

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ
CURSO DE DIREITO

HELOÍSA MARINHO CUNHA

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR PARA A GARANTIA
DE UMA CIDADANIA MULTICULTURAL NAS COMUNIDADES
TRADICIONAIS QUILOMBOLAS

JOÃO PESSOA

2014

HELOÍSA MARINHO CUNHA

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR PARA A GARANTIA
DE UMA CIDADANIA MULTICULTURAL NAS COMUNIDADES
TRADICIONAIS QUILOMBOLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Jurídicas.

Área de Concentração: Direitos Humanos

Orientador: Prof. Ms. Edward Antônio Pinto de Lemos

JOÃO PESSOA

2014

Cunha, Heloísa Marinho.

C972m Direitos humanos e educação popular a garantia de uma cidadania
multicultural nas comunidades tradicionais quilombolas / Heloísa marinho
Cunha – João Pessoa, 2014.
94f.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba. Centro
de Ciências Jurídicas, 2014.

Orientador: Prof. Ms. Edward Antônio Pinto de Lemos.

1. Direitos Humanos. 2. Educação Popular. 3. Quilombolas. I. Lemos,
Edward Antônio Pinto de. II. Título.

BSCCJ/UFPB

CDU – 342.7:376.7

HELOÍSA MARINHO CUNHA

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR PARA A GARANTIA
DE UMA CIDADANIA MULTICULTURAL NAS COMUNIDADES
TRADICIONAIS QUILOMBOLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Jurídicas.

Área de Concentração: Direitos Humanos

Orientador: Prof. Ms. Edward Antônio Pinto de Lemos

Banca Examinadora:

Data de Aprovação: _____

Prof. Ms. Edward Antônio Pinto de Lemos (Orientador)

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Examinadora)

Profa. Ms. Marcia Glebyane Maciel Quirino (Examinadora)

*A todas as crianças
com quem vivenciei as práticas educativas em direitos humanos
nas comunidades: quilombola de Paratibe e da Praia da Penha em João Pessoa, PB.
A Yêda Marinho, minha mãe, a quem devo gratidão pela força que me deu durante toda
minha trajetória acadêmica*

AGRADECIMENTOS

Ao NEP (Núcleo de Extensão Popular) – Flor de Mandacaru do CCJ (Centro de Ciências Jurídicas) da UFPB, especificamente, aos integrantes: Carla Miranda, Hugo Belarmino e Pablo Honorato (grande amigo), pois através deles conheci a Educação Popular, na concepção de Paulo Freire, e despertei para a importância de uma prática educativa em direitos humanos com as crianças das comunidades populares.

À presidenta da comunidade quilombola de Paratibe, Joseane Pereira, mais conhecida por Ana, pois seu acolhimento, sua compreensão, seu apoio foram fundamentais no decorrer de minhas vivências educativas com as crianças em Paratibe.

Ao professor Enoque Feitosa pela oportunidade que me deu na pesquisa acadêmica.

Ao professor Edward Pinto de Lemos por ter aceito ser meu orientador.

Aos servidores da limpeza, amados amigos, Suelene (grande amiga), Sr Rafael e Simone.

Aos servidores da biblioteca, grandes parceiros ao longo de minha graduação, Cleber (estimado amigo), Vânia, Janduí, Márcia e Vera.

À minhas amigas de sala, Helen e Vanessa, pois se mostraram sempre solidárias ao me emprestar Xerox, livros e ao me avisar as datas e assuntos das provas quando eu faltava as aulas devido às inúmeras exigências do PIBIC.

Aos meus amigos inseparáveis dos grupos para seminários, Eduardo, Fernando, Itamar, José Victor e Victor.

À Dr Ivânio, funcionário do escritório de prática jurídica da UFPB, pois nunca o enxerguei como um advogado, mas sim como um verdadeiro educador. Isso porque despertou em mim o amor ao Direito, à carreira advocatícia no 9º período da graduação.

À Thaysa Medeiros, minha irmã de coração, pela elaboração dos vídeos das crianças das comunidades e pelo apoio que me deu ao longo da graduação.

À Félix Roberto, meu pai, por ter incentivado sempre meus estudos.

Aos meus irmãos, amados filhos para mim, Ítalo (por ter me indicado o curso de Direito) e Rodolfo (meu amigo de fé, irmão, camarada).

À minha mãe, Yêda Marinho, minha melhor amiga, por tudo.

Às crianças de Paratibe e da praia da Penha. Aliás, a todas as crianças por existirem, pois sem elas minha luta não faria sentido.

"A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade. Afinal, a criança é o que fui em mim e em meus filhos enquanto eu e humanidade. Ela, como princípio, é a promessa de tudo. É minha obra livre de mim. Se não vejo na criança, uma criança, é porque alguém a violentou antes, e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Mas essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim e seu fim é o fim de todos nós."
(Herbert de Souza – Betinho – Sociólogo)

RESUMO

A partir das vivências educativas em Direitos Humanos, experienciadas pela pesquisadora ao longo de sua vida acadêmica, oportunizadas pelo NEP-Flor de Mandacaru (2009), pelas duas vigências do PIBIC (2010-2011/2011-2012) e de dois Editais (2011/2012) da FUNJOPE (Fundação Cultural de João Pessoa), nas comunidades, quilombola de Paratibe e de pescadores da Praia da Penha, e na Escola Municipal Radegundis Feitosa, surgiu a iniciativa da presente pesquisa monográfica intitulada “Direitos Humanos e Educação Popular para a garantia de uma cidadania multicultural nas comunidades tradicionais quilombolas”, cujo principal objetivo foi refletir em que medida a Educação (Popular) em Direitos Humanos promove a sensibilização para uma educação das relações étnico-raciais (Lei Nº 10.639/2003) que possibilite o fortalecimento identitário das comunidades tradicionais quilombolas e, conseqüentemente, luta pela efetivação dos direitos sociais dentro das comunidades tradicionais quilombolas, a fim de alterar suas condições de vida e de compensar a injustiça histórica cometida contra a população negra brasileira. Esta pesquisa, de natureza jurídico-sociológica, utilizou-se basicamente o método de abordagem indutivo, pois partiu de um caso particular, ou seja, reflexões sobre as vivências educativas com as crianças da comunidade quilombola de Paratibe, na busca de um resultado geral. Ademais, dois métodos de procedimento foram utilizados dialogicamente: o histórico e o interpretativo. O primeiro consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje. Enquanto que o segundo método, a partir dos próprios dados fornecidos pela comunidade, busca propor e resolver as questões da pesquisa. Essa educação (popular) em Direitos Humanos é capaz de identificar os desafios e as possíveis soluções para fomentar, estimular, promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas dialógicas e humanizadoras, construtoras de uma cidadania multicultural que enfrente todas as formas de discriminação e violação dos direitos humanos. Por fim, defende-se que o ponto de partida para a solução da problemática é o fortalecimento e manutenção da identidade quilombola. Ademais, a ausência de dispositivos legais não é o entrave-chave para a não efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas redes de ensino, mas sim o tipo de metodologia de ensino aplicado com os educandos em sala de aula que predominantemente a concepção tradicional, incapaz de sensibilizar qualquer ser humano para a vivência em direitos humanos. Ao final, pôde-se constatar que a presente pesquisa não terminará neste trabalho de conclusão de curso (TCC).

