as diretrizes normativas para a educação em direitos humanos. Ademais, a educação em direitos humanos é um processo sistemático e multidimensional orientado à formação do sujeito de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participante. Assim, deve-se utilizar uma metodologia participativa e coletiva, com a finalidade de superar o ensino tradicional.

3.3 CONDICIONANTES DISCURSIVOS NO PNEDH NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS VOZES HEGEMÔNICAS DOS DIREITOS HUMANOS

Educar em direitos humanos implica fomentar a resistência e não a dominação da ideologia dominante, por isso, o educador deve manter a coerência entre seu discurso e prática, sabendo mediar diálogos e conflitos. Porquanto, necessita-se de uma educação intercultural, que mantenha um diálogo com os agentes culturais, proporcionando a formação de uma consciência dos valores e de cidadania.

No tocante à educação básica, o PNEDH propõe a utilização de uma metodologia multidimensional, provocando mudanças e potencializando uma atitude questionadora, por meio da autonomia. Apesar disso, percebe-se que a visão do ser humano como um produto é proveniente de uma concepção de educação em direitos humanos hegemônica, perpassada pela classe dominante.

Consoante Bakhtin (2002, p.32) “Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra.” Destarte, a ideologia universal de direitos humanos também é propagada pelos documentos oficiais e legais, os quais não encontram alternativas para a operacionalização dos direitos humanos.

Sabe-se que a educação é o meio pelo qual os indivíduos podem conseguir exercer a cidadania plena, contudo, o sistema normativo do PNEDH visa utilizar-se do procedimento educativo para perpassar direitos humanos deturpados pela ideologia neoliberal.

Segundo Ramos (2011, p. 193):

Uma abordagem de Direitos Humanos orientada pela perspectiva agonística atém-se ao diálogo conflituoso. Um diálogo que não quer trazer o outro para uma posição supostamente universal, fixa e homogênea, mas investe em políticas culturais que favoreçam, ampliem os espaços de negociação da diferença e o reconhecimento do caráter sempre contingencial, precário e não literal dos sentidos que produz, em que o deslocamento não linear permite que seja indagada a objetividade sugerida pela racionalidade moderna. Um *diálogo* que, ao não buscar a instituição de um único sentido, preserva a possibilidade do sentido ambivalente que cede espaço à diferença.

Se a educação em direitos humanos é uma política de Estado, tão logo propaga os seus valores ideológicos. Por isso, o PNEDH trata-se de um documento normativo, com uma aplicabilidade precária, conduzindo a perda de sua eficácia, em razão do impasse da aplicabilidade das políticas públicas em direitos humanos. Entretanto, deve-se questionar qual

o sentido de direitos humanos adotado, pois de acordo com Santos (2013, p.42) “A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável [...] A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos.”

No tocante à educação básica, o PNEDH aborda a educação em direitos humanos não apenas no seu aspecto cognitivo, contudo é imprescindível que a escola, mediante os procedimentos pedagógicos possa fomentar uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora.

O PNEDH (2007) direciona três dimensões na educação em direitos humanos, quais sejam: conhecimentos e habilidades na vida cotidiana; valores, atitudes e comportamentos e as atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Tendo como princípios norteadores a educação na difusão da cultura em direitos humanos, a escola como lugar privilegiado para tal finalidade, assim como o caráter coletivo, democrático e participativo, desde a diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

A orientação do PNEDH é que a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação, por isso, a necessidade caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais envolvidos na escola.

Corroborando com a arena discursiva de Bakhtin, salienta Ramos (2011, p.194):

Nessa direção, propomos uma abordagem sobre Direitos Humanos que valorize a negociação levada a cabo em diferentes arenas de disputa hegemônica – entre as quais destacamos o currículo escolar –, entendendo que o processo de diálogo exigido para o estabelecimento dos seus elementos configuradores tem um sentido politicamente mais relevante e produtivo do que pretensões de universalidade que supostamente o produto gerado possa obter.

Essa inserção da educação em direitos humanos na educação básica deve partir de uma perspectiva crítica dos direitos humanos. O PNEDH tem como ação programática inserir a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica, mas o referido documento não menciona como a reforma curricular será feita, pois não pode ser imposta, sem um diálogo com a comunidade escolar. Para isso, necessita-se de um processo de integração participativo e democrático para integrar essa temática aos conteúdos, recursos,

metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino.

Em contraponto à omissão supracitada, o PNEDH menciona o estímulo à reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos, desenvolvendo uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos, posteriormente também indica as parcerias com os diversos membros da comunidade.