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação Popular. Quilombolas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO	13
2.1 O PROBLEMA DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	13
2.1.1 Direitos humanos e ocidente: uma história de emancipação e opressão	15
2.1.2 Direitos humanos e direitos fundamentais: sobre a questão terminológica.....	17
2.1.3 Direitos humanos: Universalismo e Relativismo Cultural.....	19
2.1.4 Direitos humanos: características e finalidades.....	20
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR	22
2.2.1 Histórico	23
2.2.2 Conceito	24
2.2.3 Tipos de educação popular	26
2.2.4 Características	26
2.2.5 Finalidades	27
2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	28
2.3.1 Histórico	28
2.3.2 PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	29
2.3.3 Conceito, dimensões e princípios.....	30
2.3.4 Educação (em ou para) os direitos humanos?	31
2.3.5 Características	32
2.3.6 Finalidades	33
2.4 EDUCAÇÃO (POPULAR) EM DIREITOS HUMANOS.....	35
2.4.1 Conceito e história	35
2.4.2 Características	36
2.4.3 Finalidades	37
3 COMUNIDADES QUILOMBOLAS BRASILEIRAS: REGULARIZAÇÃO	
FUNDIÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS	39
3.1 O BRASIL DAS CORES E DAS DORES	39
3.1.1 Quilombo: conceito tradicional	40
3.1.2 Quilombo: ressemantização do termo	41
3.1.3 Autoidentificação: critério definidor da identidade quilombola.....	44
3.2 QUADRO ATUAL DE REGULARIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO INCRA.....	45
3.2.1 Entraves jurídicos.....	46
3.2.2 Entraves das classes hegemônicas	47
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS) QUILOMBOLA: IMPASSES E DESAFIOS	48
3.3.1 Quadro social atual dos quilombolas	49
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS) QUILOMBOLA: MATERIALIZAÇÃO DE DIREITOS?	52
3.5 MEMÓRIA, IDENTIDADE E LUTA PELA TERRA	53

4 UMA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS E SUA APLICAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003	55
4.1 METODOLOGIA DE ENSINO TRADICIONAL: UM OBSTÁCULO A SER SUPERADO	55
4.2 COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO DA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS	58
4.2.1 Metodologia da educação (popular) em direitos humanos	60
4.3 LEI Nº 10.639/03: DIVERSIDADE ÉTNICA NA EDUCAÇÃO	68
4.3.1 Princípios básicos da educação para as relações étnico-raciais	69
4.3.2 Racismo: uma construção histórica	69
4.3.3 Racismo institucional	70
4.3.4 Lei Nº 10.639/03: um olhar crítico-reflexivo.....	73
4.4 LEI Nº 10.639/03 E SUA IMPLANTAÇÃO NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS	75
4.5 CAMINHANDO PARA UMA CIDADANIA MULTICULTURAL	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa monográfica de caráter sócio-jurídica, intitulada “Direitos humanos e educação popular para a garantia de uma cidadania multicultural nas comunidades tradicionais quilombolas”, refletirá sobre a importância da promoção de uma Educação (Popular) em Direitos Humanos nas comunidades tradicionais quilombolas.

A expressão *popular* aqui não será sinônimo de educação não formal (informal), referir-se-á a uma educação libertadora, humanista e conscientizadora, em que o educando será sujeito do processo educativo, da vida social e, conseqüentemente, sujeito de participação e decisão política, o que fortalecerá a luta em prol da efetivação dos direitos humanos. Nesta pesquisa, a educação popular será considerada como a pedagogia da educação em direitos humanos realizada pelos movimentos sociais. Aqui, esse processo educativo será denominado de Educação (Popular) em Direitos Humanos.

O ponto de partida desta pesquisa serão as vivências educativas em direitos humanos realizadas com as crianças da comunidade quilombola de Paratibe, localizada nas proximidades do bairro Valentina Figueiredo em João Pessoa, PB. Paratibe (*rio das águas claras e peixes prateados*) é um quilombo rurano (rural e urbano), em que vivem cerca de 600 famílias, porém apenas 130 estão incorporadas à Associação da Comunidade Negra de Paratibe. Nesta comunidade quilombola, assim como nas demais, o quadro social é praticamente o mesmo, ou seja, escassez de políticas públicas (sociais), morosidade na regularização fundiária e, conseqüentemente, enfraquecimento da identidade étnico-racial e do respeito às pessoas e às suas diversidades.

O método de abordagem empregado será basicamente o indutivo, pois esta investigação partirá de um caso particular, no caso, a Comunidade Negra de Paratibe, a fim de obter um resultado geral, com intuito de propor uma “metodologia” de educação popular em direitos humanos que possibilite a efetivação da Lei N 10.639/03 em prol da educação das relações étnico-raciais, garantindo uma cidadania multicultural para as comunidades tradicionais quilombolas.

Além disso, os métodos de procedimento utilizados dialogicamente serão: o histórico e o interpretativo. O primeiro consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje. Enquanto que o segundo método, a partir de dados analisados das próprias comunidades quilombolas, busca-se propor e resolver as questões da pesquisa. Por fim, as técnicas de pesquisa empregadas serão essencialmente a bibliográfica.

Na primeira parte, a partir da trajetória histórica e cultural do continente latino-americano, abordarei os Direitos Humanos sob uma perspectiva educacional, explicitando as concepções, as raízes históricas, as características e as finalidades dos direitos humanos, da educação popular e da educação (popular) em direitos humanos. Além de oportuna e relevante a problematização dessas temáticas, esta primeira abordagem da pesquisa representa um esforço coletivo, crítico e interdisciplinar, com o intuito de contribuir para a discussão, o avanço e a consolidação dos direitos humanos por meio de uma práxis educacional, fundada em uma cultura mais democrática, mais solidária e mais emancipadora.

Na segunda parte, o público-alvo desta pesquisa serão as comunidades tradicionais quilombolas. De início, far-se-á um apanhado histórico do cenário tenebroso da escravidão negra no Brasil. Depois, conceituar-se-á quilombo, primeiramente, sob uma visão tradicional, instituída pelo Conselho Ultramarino de 1740; em seguida, com a promulgação da Constituição de 1988, há uma *ressemantização* da palavra quilombo. Posteriormente, a pesquisa apresentará um quadro da regularização dos territórios quilombolas no INCRA e o panorama social geral das comunidades quilombola, a fim de estimular um debate a respeito da relação entre a morosidade e a negligência da regularização fundiária e a dificuldade de implementação de políticas públicas (sociais) nas comunidades tradicionais quilombolas.

Na terceira parte, a discussão central será os entraves para a efetivação da Lei N 10.639/2003, que defende a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais no ensino escolar, e como uma metodologia de educação popular em direitos humanos será capaz de facilitar o desenvolvimento de um modelo de educação multicultural nos espaços educativos, formais ou não, especificamente, nas comunidades tradicionais quilombolas.

Assim, busca-se através desta pesquisa tratar de uma temática não recorrente nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) do universo jurídico, a fim de trazer ao debate acadêmico a realidade concreta, fora dos muros da universidade, junto ao povo para reforçar a importância de uma prática jurídica e educacional comprometida com a sociedade.

2 DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

Nesta primeira parte, o foco será essencialmente o diálogo entre as diversas concepções de direitos humanos, educação popular e educação em direitos humanos, a fim de facilitar ao leitor a compreensão de uma temática que não é muito recorrente no âmbito jurídico. É importante frisar que nesta pesquisa a educação popular é considerada como a pedagogia da educação em direitos humanos realizada pelos movimentos sociais, logo as possibilidades apontadas – diálogo, aproximação entre aqueles vistos como diferentes/inimigos e participação na vida política- ao longo do texto, constituem um campo de luta. É evidente que essa educação aqui tratada não se resumirá a um discurso belo e utópico, mas possibilitará práticas educativas que permitam a realização plena dos direitos humanos.

2.1 O PROBLEMA DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Não existe unanimidade na questão dos conceitos e fundamentos dos direitos humanos, pois são polissêmicos [não há um sentido único], controversos [abrem espaços para inúmeras discussões] e estruturantes [envolvem questões que atingem a vida de tod(a)s e de cada um (a)]. Portanto, formular um conceito fechado de direitos humanos é complexo. Esta pesquisa se focará na discussão da eficácia dos direitos humanos na sociedade.

Conforme Norberto Bobbio (2004, p. 43), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Não se trata de um problema filosófico, mas jurídico e, em sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los.

Apesar das solenes declarações, os direitos humanos são continuamente violados, logo a positivação dos direitos humanos não é suficiente para a efetivação dos mesmos. A princípio, faz-se necessário que o formalismo *juspositivista* tradicional seja transposto. A identificação entre Direito e lei é uma construção ideológica do Estado, cujo objetivo é convencer o povo de que a vontade do poder estatal é sempre boa e imaculada, não havendo Direito a procurar além ou acima das leis (ALMEIDA, 2004, p. 77-78).

O Direito, ‘isolado neste campo de concentração legislativo’, representa exclusivamente a vontade da classe dominante em forma de lei. Amparado por um legislativo burocratizado, comprometido e ineficiente no exercício de suas funções, o poder hegemônico transforma seus próprios postulados ideológicos em ‘lei’- expressão da justiça eterna (ALMEIDA, 2004, p. 80).

Apesar do discurso retórico de imparcialidade, completude e não contradição da lei, no momento da aplicação do Direito, cada magistrado é, necessariamente, um ser político, carrega para os autos todas as suas angústias, seus preconceitos, suas convicções, sua ideologia. Não há juiz neutro, a neutralidade é incompatível com a condição de ser alguém integrante de uma comunidade (OLIVEIRA, 1997, p. 87).

Existem magistrados que, com insensibilidade formalística, seguem rigorosamente o mandamento do texto legal; enquanto outros fazem sua interpretação voltada para a compreensão das diversas realidades, da intrincada relação do Direito com a sociedade. Esses últimos não limitam suas decisões aos interesses dos países ricos ou de grandes corporações do mercado (COLPANI, 2004, p. 193).

Os direitos humanos podem servir de base hermenêutica para os operadores jurídicos, o que constitui no fundamento de suas ações no Direito. É o que procura demonstrar Mauro Almeida Noleto (1988, *apud* COLPANI, 2004, p.194) ao tratar os direitos humanos como:

[...] ‘bases para uma hermenêutica jurídica emancipatória’, pontuando que não é suficiente ‘enunciá-los como tal, é preciso que esse processo revitalizador no âmbito teórico se converta em práxis jurídico-política a nortear a ação dos operadores do Direito na compreensão da intrincada relação do Direito com a Sociedade.

Contudo, uma renovada interpretação não é o suficiente para a efetivação dos direitos humanos, é preciso que eles sejam conhecidos e debatidos na sociedade civil (COLPANI, 2004, p. 194) “O fomento dos movimentos sociais na sociedade civil, com a criação daquilo que Liszt Vieira chama de ‘terceira margem do rio’, parece crucial na definição de novos fundamentos (não absolutizados) para os direitos humanos” (COLPANI, 2004, p. 191). Repensar a teoria dos direitos humanos não consiste em criar conceitos e fundamentos dogmatizados, mas sim abrir espaços de debates para teóricos, ativistas, organizações e movimentos sociais dos países pobres, a fim de que possam ingressar em discussões em condições de *igualdade* com aqueles que hoje definem o que e quais são os direitos humanos (COLPANI, 2004, p. 192).

2.1.1 Direitos humanos e ocidente: uma história de emancipação e opressão

Desde o início, a trajetória histórica que culminou com o prestígio da doutrina dos direitos humanos no mundo contemporâneo foi construída sob uma visão eurocêntrica, o que fez da história da Europa a história do Mundo. Uma história marcada pelo desprezo aos povos não europeus, sobretudo os latinos, enquanto isso, a formação dos povos do Novo Mundo, nesse contexto, sempre foi subordinada, dependente da Europa.

Percebe-se a importância de reconstruir a história dos direitos do homem a partir do olhar *de baixo*, dos excluídos, das vítimas, a fim de que seja menos unilateral e simplista do que geralmente é transmitido (TOSI, 2008).

Desde os primeiros instantes da Modernidade, a Totalidade eurocêntrica procura impor seu projeto à nova subjetividade latino-americana, que será sistematicamente dominada e transformada em Exterioridade negada. [...] o ego da subjetividade européia vai desenvolver um eficiente processo de conquistas do Outro, atingindo-o em todos os sentidos: conquista geográfica, pessoal e espiritual (ALMEIDA, 2004, p. 68).

Enquanto os direitos universais do homem eram proclamados, os povos extra-europeus eram submetidos a um processo de colonização e exploração, baseado na pilhagem, na drenagem de recursos naturais e na escravização por parte do Ocidente Cristão. Fenômenos que contribuíram para o processo histórico da acumulação primitiva do capital, que deu o grande impulso ao sistema capitalista mundial. (COMPARATO, 2008, p. 235), encontraram respaldo nos paradigmas com os quais foi construída a modernidade:

[...] a) O primeiro, a partir de um horizonte eurocêntrico, propõe que o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu; (...) a divisão ‘pseudocientífica’ da história em Idade Antiga (como o antecedente), Idade Média (época preparatória) e Idade Moderna é uma organização ideológica e deformante da história. (...). b) O segundo (...), a partir do horizonte mundial, concebe a modernidade como a cultura do centro do ‘sistema mundo’ – pela incorporação da Ameríndia – e como resultado da gestão da dita ‘centralidade’. Quer dizer, a modernidade européia não é independente autopoietico, auto-referente, mas é uma ‘parte’ do ‘sistema mundo’: seu centro (DUSSEL, 2000, p. 52-67).

Apesar dos textos da Declaração de Direitos (Bill of Rights) da Inglaterra de 1689, da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América de 1776 e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 da França dizer que *todos os homens nascem livres e iguais*; em geral, nesses países, o voto era censitário e só podiam votar os homens adultos e

ricos. As mulheres, os pobres, os escravos e os analfabetos não podiam participar da vida política (TOSI, 2008). Nessa época, os direitos humanos que já haviam surgido não valiam nas relações internacionais e os demais direitos se consolidaram posteriormente, através de lutas de classe, conflitos e guerras.

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 2004, p. 25).

Durante a Segunda Guerra Mundial, os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, ao ponto do valor da pessoa humana ser cruelmente abolido, pois a lógica que vigora é a da destruição. Torna-se necessária a reconstrução do valor dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional. Se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra representou sua reconstrução.

O Tribunal de Nuremberg (1945-1946) significou um poderoso impulso ao movimento de internacionalização dos direitos humanos, pois houve um repúdio internacional às atrocidades cometidas no holocausto. Nasce a certeza de que a proteção dos direitos humanos não deve se reduzir ao âmbito reservado de um Estado, porque revela tema legítimo de interesse internacional (PIOVESAN, 2006, p. 123).

A partir do pós-guerra, não se pode mais afirmar que o Estado pode tratar de seus cidadãos da forma que quiser, sem sofrer qualquer responsabilização na arena internacional, surge então a sistemática normativa de proteção internacional, que responsabiliza o Estado no domínio internacional quando as instituições nacionais se mostram falhas ou omissas na tarefa de proteger os direitos humanos (MAIOR, [200?]).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, marco na história dos direitos humanos, nasceu com o propósito de demarcar a concepção inovadora de que os direitos humanos são direitos universais, cuja proteção não deve se reduzir ao domínio reservado do Estado, porque revela tema de legítimo interesse internacional.

A Declaração foi proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos por ser uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações (PIOVESAN, 2003, p. 92).

Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 360 idiomas e inspirou as constituições de muitos Estados e as democracias recentes. A DUDH, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a chamada Carta dos Direitos Humanos (ONUBR, [200?]).

De acordo com o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todas as pessoas nascem *livres e iguais* em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de *fraternidade*”. (TOSI, 2008) Nesse dispositivo, verificam-se as três palavras de ordem da Revolução Francesa de 1789: *liberdade, igualdade e fraternidade*. Desta maneira, a Declaração Universal de 1948 combina o discurso liberal da cidadania com o discurso social, de forma a elencar tanto os direitos civis e políticos (arts. 3º a 21), como direitos sociais, econômicos e culturais (arts. 22 a 28) (PIOVESAN, 2003, p. 92).

2.1.2 Direitos humanos e direitos fundamentais: sobre a questão terminológica

Na doutrina, costuma-se discutir a respeito da terminologia correta para designar os direitos essenciais a pessoa humana. Fala-se em, por exemplo, *direitos naturais, direitos morais, direitos dos povos, direitos do homem, direitos públicos subjetivos, liberdades públicas, direitos humanos e direitos fundamentais*. A compreensão desses direitos está condicionada conforme a mudança das condições históricas, que deverá mostrar a mudança de concepções, pois não nascem todos de uma vez (SIQUEIRA *et al*, 2009).