Propõe o PNEDH que a educação em direitos humanos deve permear os processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as).

Nesse contexto de reprodução simbólica no currículo escolar, afirma Bakhtin (2002, p.41) que: “As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica.” Com isso, quando a escola estimula as expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade, valoriza as relações de produção discursiva do PNEDH.

O PNEDH cita como ação programática dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos, mas, não faz menção às ações de intervenção para operacionalizar tal proposta.

Quanto ao protagonismo juvenil, o PNEDH incentiva por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade. Assim como, estimula o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola.

O desafio maior centra-se na elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias, seja no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional.

O PNEDH também concede apoio técnico e financeiro às experiências de formação

de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica. Mas também almeja fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas, propondo a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos.

Consoante Bakhtin (2002, p. 45) “o confronto de interesses sociais nos limites de uma só mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*.” Nessa perspectiva observa-se que a proposta do PNEDH da inclusão no currículo escolar das temáticas de identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos é tão só normativo, dissociada das práticas pedagógicas democráticas no cotidiano escolar.

Por isso, incentiva estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino para desenvolver uma cultura de paz e cidadania. Ressalta-se que essas ações devem pautar-se nos princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos. Assim, o PNEDH ainda possui o intuito de promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica.

Feita a descrição das perspectivas do PNEDH é apresentada uma crítica com relação à inserção da temática em direitos humanos no currículo escolar, conforme uma perspectiva liberal da classe dominante, impondo as diretrizes dos direitos humanos que os alunos devam estudar, sem se preocupar com uma educação emancipatória e conscientizadora, por meio da operacionalização dos direitos humanos. De forma alguma, pode-se pensar na reformulação do currículo escolar sem a participação direta dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, relata Freire (2006, p.24) a respeito da reformulação curricular:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado e pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substancialmente democrático.

Sabe-se que a educação em direitos humanos visa potencializar os sujeitos para a cultura da tolerância, do respeito e da paz, entretanto, o PNEDH trata-se de uma política de

Estado, no âmbito das políticas públicas, quais sejam as diretrizes e preceitos para orientar determinadas ações. No contexto do Estado Neoliberal têm-se tão só direitos humanos formais e não substanciais. Da mesma feita, os projetos de governo são ações setoriais para operacionalizar as políticas públicas.

Com base nos elementos criticados, a educação em direitos humanos restringe-se ao plano técnico e político, focalizando tão só na formação, pesquisa e produção de material, bem como a inserção da educação em direitos humanos na proposta curricular e nos projetos político-pedagógicos.

Todavia, a educação em direitos humanos deve ser direcionada pelo que se almeja alcançar, conciliando os aspectos cognitivo, afetivo e axiológico, pois a educação em direitos humanos não é neutra e sim, ideológica.

Outro ponto crítico, refere-se à formação de professores compreendendo que é complexo mudar a concepção de educação de profissionais que possuem uma formação tradicional, além do mais a temática de direitos humanos foi recentemente incluída. Ainda, destaca-se a questão da inserção da temática de direitos humanos no currículo e no projeto político-pedagógico, contudo o PNEDH não trata de como deve ser feita essa incorporação.

Ressalta-se que a manipulação do currículo é um instrumento de poder e, portanto, ideológico, pois é a partir do mesmo que se define qual o tipo de sociedade que almeja formar. Logo, a proposta curricular de educação em direitos humanos não pode ser linear, mas sim, intercultural.

Conforme Santos (2013), os direitos humanos são frutos da concepção hegemônica ocidental. Por isso, a educação em direitos humanos possui duas facetas: a) possibilita a formação cidadã para atuação efetiva no meio social; b) pode ser usada como instrumento para domesticação e assimilação dos grupos marginalizados. Por isso, os direitos humanos são localismos globalizados.

O problema reside no universalismo dos direitos humanos, pois se precisa focar na diferença entre as culturas, na busca do diálogo. Nessa tensão entre o global e o local insere-se a educação em direitos humanos, logo se percebe que o PNEDH reforça a concepção hegemônica de direitos humanos. Assim, exige-se uma resignificação desses direitos e não sua mera assimilação pelos educandos como propõe o PNEDH.