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. [...] Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas (BOBBIO, 2004, p. 39).

Entretanto, para atender aos propósitos do tema, esta pesquisa se concentrará na diferenciação das duas últimas expressões, ou seja, direitos humanos e direitos fundamentais.

A primeira designa tais direitos antes de sua positivação pelas constituições e a segunda identifica o seu reconhecimento dentro de um ordenamento jurídico específico. (SIQUEIRA *et al*, 2009) Ingo Wolfgang Sarlet (2006, p. 35 e 36) expõe o seguinte:

Em que pese sejam ambos os termos ('direitos humanos' e 'direitos fundamentais') comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos' guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional).

Alguns doutrinadores, sob as influências *jusnaturalistas*, entendem que desde o nascimento do homem, independente de qualquer contexto, tempo ou lugar, ele já é detentor de direitos humanos. (CARDOSO, [200?]) Entretanto, essa concepção restringe o significado desses direitos, pois exclui a visão do direito decorrente da evolução histórica, social, política e econômica. Os direitos humanos são inerentes a própria condição humana, mas o reconhecimento e a proteção deles são frutos de todo um processo histórico de luta contra o poder e de busca de um sentido para a humanidade (SIQUEIRA *et al*, 2009).

Quanto aos direitos fundamentais, estes nascem a partir do processo de positivação dos direitos humanos, a partir do reconhecimento, pelas legislações positivas de direitos considerados inerentes a pessoa humana. Na realidade, as diferenças existentes entre os direitos humanos e os direitos fundamentais estão ligadas às fontes das quais estes direitos brotam. Já, sob o ponto de vista material, os termos *direitos humanos* e *direitos fundamentais* possuem equivalente conteúdo, pois se referem a um conjunto de normas que objetivam proteger os bens jurídicos mais sensíveis no plano da proteção da dignidade humana (SIQUEIRA *et al*, 2009).

Desde que os direitos humanos deixaram de ser apenas teorias filosóficas, e passaram a ser positivados por legisladores, ficou superada a fase em que coincidiam com meras reivindicações políticas ou éticas. Contudo, vale frisar que

[...] quando os *direitos fundamentais* o são não em razão de uma essencialidade, ou em razão da dignidade da pessoa humana, mas unicamente em razão de assim serem mencionados em um texto constitucional, recuam-se séculos de avanços e lutas, para abdicar da

circunstância de que Estados não instituem direitos fundamentais, mas apenas os *reconhecem*, porque tais direitos *precedem* ao próprio Estado (MAIA, 2003, p. 13).

Os direitos ganharam em concretude, ao se enriquecerem com a prerrogativa da exigibilidade jurídica, mas perderam em abrangência, pois puderam ser protegidos pela ordem jurídica, mas somente dentro do Estado que os proclama (BRANCO, 2009, p. 287). Entretanto, com a Declaração Universal de 1948, várias convenções internacionais, de finalidade mundial ou regional, surgiram, acentuando a vocação dos direitos fundamentais de expandir fronteiras.

Outra propensão que acompanha a universalização, e se verifica tanto no plano internacional quanto nas ordens jurídicas domésticas, é a da especificação. Os direitos fundamentais antes buscavam proteger reivindicações comuns a todos os homens; agora protegem, igualmente, os seres humanos que, por conta de certas peculiaridades, tornam-se merecedores de atenção especial, exigida pelo princípio do respeito à dignidade humana. Consagram-se direitos especiais aos enfermos, aos deficientes, às crianças, aos idosos. O homem não é mais visto em abstrato, mas na concretude das suas diversas, maneiras de ser e de estar na sociedade (BRANCO, 2009, p.288).

2.1.3 Direitos humanos: Universalismo e Relativismo Cultural

Existem duas concepções acerca da natureza dos direitos humanos: uma concepção naturalista, de caráter essencialista, e outra culturalista, de caráter histórico-social (CAMINO *et al*, 2006, p. 112). A primeira defende que o direito é inerente ao homem, oriundo puramente de sua existência, logo desconsidera as discussões ou embates sociais, desprezando os efeitos da realidade social, bem como da história, e não leva em conta a interferência do meio social sobre os indivíduos, nem a necessidade de um ordenamento jurídico que torne tais direitos reconhecidos, respeitados e aplicados (CAMINO *et al*, 2006, p. 113) O Direito se coloca:

[...] absolutamente distante da realidade concreta, transforma-se em uma metalinguagem, cujo objeto já não é o Direito, mas o próprio discurso sobre o Direito. Instrumento de dominação a serviço de uma Totalidade excludente, desencadeando uma práxis da dominação ainda acorrentada aos esquemas formalistas tradicionais e ao juspositivismo. (ALMEIDA, 2004, p. 48)

Já a concepção culturalista entende os direitos humanos como resultantes de conflitos coletivos, gerados nas relações sociais e sob influência dos acontecimentos históricos. Os direitos humanos são uma construção coletiva, histórica e diária, logo não se resumem àqueles que estão em documentos, pois surgem continuamente a partir de novas necessidades e conquistas em diferentes épocas e a diferentes povos do mundo (CAMINO *et al*, 2006, p. 113).

Quando se afirma a universalidade dos direitos humanos, significa que esses direitos ultrapassam fronteiras e sua proteção deve ser objeto das entidades internacionais com plena legitimidade. A universalidade dos direitos humanos provoca a discussão sobre relativismo cultural. A polêmica é muito mais intensa porque não apenas envolve questões teóricas como envolve delicadas questões de ordem política (BENEVIDES, 2007, p. 343).

O relativismo cultural representa uma face de dois gumes: pode significar proteção às minorias como também a complacência com costumes que atentam contra a dignidade do ser humano (mutilações, rituais ou castigos degradantes) ou a escalada de conflitos étnicos em certas regiões da África. Com outros contornos, a questão se coloca também em países do primeiro mundo. A França, por exemplo, não reconhece juridicamente minorias dentro do Estado, como o povo corso - existe um só povo, o francês, e até os movimentos de esquerda tendem a refutar teses sobre o multiculturalismo, bem como sobre qualquer política pública de *ação afirmativa*, como as que existem nos Estados Unidos para negros, mulheres, hispânicos, deficientes (BENEVIDES, 2007, p. 344).

A democracia é construída a partir de uma concepção dialética entre igualdade e diferença. Não se pode dar ênfase nas questões relativas à igualdade e eliminar ou relativizar as diferenças, nem defender um multiculturalismo radical, em que a igualdade está em segundo plano. Boaventura de Souza Santos (*apud* CANDAU, 2001, p. 7) sintetiza essa tensão “temos direitos a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

2.1.4 Direitos humanos: características e finalidades

A efetiva universalização da proteção dos Direitos Humanos ocorre a partir da Carta da ONU de 1945, cujo ápice modelar é a Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Trata-se de documento marco que devolve o ser humano ao seu devido lugar, isto é, ao centro do processo normativo e protetor, dando-lhe a titularidade e a subjetividade no plano internacional.

O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais, é um avanço civilizatório - no sentido humanista e progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos. Entretanto, a existência legal facilita muito o trabalho de proteção e promoção dos direitos humanos.

A defesa, a proteção e a promoção de tais direitos – civis, sociais, econômicas, culturais e ambientais - constituem a exigência concreta para que se possa identificar uma democracia, ou avaliar quão democrático será um sistema político, uma sociedade (BENEVIDES, 2007, p.337).

Os direitos humanos possuem algumas características próprias, que os diferenciam dos demais direitos, além de defini-los e reconhecê-los, são elas: históricos, universais, cumuláveis, irrenunciáveis, inalienáveis, imprescritíveis, relativos.

a. Históricos: Os direitos humanos não são obra da natureza, mas das necessidades humanas, ampliando-se ou limitando-se a depender das circunstâncias (BENEVIDES, 2007, p. 337).

b. Universais: Ultrapassam os limites territoriais de um lugar específico para beneficiar os indivíduos, independentemente de raça, credo, cor, sexo, filiação etc.

Os direitos já reconhecidos e proclamados oficialmente - em nossa Constituição e em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário - não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Isso significa que, além de universais e históricos, os direitos humanos são, também, *indivisíveis* e *irreversíveis*.

São *irreversíveis* porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São *indivisíveis* porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar, mas continue preso às teias da pobreza absoluta (BENEVIDES, 2007, p. 339).

c. Cumuláveis: Podem ser exercidos ao mesmo tempo, por exemplo, direito de informação e liberdade de manifestação do pensamento (art. 5º, incisos IV e XXXIII).

d. Irrenunciáveis: Podem deixar de ser exercidos, mas nunca renunciados.

e. Inalienáveis: São indisponíveis. Os seus titulares não podem vendê-los, aliená-los, comercializá-los, pois não têm conteúdo econômico, por exemplo, a função social da propriedade não pode ser vendida porque não corresponde a um bem disponível (CF, art. 5º, XXIII).

f. Imprescritíveis: Não prescrevem, uma vez que não apresentam caráter patrimonial.

g. Relativos: Nem todo direito ou garantia fundamental podem ser exercidos de modo absoluto e irrestrito, salvo algumas exceções (BULOS, 2010, p. 520).

Os direitos humanos desempenham funções múltiplas na sociedade e na ordem jurídica. Em geral, têm como finalidade assinalar as condições mínimas com as quais cada ser humano deve dispor a conduzir sua vida de modo pleno e sadio. Nesta pesquisa, o foco da discussão são as comunidades quilombolas que têm o direito de reconhecimento da titulação das terras como direito fundamental, já que é o local onde costumes e tradições de seus antepassados são perpetuados, além de vivenciarem seus modos de vida.

Há uma importância universal do direito à terra, pois abrange o desenvolvimento sustentável, além de uma ampla gama de direitos humanos, tais como, o direito à moradia, à propriedade, à alimentação, a ser protegido contra despejos e deslocamentos arbitrários, o direito à segurança da posse, à restituição, a um padrão de vida adequado (CARDOSO, 2003, p. 38).

Portanto, o direito ao reconhecimento do território não é somente um direito isolado, mas um complexo de direitos ligados e inseparáveis, inseridos no contexto das políticas públicas e das ações afirmativas. Considera-se também união dos direitos históricos originados na dívida da sociedade colonial com os povos quilombolas, a grande relevância dos direitos culturais, a necessidade de preservação das expressões culturais típicas das comunidades e de seu modo de vida (incluindo sua morada), o direito fundamental da propriedade com respeito à diversidade, à valorização dos direitos humanos e da cidadania.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR

Ao término da abordagem dos direitos humanos em geral, esta pesquisa agora irá se estreitar, pois discutirá a temática da educação popular, principalmente na acepção de Paulo Freire, a fim de provocar a reflexão do leitor em relação a essa pedagogia que nasce e se

alimenta dos processos educativos dos movimentos sociais e que propõe outros processos educativos. Isso com o intuito de despertar os educandos para a cidadania, já que tomam consciência dos direitos humanos e do seu papel para com eles.

2.2.1 Histórico

A expressão mais avançada do movimento de renovação pedagógica é a Educação Popular, uma pedagogia de luta, libertação, transformação, que surgiu no final da década de 1950, prolonga-se pela de 1960 e se mantém, *principalmente*, nos movimentos sociais urbanos e rurais.

Na história da América Latina, a designação *Educação Popular* é compreendida de diversas formas: educação das classes populares; saber da comunidade, ou seja, conhecimento popular; educação do povo feita pelo Estado por meio do ensino público, que busca moralizá-lo, *civilizá-lo*, enfim, *integrá-lo* ao desenvolvimento.

Nesta pesquisa, o conceito de *Educação Popular* se baseia na concepção do educador Paulo Freire, portanto se contrapõe à Educação Bancária, em que enxerga o educando como mero receptor, conta bancária, em que se *deposita trocados* de conteúdos e de lições alienantes ou, até mesmo, críticos.

A educação bancária nega a *dialogicidade*, a condição de ser humano ao promover a verticalização do conhecimento, em que o educador é o detentor do saber, enquanto o educando é a *lata vazia*. Conforme Paulo Freire, educar é uma empreitada coletiva, logo “vão ao povo como gente, sejam vocês mesmos, estejam abertos ao diálogo, aprendam com o povo (este deve ser o 'método' de construção do Projeto Popular para o Brasil). Não levem ao povo uma mensagem, *sejam essa mensagem*” (ARROYO, 2010, p. 253).

Paulo Freire (1996) enumera três fatores históricos que contribuíram para o surgimento da educação popular: 1) O populismo: a partir da crítica às manobras de políticos de grandes partidos, que utilizavam às massas conforme suas conveniências para dar verniz de participação popular aos regimes populistas da época, começam a surgir concepções orientadas de educação; 2) A industrialização: que expulsou milhares de pessoas do campo para cidade e, com isso, proporcionou grande apelo na sociedade para educar essas pessoas, tendo em vista o progresso econômico do país. Contudo, percebeu-se que a escola não conseguia cumprir essa tarefa e havia necessidade, então, de pensar em outros processos educativos; 3) A relação estreita, que era enfatizada na época, entre educação e transformação social para o progresso da nova sociedade industrial que surgia.

Nos anos 60 e 70, designava-se o conjunto de sujeitos e de iniciativas populares como *movimento popular*, porém, atualmente, essa diversidade é conhecida por *movimentos sociais populares*. O termo *popular* é utilizado com o propósito de frisar a origem social dos educandos, bem como a existência de outros movimentos sociais das elites, como a União Democrática Ruralista e a Terra, Tradição e Pátria, ainda que essa possa ser uma característica, por exemplo, dos movimentos ecológicos. Isso porque há ONGs (Organizações Não-Governamentais) que angariam imensas quantias de dinheiro em prol do meio ambiente ecologicamente equilibrado, porém os recursos são destinados para o benefício de uma minoria privilegiada (DIEGUES, 2008, p. ?).

2.2.2 Conceito

É impossível determinar uma única definição de Educação Popular (EP), pois existe uma teia de interesses conflitantes (de opções político-filosóficas, de classe etc.) que condicionam o olhar de quem se decide por essa ou por aquela concepção. Esta pesquisa se limita a dois olhares do que é Educação Popular:

a. Hegemônico:

Processo formativo relativo às camadas populares, em que estão envolvidos diversos protagonistas (parceiros e *supostos* aliados) motivados por diversas posturas ético-políticas e pedagógicas. Envolvem-se diversos sujeitos (públicos e privados), instâncias (governamentais e particulares - ONGs, filantrópicas, confessionais, entre outras), além dos próprios destinatários. Até mesmo *supostos* aliados, tais como, sujeitos que não possuem compromisso efetivo com os setores populares, mas sim alimentam interesses de recolher algum tipo de proveito (eleitoral, isenção ou redução de impostos).

Ocorre freqüentemente por meio da educação não-formal, mas também se desenvolve nos espaços escolares. Os segmentos populares são os destinatários das propostas em Educação Popular. Geralmente, *pacotes prontos* de conhecimento e formas de fazer são elaborados por sujeito e instâncias para aplicá-los nas comunidades populares.

b. Alternativo, contra hegemônico:

Processo formativo em construção permanente, protagonizado pelos movimentos populares e seus aliados, a favor de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo

coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte (CALADO, 2008).

Educação Popular é uma pedagogia do público, da decisão, da construção de um sentido comum. A Educação Popular é ela mesma uma educação cidadã, uma esfera pública. Ao falarmos em EP nos referimos à criação em distintos âmbitos (escolas, bairros, movimentos sociais, famílias) de esferas públicas que permitam que as pessoas se reúnam em lugares diversos para falar, intercambiar informação, escutar, fazer negociações (WANDERLEY, 2010, p. 26).

A concepção de educação de Paulo Freire está fundada no caráter inconcluso do ser humano. O homem não nasce homem, ele se forma homem pela educação. Por isso educação é formação. Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Essas ocorrem ao longo do (com)viver humano nos mais variados espaços sociais: tribal, familiar, lúdico, produtivo, nas relações de gênero, de etnia, de geração, nas relações com a Natureza, com o Sagrado. O processo de formação humana é permanente e se baseia na dialética entre teoria e prática (CALADO, 2008).