Afirma Ramos, a respeito da busca da significação dos direitos humanos (2011, p.195):

Compreendendo que qualquer pretensão de universalidade é uma ficção criada para subjugar a diferença, sugerimos que a resignificação proposta pode ser efetiva se o

sentido de Direitos Humanos, mais que ampliado e atualizado, puder ser conduzido em outra direção, textualizado com base em referências deslocadas do constructo moderno, o que implica um movimento de cisão em relação às noções de universalidade e igualdade que lhe são constitutiva. Não se trata apenas de questionar o fato de o universal, ao qual os Direitos Humanos se referem, ser oriundo da concepção eurocêntrica, e sim de afirmar que qualquer pretensão de universalidade é uma ficção criada para subjugar a diferença.

Assim, o discurso dos direitos humanos camufla as pretensões do neoliberalismo para com os subjugados, qual seja criar uma massa de consumidores e não de cidadãos. Logo, o discurso da igualdade é meramente formal, negando as diferenças naturais e de escolha individual.

A proposição para romper com o universalismo do PNEDH seria a proposta do interculturalismo, qual seja uma educação para alteridade para o diálogo entre as culturas. A dificuldade reside no modelo hegemônico de currículo imposto pela escola, o saber é permeado de uma discursividade hegemônica.

O discurso jurídico explícito no PNEDH tem um condão meramente explicativo, confrontando com a prática educativa, a qual vai além do aspecto cognitivo exigindo uma perspectiva formativa.

O PNEDH aborda uma lógica de discurso dos direitos humanos sob o viés da normatização, desconsiderando o caráter pedagógico da educação em direitos humanos. Ademais, o discurso crítico busca a significação e autonomia da escola na implementação no currículo escolar, pois ele é uma prática social, refletindo a intencionalidade política de uma sociedade.

Além disso, a produção curricular proposta pelo PNEDH é fruto da política pública estatal com uma dimensão ideológica hegemônica. Assim, há diversas arenas de discursivas no interior de uma proposta curricular, haja vista que os direitos humanos são descrito no âmbito normativo.

No que tange ao trabalho docente proposto pelo PNEDH ressalta-se que o trabalho docente não é neutro, pelo contrário é direcionado pela política estatal, porque o trabalho docente sob as categorias capitalistas é visto sob o processo de alienação. Essa é a materialidade do trabalho docente, produzindo a intencionalidade na formação do indivíduo. Assim, o papel do professor, como mediador do projeto social do Estado, deve ser conforme o modelo de escola na qual está inserido seja conservador ou progressista.

Observa-se que o PNEDH apresenta as premissas do dialogismo bakhtiniano, conforme as vozes dos sujeitos envolvidos na elaboração do documento e a menção ao discurso do outro, qual seja o da classe hegemônica. Percebe-se nitidamente a polifonia

discursiva no PNEDH, no instante que denota a concepção de direitos humanos liberal. Dessa forma, a voz representativa de um lugar social e enunciativo do PNEDH é a dos sujeitos políticos presentes na enunciação.

Na perspectiva bakhtiniana, analisa-se os gêneros discursivos sob o prisma do contexto sócio-histórico da enunciação, articulando-se em uma determinada situação de interação, por essa razão não se pode interpretar o PNEDH apenas pelo aspecto formal, mas também pelo seu contexto de produção- a concepção de direitos humanos construída por uma cultura de direitos humanos tão só no plano legal, isento de efetividade no meio social.

É nítida a presença do outro na fala do eu, evidenciada pelos ideais do Estado liberal presente do PNEDH, visando disseminar seu posicionamento sócio- ideológico, no instante em que objetiva utilizar o processo educativo para propagar a concepção hegemônica de direitos humanos. Assegura Santos (2013, p.53): “questiona-se os direitos humanos [...], fazendo-lhes a seguinte pergunta: De que lado estão eles? Do lado dos oprimidos ou do lado dos opressores?”

Igualmente, percebe-se na situação da interlocução entre os sujeitos envolvidos que as diretrizes do PNEDH a serem implementadas no currículo do ensino formal e no projeto político-pedagógico, promovem diversas vozes do poder público, materializando-se no dialogismo- compreendido como o tecido de muitas vozes- que se confrontam na arena discursiva.

Bakhtin (2002) ao abordar a filosofia do ato ético afirma que a palavra possui poder ascendente, utilizando-se da persuasão provocar a resposta do outro, ou seja, uma ação do outro. Relacionando tal concepção com as políticas públicas de educação em direitos humanos na educação formal, percebem-se tensões historicamente constituídas entre a esfera governamental e os movimentos sociais.

Como a palavra possui valoração social, o PNEDH retrata a voz do outro no processo de comunicação dialógica, tanto de posicionamentos individuais (sujeito de direito) como também de grupos sociais (Estado, instituições e movimento sociais). Nisso afirma Santos (2013, p.66) que “a efetivação destes direitos humanos depende totalmente do Estado e por isso implica uma transformação na natureza política da ação do Estado.”

Indubitavelmente, a força persuasiva provoca uma ação e por meio dela o sujeito toma uma posição no mundo. Vale retomar o conceito de refração na perspectiva bakhtiniana “e refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos- na dinâmica da história [...] diversas interpretações (refrações) desse mundo.” (FARACO, 2009, p.50-51). Com isso, o objetivo do PNEDH é utilizar do processo educativo

para capacitar os sujeitos na defesa e promoção de uma cultura de direitos humanos liberal, no contexto de uma sociedade estratificada.

Essa cultura de direitos humanos adquire discursividade universalizante, fomentando uma disputa simbólica entre os que possuem o poder sociopolítico e os excluídos. Portanto, o discurso hegemônico do PNEDH é um artefato no processo de assimilação de valores da classe dominante, todavia, essa refração não é explícita, pois a intencionalidade do discurso não é exposta para os interlocutores.

No contexto do capitalismo neoliberal a cidadania é simbólica, haja vista que o sistema almeja construir os bens imateriais- como os valores morais e éticos- em meras mercadorias, da mesma forma, transforma o cidadão em consumidor. Afirmar Bakhtin (2002) que o signo linguístico é a arena da luta de classes, assim pode-se vislumbrar o PNEDH como um produto ideológico, pois retrata uma falsa representação dos direitos humanos no processo educativo.

Segundo Faraco (2009, p.56) “a expressão vozes sociais ou línguas sociais, entendendo-as como complexos semióticos-axiológicos com os quais determinado grupo social diz ao mundo.” De tal modo, o discurso do PNEDH é direcionado a determinado grupo social, em função disso o seu posicionamento não é neutro, pois a visão de mundo não é percebida tão só pelos aspectos físicos, mas também morais e éticos.

A cultura em direitos humanos precisa está centrada na dinâmica da convivência, tornando a educação em direitos humanos uma utopia irrealizável, por isso, os discursos ideológicos identificam uma relação bilateral em que as vozes entram em conflito, por meio da colisão de vozes e de interesses do sujeito hegemônico. Corroborar Silveira (2007, p. 258) que “o sujeito do discurso arroga ao seu discurso o estatuto da verdade, enquanto deprecia, quando não ignora, o discurso do Outro.”

Para Bakhtin (2002), as vozes discursivas representam as posições ideológicas dos sujeitos envolvidos em uma dada relação social. Portanto, o PNEDH como gênero escrito formal é codificado pelas vozes discursivas que ganham sentido dialogicamente, no instante em que o Estado como regulador do controle social impõe sua política de educação em direitos humanos.

Porquanto, nesta pesquisa foi feita uma análise do PNEDH no âmbito das diretrizes e princípios para a educação formal, conforme a perspectiva dialógica implicando na abordagem analítica das categorias discursivas do presente documentos, com a intencionalidade do discurso dos direitos humanos no contexto neoliberal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa fez uma análise dialógica do discurso, coerente com a teoria de Bakhtin tendo como objeto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, especificamente na parte específica das diretrizes da educação formal. É importante destacar que as categorias discursivas analisadas centraram-se na concepção de direitos humanos adotadas pelos PNEDH, na formação docente, bem como a proposta de inserção curricular da temática.

Ressalta-se que o PNEDH é uma política pública do governo brasileiro direcionada para a execução na esfera educacional com o objetivo de disseminar uma cultura de direitos humanos. Contudo, o sistema de ensino da educação básica não pode ser reformulado pela mera disposição documental, mas sim de uma reforma estrutural.

Outro aspecto relevante das categorias do PNEDH é no que se refere à concepção de direitos humanos adotada, qual seja a concepção hegemônica. É nítido que a desigualdade social retira a titularidade de sujeito de direito, haja vista que o indivíduo convive diuturnamente com o desrespeito à dignidade humana. Tão logo os direitos humanos possuem tão só eficácia formal e não social.

No que se refere à formação dos professores o PNEDH coloca como ação programática, todavia não menciona as estratégias para alcançar tal fim. Nesse sentido, minimiza a importância da formação continuada dos professores, como pressuposto da implementação da educação em direitos humanos na escola pública.

Percebe-se que o PNEDH centrou-se somente no discurso da reformulação curricular e no projeto político-pedagógico. Uma medida paliativa na consolidação da educação em direitos humanos na escola pública, necessitando de avanços significativos nessa área.