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. (...) O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (...) A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado (FREIRE, 2008, p. 27).

A Educação Popular propõe a superação da ordem capitalista. Os protagonistas do socialismo real cometiam o equívoco de confundir Revolução com *assalto ao quartel*. Uma vez no poder, invertiam a posição entre opressores e oprimidos, mas não se preocupavam em abolir o caráter da relação (CALADO, 2008).

A relação opressor-oprimido desumaniza ambos, torna-os *não-ser*. A superação desta condição exige um compromisso autêntico com o povo que é representado na ação dialógica entre educador-liderança e educando-povo. Além de perseguir o horizonte desejado, o processo educativo deve escolher os caminhos que apontem na mesma direção. Por isso não é algo que se possa comprovar com discurso, mas sim com as práticas diárias (SCHNORR, 2010, p. 76).

2.2.3 Tipos de educação popular

A partir de inúmeras experiências na América Latina, diversas orientações de Educação Popular são conhecidas, diferenciadas ora como *recuperadoras*, ora como *transformadoras*. Existem três básicas:

a. Educação popular, com a orientação de integração: educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento etc.;

b. Educação popular, com orientação nacional-populista: dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional-desenvolvimentismo, homogeneizando os interesses divergentes na consecução de projetos de desenvolvimento capitalista, pretendido como autônomo, nacional e popular;

c. Educação popular, com a orientação de libertação: buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista (WANDERLEY, 2010, p. 21).

Paulo Freire preza por uma pedagogia não *domesticadora*, livre de orientações *assistencialistas* e atuações *impositivas* que invadam a consciência do outro, logo defende uma educação não-diretiva, despojada ao máximo de uma interferência exterior sobre o educando. (BEISIEGEL, 2008, p.215) A concepção de Educação Popular, com a orientação de libertação, costuma entrelaçar as noções de cultura e consciência histórica, para que os valores importados, pela colonização ou pela imposição, sejam superados (WANDERLEY, 2010, p. 29).

2.2.4 Características

A seguir, citam-se as principais características da Educação Popular: **a. educação de classe:** Exige uma consciência dos interesses das classes populares. Esta educação está a serviço da conscientização de todos os envolvidos no processo educativo, educadores (as) e educandos. E a conscientização deve ser entendida em sua dimensão concreta e coletiva,

nunca como exercício individual, abstrato e psicologizante; **b. histórica:** Depende do avanço das forças produtivas. Problematicar a condição humana só é possível na sua dimensão concreta, presente, histórica. Ao resgatar o passado e analisá-lo criticamente, o ser humano tem a consciência de sua história e de como superar sua desumanização; **c. política:** Conjugase com outras dimensões da luta global das classes populares; **d. transformadora e libertadora:** Luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais. A educação libertadora só é possível pela superação da contradição educandos e educadores. É libertadora porque supera esta contradição pela ação dialógica, da problematização da realidade. Assim, pensamento e ação não são dicotomizados, não inibem o poder de criar, de atuar, de perguntar; afirma o diálogo, a crítica; **e. democrática:** antiautoritária, antimassificadora, antielitista; **f. relaciona a teoria com a prática;** **g. relaciona a educação com o trabalho:** procura assegurar condições de permanente superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual; **h. objetiva a realização de um poder popular** (WANDERLEY, 2010, p. 21).

2.2.5 Finalidades

Em relação à Educação Popular, uma variedade de finalidades – legítimas ou de caráter duvidoso- é concedida devido aos sentidos ambíguos das práticas pedagógicas. Educação Popular (EP) serve aos mais variados propósitos. Existe a EP feita *para* o Povo, existe a EP feita *com* o Povo, existe a EP feita *apesar do* Povo e até mesmo a EP feita *contra* o Povo.

Quando se utiliza a preposição *para*, significa que os segmentos populares não participam dos debates sobre ações, por exemplo, a elaboração de políticas públicas, em que eles são os destinatários, portanto se tornam meros sujeitos passivos no processo educativo, prontos a receber o *pacote pronto* (*Educação bancária*, na acepção de Paulo Freire). (CALADO, 2008) Nesse caso, predomina largamente o sentido assistencialista das experiências de EP que é o caráter da grande maioria das experiências vivenciadas em EP.

Em relação à EP *com* o Povo, o fundamental da experiência é que ela se destine a favorecer as camadas populares, assumindo um compromisso social. Trata-se de implementar projetos e programas educativos (escolares e não-formais) destinados às *classes menos favorecidas* ou às *camadas carentes da sociedade*, respeitando e interagindo com sua realidade sócio-econômica e com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e a conscientização do povo como protagonista de sua história (CALADO, 2008).

2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste momento, a pesquisa retomará a questão dos direitos humanos, porém agora sob uma perspectiva educacional que se propõe a contribuir com a construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, envolvendo diferentes segmentos sociais, atores sociais e institucionais, órgãos públicos e privados e diferentes esferas de Governo. Aqui, pretende-se nortear a definição de educação em direitos humanos e abordar as principais estratégias para se alcançar uma sociedade verdadeiramente democrática.

2.3.1 Histórico

No Brasil, antes do regime militar, o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos.

Durante a repressão da ditadura militar, essa temática ganhou espaço de destaque por meio das lutas sociais em defesa das liberdades civis e políticas violadas e sobreviveu até os dias atuais, focalizando na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político, mas também socioeconômico e cultural (ZENAIDE, 2005, p. 21-22).

A década de 1990 significou uma consolidação do projeto neoliberal nas diferentes dimensões da vida social, o que ocasionou uma forte recessão econômica, que desencadeou elevado índice de desemprego e exclusão, anomia social, multiplicação das formas de violência, desencanto e hegemonia da perspectiva do *pensamento único*.

Nessa época, o quadro existente de violações aos direitos humanos, em última instância, é o que mobiliza as lutas e a necessidade de educação em direitos humanos. (CANDAU, 2007, p. 406) Essa educação é um marco ético-político comprometido com a promoção, orientação (real e simbólica) e defesa dos direitos individuais e coletivos de toda a humanidade em prol da luta permanente por uma ordem social mais justa e livre. Compreende-se como um processo interativo, crítico e emancipatório que se constrói na relação entre sujeitos autônomos e diferentes que interferem no seu cotidiano transformando-o (ZENAIDE, 2005).

As escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania,

diversidade, identidade. Cursos específicos passaram a fazer parte de currículos, palestras específicas, entidades voltadas diretamente para a questão dos direitos humanos, com publicações, espaços na imprensa, promoção de personalidades que se notabilizaram na sua defesa (SADER, 2007, p. 81).

2.3.2 PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Em 2003, o Brasil, atendendo o compromisso e as diretrizes internacionais, criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), formado por especialistas, representantes da sociedade civil, de instituições públicas e privadas e de organismos internacionais. O CNEDH elaborou uma minuta de Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento referência para a discussão de políticas, ações e programas comprometidos com uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Ao longo de 2004, o PNEDH foi divulgado em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais em 26 unidades federadas com o objetivo de debater e apresentar proposta para o aperfeiçoamento do PNEDH. Esses encontros contaram com a participação de mais de 5000 pessoas, cujas contribuições foram incorporadas ao documento que resultou em uma nova versão do PNEDH.

Em 2006, a versão final do PNEDH é lançada. O Plano estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes, linhas de ação em cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação e Mídia e Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança (ZENAIDE, 2010, p. 64).

2.3.2.1 Objetivos do PNEDH

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), de autoria da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do ACNUDH (Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos), visa apresentar a gestores públicos e militantes de direitos humanos subsídios e orientações para a construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos.

Desde 2005, o PMEDH incentiva medidas concretas para integrar a educação em direitos humanos em todos os setores. O PMEDH é composto por duas *fases* de um *Plano de Ação*, a *Primeira Fase* (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas concretas

voltadas ao ensino primário e secundário. A *Segunda Fase* (2010-2014) confere prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares (ONUBR, 2012).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) está em acordo com o PMEDH/2005 que tem como objetivos: a. O fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b. A promoção do pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c. A promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e da amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d. O estímulo à participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito e a construção, promoção e manutenção da paz.

A implementação do PNEDH (2007, p. 18) 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.

2.3.3 Conceito, dimensões e princípios

A educação em direitos humanos, no Plano Nacional de Educação em de Direitos Humanos – PNEDH (2007, p. 17), é entendida como um processo sistemático e multidimensional, a fim de formar sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

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

Nos Subsídios para as Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos (2007), três princípios da Educação em Direitos Humanos são explicitados: a. éticos, b. políticos e c. educacionais, que desencadeiam outros princípios que servem de norte para a implementação dessa educação, tais como:

- a. Éticos: princípios da universalidade, do respeito à diversidade sociocultural, da autonomia do sujeito, da dignidade humana, da indignação e da capacidade ativa de solidariedade;
- b. Políticos: princípios da cidadania, da participação, da autonomia, da liberdade, da responsabilização e do não-retorno ao totalitarismo;
- c. Educacionais: princípios da intersubjetividade, da dialogicidade, da interatividade social, da transversalidade, da inter e transdisciplinaridade (SILVEIRA, NADER, DIAS, 2007, *apud* SILVA, ZENAIDE, [200?], p. 2).

2.3.4 Educação (em ou para) os direitos humanos?

Vários pesquisadores ao abordarem a Educação em (para) os Direitos Humanos fazem uma distinção conceitual na utilização das preposições *em* e *para* entre os termos: Educação e Direitos Humanos.

De acordo com Maria Nazaré Zenaide (2010), os direitos humanos *na* educação não devem se restringir aos conteúdos programáticos (Direitos Humanos no ensino do Direito, por exemplo), aos recursos pedagógicos, aos métodos de ensino-aprendizagem, pois englobam os processos educacionais como um todo – no ambiente, nas relações de convivência, na gestão, nas resoluções de conflitos, na democratização interna, na relação escola e comunidade.

A formação *em* Direitos Humanos é processual, pois relaciona teoria e prática, articula conhecimentos com mudança de atitudes, integra promoção com defesa de direitos, busca conquista de direitos, através da consolidação em normas jurídicas, e ao mesmo tempo sua efetivação por meio de políticas públicas. Enquanto que o *para* e o *sobre* se limitam ao campo cognitivo, ou seja, acesso à informação jurídica a fim de se defender em situações de negação de direitos.

Segundo Rodino (2003, p. 56), a educação em e para os direitos humanos nos pode ocorrer em todas as funções acadêmicas e administrativas da universidade: ‘ a la docencia, a la investigación y a la extensión o acción social, y también a la conducción de la gestión universitaria’. Cada universidade em contextos históricos distintos constrói alternativas ao processo de formação e gestão acadêmica. Tal visão distancia-se das reduções que vêm processo de inserção dos direitos humanos na educação superior apenas por meio de uma disciplina ministrada num dado momento (ZENAIDE, 2010, p. 70).

Segundo o Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005-2007), a educação em direitos humanos promove um enfoque holístico embasado no gozo desses direitos, que abrange, por um lado, os *direitos humanos pela educação* – isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam à aprendizagem dos direitos humanos- e, por outro lado, a *realização dos direitos humanos na educação* – que consiste em assegurar o respeito aos direitos humanos por parte de todos os agentes e a prática dos direitos dentro do sistema educativo.

É necessário que as pessoas conheçam e vivenciem os direitos individuais e coletivos, para que possam exercê-los e defendê-los. Apenas aulas de Direitos Humanos não são suficientes, é importante disseminar uma cultura de Direitos Humanos de modo que eles estejam presentes em conteúdos das disciplinas escolares, nas práticas pessoais e institucionais, pois a teoria e a prática são indissociáveis (UNESCO, 2012, p. 5).

2.3.5 Características

A educação em direitos humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir *corações e mentes* e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos.

Essa educação se caracteriza como uma formação de cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2007).

Faz-se necessária uma formação que se foque nestas premissas, em comunhão:

- a. O aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade;
- b. A educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário;
- c. O aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade.

Na educação formal, a formação em direitos humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade. Na educação informal, será feita através dos movimentos sociais e populares, das diversas organizações não-governamentais, dos sindicatos, dos partidos, das associações, das igrejas, dos meios artísticos, e, muito especialmente, através dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão (BENEVIDES, 2007, p. 337).

O educador em direitos humanos na escola sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Aguirre (1990), enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social (BENEVIDES, 2007, p.338).

2.3.6 Finalidades

Existem três dimensões da educação dos direitos humanos que expressam as suas finalidades:

- a. Relativa à formação de sujeitos de direito: A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária- acham

que os direitos são dádivas. Por exemplo, expressões como ‘o patrão é bom porque me deu férias’, expressam esta posição; as férias viram uma questão de ‘generosidade’ e não de direito. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas;

b. Relativa ao processo de *empoderamento* (*empowerment*): Voltado principalmente aos atores sociais que historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos. O *empoderamento* começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O *empoderamento* tem uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2007, p. 404);

c. Relativa ao processo de mudança: de transformação, necessário para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a *educar para o nunca mais*, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas.

Estes três componentes: formar sujeitos de direitos, favorecer processos de *empoderamento* e educar para o *nunca mais*, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos.

Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, estas têm de estar em coerência com as finalidades acima assinaladas o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens, favorecendo que a cultura dos Direitos Humanos penetre em todo o processo educativo.

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianos dos diferentes atores sociais e das institucionais educativas. É importante, também, assinalar que contextos específicos necessitam também de abordagens específicas. Isto é, não se trabalha da mesma maneira na universidade, numa sala de Ensino Fundamental ou Médio, com o movimento de mulheres, com promotores populares etc. No entanto, o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas (CANDAU, 2007, p. 405).

2.4 EDUCAÇÃO (POPULAR) EM DIREITOS HUMANOS

Neste tópico, o foco da abordagem será a educação popular em direitos humanos. Não como sinônimo de educação não formal (informal), mas sim na condição de uma educação emancipadora e libertadora que enxerga o educando como sujeito do processo educativo, da vida social e, conseqüentemente, sujeito de participação e decisão política. Faz dele um cidadão, que toma consciência dos direitos humanos e seu papel para com eles, o que fortalece a luta em torno da efetivação dos direitos humanos.

2.4.1 Conceito e história

Parte-se, da hipótese, de que a Educação Popular foi e é uma proposta pedagógico-política com grande capacidade de promover e realizar os direitos humanos, na medida em que contribui na elevação do ser humano à condição de Sujeito Cidadão. Nesta pesquisa, considera-se a educação popular como a pedagogia da educação em direitos humanos realizada pelos movimentos sociais. Aqui, esse processo educativo é denominado de educação popular em direitos humanos.

Na América Latina, a educação popular em direitos humanos surge concomitantemente com a educação em direitos humanos, logo é uma prática recente. A educação popular em direitos humanos é comumente¹ uma educação não formal, orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, fruto de um movimento social de intelectuais, ativistas e organizações coletivas preocupados e engajados na luta pela justiça, solidariedade e pelo protagonismo social dos que hoje são subalternos, marginalizados, oprimidos e empobrecidos (BOTH, BRUTSCHER, 2004).

O governo militar, imposto pela Revolução de 1964, criou contraditoriamente condições para a emergência de uma série de experiências de educação popular em direitos humanos que significaram uma ruptura com o padrão autoritário e normatizador do contexto histórico imposto pela ditadura militar. A “tranquilidade” social imposta pela repressão política e militar possibilitou que o regime voltasse suas atenções para a expansão da economia diminuindo os gastos com as políticas sociais. Com os partidos e sindicatos esvaziados, a população vai aos poucos buscando novas formas de resistência.

¹ Educação Popular em Direitos Humanos não é o mesmo que *educação informal*. Há muitas propostas educativas que se dão fora da escola, mas que utilizam métodos verticais de relação educador-educando.

A Igreja Católica que conseguira se preservar da repressão política apóia este movimento, possibilitando o engajamento de intelectuais das mais diversas áreas. No vazio do descaso do Estado com os problemas populares, foram se configurando iniciativas de busca de soluções técnicas construídas a partir do diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico. (VASCONCELOS, 2004, p. 68)

A educação popular em direitos humanos transpõe os muros da escola. Em qualquer ambiente onde ocorra o fenômeno da educação, os valores dos direitos humanos precisam estar presentes. Ademais, o instrumento da dialogicidade é o alicerce de uma educação crítica desencadeadora de uma prática libertadora, emancipadora. A educação autêntica é a que se faz *com* o *Outro* mediatizada pelo mundo, e não aquela *para* o *Outro*, logo a educação em direitos humanos é popular quando é capaz de promover uma leitura do mundo para a sua transformação, a partir das lutas dos movimentos sociais (NETO, 2007, p. 438).

A educação popular em direitos humanos é um processo educativo baseado em uma construção coletiva, histórica e diária. Além disso, possui três premissas: primeira, a educação é continuada; segunda, a educação é voltada para a mudança; e terceira, a educação é compartilhada entre educadores e educandos, sensibilizando *mentes e corações*.

2.4.2 Características

A educação popular em direitos humanos é entendida como a dinâmica e processo dos movimentos sociais populares devido às suas características seguintes:

- a. Construção histórica dos movimentos sociais populares. A educação popular em direitos humanos nasceu de processos organizativos – do chão duro e do barro – da organização popular de resistência no Brasil e na América Latina.
- b. Leva a sério a diversidade. Constrói-se *em* e constrói dinâmicas *que* lidam substantivamente com diferentes saberes, diferentes vivências e diferentes práticas. Abre-se ao diálogo das diversidades na perspectiva de construção de identidades comuns capazes de respeitar e de promover as diferenças.
- c. Não aceita separar método e conteúdo. O que-fazer e o como-fazer são inerentes um ao outro. Não se trata de construir um discurso de direitos humanos se este, no próprio ato de ser feito, já não for ele mesmo respeito aos direitos humanos. Ou mais, se no espaço educativo não forem efetivamente respeitados os direitos dos agentes nele implicados qualquer discurso de direitos humanos perde sentido.

- d. Articula elementos-chave do processo pedagógico. A educação popular em direitos humanos leva em conta, no centro do processo educativo: o contexto (situação, memória); a compreensão (reflexão crítica, posição própria e criativa); e a ação (vivência pessoal e social).
- e. Posicionada e comprometida social e politicamente. É processo político que alimenta a interação, sendo impossível de ser pensada e feita com neutralidade ou em abstrato. Isto exige lidar com o conflito e com a contradição como processos inerentes à educação e que encontrem nela subsídios de mediação (CABONARI, 2010).

2.4.3 Finalidades

Uma educação em direitos humanos, na perspectiva popular, é mais do que incorporar novos conteúdos ao longo do processo educativo. Trata-se de construir um novo compreender e um novo fazer educação nos múltiplos espaços e tempos educativos, ou seja, um novo posicionamento. Assim, uma educação popular em direitos humanos defende que os sujeitos de direito estejam dentro dos processos educativos como mediação para a transformação das relações, de tal forma a colaborar para a efetivação concreta do conjunto dos direitos humanos na vida de cada sujeito (em sua singularidade) e também para o conjunto deles, em processos sociais e políticos (em sua particularidade e universalidade) (CARBONI, 2007, p. 169).

A educação popular em direitos humanos tem as seguintes finalidades:

- a. Primar pela construção da participação:** os processos educativos devem ocorrer na presença da alteridade (dos diversos) e remetem para dimensões relacionais diversas em complexidade (grupo, sociedade, Estado, comunidade internacional), exigindo que o Outro não seja ignorado.
- b. Auxiliar na compreensão dos/nos dissensos e dos/nos conflitos:** Os conflitos e dissensos fazem parte da convivência humana, não podem ser ignorados, exigem a *construção* de *mediações* adequadas à sua resolução, não para suprimi-los ou escamoteá-los, mas para que não redundem em violência, indiferença, desigualdade.
- c. Manter a permanente abertura ao mundo e às diversidades:** Exige desenvolver a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade e a conseqüente *inserção responsável* com o propósito de formar *sujeitos cooperativos* que se revoltam diante de situações que inviabilize, viole e diminua o Outro.

d. Subsidiar a promoção de condições de efetivação dos direitos: a educação popular em direitos humanos implica em construir ações consistentes, responsáveis e integrais – é política na sua excelência (CARBONI, 2007, p. 173).

Esse caminho é o que parece possibilitar uma educação, agora popular, em condições de garantir valores como a pluralidade de idéias e a alteridade, garantindo maiores espaços à promoção da igualdade de oportunidades, participação e exercício da autonomia (NETO, 2007, p. 435).

3 COMUNIDADES QUILOMBOLAS BRASILEIRAS: REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao término de uma discussão interdisciplinar entre direitos humanos e educação dentro do contexto latino-americano, esta pesquisa agora fará um apanhado geral de seu público-alvo, as comunidades tradicionais quilombolas, cuja organização sócio-espacial e as formas produtivas são orientadas por dimensões políticas, históricas, sociais e ambientais e culturais. De início, conceituará quilombo sob duas perspectivas, uma tradicional e outra influenciada pela Constituição de 1988. Depois, apresentará um panorama geral sobre a regularização fundiária e as políticas públicas sociais. E, por último, estimulará uma reflexão a respeito da relação entre a morosidade e a negligência da regularização fundiária e a dificuldade de implementação de políticas públicas (sociais) nas comunidades tradicionais quilombolas.

3.1 O BRASIL DAS CORES E DAS DORES

É notória a diversidade étnica² (GOMES, 2005, p. 39-62) que existe na América Latina, fruto de uma miscigenação conflituosa entre índios, brancos e negros ocorrida no período colonial, o que originou o atual retrato *portinário*³ latino-americano. Dentre essas três raças, os negros foram os mais subjugados, pois privados de sua terra natal, ingressavam no Novo Mundo como meras mercadorias.

Ao longo do trajeto dos navios negreiros pelo Atlântico, cerca de 20 a 30% da *carga viva*, em quatro semanas de viagem, era perdida antes da chegada aos postos de condicionamento (Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro) (FIABANI, 2007, p.1). Isso devido ao ambiente precário e desumano aos quais os negros eram submetidos nos navios negreiros de onde *gritos, ais, maldições, preces ressoavam!* (ALVES, 2000).

Assim que os negros chegavam ao Brasil, o colonizador dificultava a sublevação deles contra a escravidão ao evitar a concentração de escravos, oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, o que impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano (RIBEIRO, 2006, p. 103).

²Nesta pesquisa, prefere-se usar o termo *etnia*, discordando da terminologia *raça*. No termo *etnia*, os grupos humanos são marcados por processos históricos e culturais, enquanto que na ideia de *raça* são por características biológicas herdadas de seus pais, mães e ancestrais.

³Alusão ao artista plástico Cândido Portinari que em sua obra representou o mestiço com esplendor.

Na empresa escravista brasileira, os negros eram submetidos ao trabalho excessivo forçado, através de maus-tratos e de castigos atrozes. As punições variavam desde mutilações de dedos, furos de seios, dentes quebrados, açoites no pelourinho, marcação com ferro em brasa, tendões cortados, até mesmo ser queimado vivo. Como se não fosse suficiente toda essa crueldade, os negros eram proibidos de manifestarem suas crenças religiosas, suas danças, enfim, sua cultura.

Percebe-se que o africano no Brasil foi desapropriado de si, pois deixou, primeiramente, de ser ele próprio para se reduzir a um mero semovente, um animal de carga; depois, porque teve que reconstituir suas características de *ser cultural*, através da convivência com povos africanos de diversas etnias e com indivíduos da velha Pindorama⁴ sob um regime de exploração escravagista (RIBEIRO, 2006, p. 108). Diante de toda essa repressão, como principal forma de resistência, os negros escravizados fugiam e se