Ademais, essa análise comprova que a heterogeneidade constitutiva no texto do PNEDH cuja polifonia e o discurso de outrem remetem às intencionalidades da globalização hegemônica do capitalismo liberal, utilizando os direitos humanos como artefato. Para tanto, os sujeitos e a polifonia presente no PNEDH defendem a legitimidade dos direitos humanos, os quais estão ao lado da lógica esmagadora do neoliberalismo.

Com isso, as forças argumentativas possuem a finalidade de mascarar as verdadeiras intencionalidades, fazendo com que os interlocutores do PNEDH acreditem na política educacional de direitos humanos emancipatória e conscientizadora, todavia no discurso implícito essas categorias não dialogam com o texto explícito.

Nossa expectativa é de que a compreensão dessa abordagem de análise permita refletir

sobre o processo de discursividade do PNEDH sob o enfoque do dialogismo, permitindo que a comunidade acadêmica, tanto na área jurídica, como também no campo educacional e linguístico possam desenvolver pesquisas, pois não é intenção deste trabalho científico que a discussão aqui se encerre.

Por fim, acredita-se que as percepções argumentativas do PNEDH possuem diversas nuances ideológicas, presentes na posição política defendida sendo indispensáveis desmascarar as intenções discursivas para esclarecer a comunidade escolar do caráter ideológico da prática educativa em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ANDREOPOULOS, George; CLAUDE, Richard P. (orgs.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos Humanos: do mundo antigo ao Brasil de todos**. 3.ed. São Paulo: Forense, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2007.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília: SEDH/MJ, 2010.

CEREJA, William. **Significação e tema**. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. e org.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. e org.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chaves**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 2004.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia**. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005a.p. 167-176.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL**. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 04 de maio de 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

RAMOS, Aura Helena. **Educação em direitos humanos**: local da diferença. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan/abr. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2007.

SOBRAL, Adail. **Ato/ atividade e evento**. IN: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005a.p. 11-36.

SOBRAL, Adail. **Ético e estético**: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. IN: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 103-121.

STELLA, Paulo Rogério. **Palavra**. IN: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 177-190.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

**Plano Nacional
de Educação
em Direitos Humanos**

Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República
Ministério da Educação
Ministério da Justiça
UNESCO

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos 3. Políticas Públicas
2ª Tiragem, atualizada

C446r Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional
de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos
Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
76 p.

Comitê composto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério
da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da
Sociedade Civil.

1. Direitos humanos, educação, Brasil. 2. Educação básica, Brasil. 3.
Educação superior, Brasil. 4. Educação não-formal, Brasil. 5. Segurança Pública
e Justiça, Brasil. 6. Mídia, Brasil. I. Título.

CDD: 341.272

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca do Ministério da Justiça

Apresentação

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas.

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

Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias.

Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

Cabe destacar a importante participação da sociedade civil organizada, co-autora e parceira na realização dos objetivos do PNEDH. De fato, a efetivação dos compromissos nele contidos somente será possível com ampla união de esforços em prol da realização dessa política, a qual deve se configurar como política de Estado.

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Fruto de um trabalho concentrado do CNEDH, a primeira versão do PNEDH foi lançada pelo MEC e a SEDH em dezembro daquele ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

Ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento.

Mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área.

Em 2006, foi concluído um trabalho que precedeu este documento, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO.

A referida equipe teve as atribuições de sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas; coordenar os debates sobre as mesmas, em seminário organizado no Rio de Janeiro, e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro em Brasília. A partir daí, o documento foi submetido

à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva.

Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando Direitos Humanos uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

O país chega, assim, a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Brasília, 10 de dezembro de 2006

Paulo Vannuchi Fernando Haddad Márcio Thomaz Bastos

Secretaria Especial dos Ministros da Educação e da Justiça

Direitos Humanos

Sumário

INTRODUÇÃO 21

Objetivos gerais 26

Linhas gerais de ação 27

Desenvolvimento normativo e institucional 27

Produção de informação e conhecimento 28

Realização de parcerias e intercâmbios internacionais 28

Produção e divulgação de materiais 29

Formação e capacitação de profissionais 29

Gestão de programas e projetos 29

Avaliação e monitoramento 30

I. EDUCAÇÃO BÁSICA 31

Concepção e princípios 31

Ações programáticas 33

II. EDUCAÇÃO SUPERIOR 37

Concepção e princípios 37

Ações programáticas 39

III. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL 43

Concepção e princípios 43

Ações programáticas 45

IV. EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE JUSTIÇA E SEGURANÇA 47

Concepção e princípios 47

Ações programáticas 50

Direitos Humanos_português.p65 15 24/2/2008, 17:04

V. EDUCAÇÃO E MÍDIA 53

Concepção e princípios 53

Ações programáticas 54

NOTAS 57

ANEXOS

I - Parcerias para implementação e monitoramento do PNEDH 61

II - Documentos para subsidiar programas, projetos e ações na área

da educação em direitos humanos 67

III - Conferências nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos 73

IV - Principais comissões, comitês e conselhos gestores e de direitos 75

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos.

Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo.

Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos. O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz.

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas. Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias

historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos.

Enquanto esse contexto é marcado pelo colapso das experiências do socialismo real, pelo fim da Guerra Fria e pela ofensiva do processo da retórica da globalização, os direitos humanos e a educação em direitos humanos consagraram-se como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena.

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada.

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia.

Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Novos mecanismos surgiram no cenário nacional como resultante da mobilização da sociedade civil, impulsionando agendas, programas e projetos que buscam materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, conformando, desse modo, um sistema nacional de direitos humanos.

As instituições de Estado têm incorporado esse avanço ao criar e fortalecer órgãos específicos em todos os poderes. O Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de inúmeras conferências temáticas. Um aspecto relevante foi a institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias.

Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as)

cidadãos(ãs).

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação¹⁰. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos se constituem, portanto, em uma ação global e estratégica do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004.

Da mesma forma, no âmbito regional do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, foi criado um Grupo de Trabalho para implementar ações de direitos humanos na esfera da educação e da cultura. Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

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

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos.

A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos¹³, a educação contribui também para:

- a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- b) exercer o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e

pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

Objetivos gerais

São objetivos gerais do PNEDH:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;

- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Linhas gerais de ação

Desenvolvimento normativo e institucional

- a) Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos;
- b) propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos;
- c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como sub-área;
- d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de educação em direitos humanos nos diversos órgãos da administração pública;
- e) institucionalizar a categoria educação em direitos humanos no Prêmio Direitos Humanos do governo federal;
- f) sugerir a inclusão da temática dos direitos humanos nos concursos para todos os cargos públicos em âmbito federal, distrital, estadual e municipal;
- g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas;
- h) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- i) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos.

Produção de informação e conhecimento

- a) Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências;

- b) publicizar os mecanismos de proteção nacionais e internacionais;
- c) estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos;
- d) incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos.

Realização de parcerias e intercâmbios internacionais

- a) Incentivar a realização de eventos e debates sobre educação em direitos humanos;
- b) apoiar e fortalecer ações internacionais de cooperação em educação em direitos humanos;
- c) promover e fortalecer a cooperação e o intercâmbio internacional de experiências sobre a elaboração, implementação e implantação de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, especialmente em âmbito regional;
- d) apoiar e fortalecer o Grupo de Trabalho em Educação e Cultura em Direitos Humanos criado pela V Reunião de Altas Autoridades Competentes em Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL;
- e) promover o intercâmbio entre redes nacionais e internacionais de direitos humanos e educação, a exemplo do Fórum Internacional de Educação em Direitos Humanos, do Fórum Educacional do MERCOSUL, da Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, dos Comitês Nacional e Estaduais de Educação em Direitos Humanos, entre outras.

Produção e divulgação de materiais

- a) Fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do PNEDH;
- b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência;
- c) incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros pro-gramas de livro e leitura;
- d) disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia.

Formação e capacitação de profissionais

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.

Gestão de programas e projetos

- a) Sugerir a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, de modo a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH;
- b) prever a inclusão, no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH;
- c) captar recursos financeiros junto ao setor privado e agências de fomento, com vistas à implementação do PNEDH.

Avaliação e monitoramento

- a) Definir estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH;
- b) acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de educação em direitos humanos, incluindo a execução orçamentária dos mesmos;
- c) elaborar anualmente o relatório de implementação do PNEDH.

I. EDUCAÇÃO BÁSICA

Concepção e princípios

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

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

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Ações programáticas

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;

2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;
3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;
4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;
5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino;
6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos;
7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as);
9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;
11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político- pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;
12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos;
13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência;
14. apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade;
15. favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas;

16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;
17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;
18. estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola;
19. apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias;
20. promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional;
21. dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica;
22. fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas;
23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos;
24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania;
25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos;
26. apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal;
27. promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica.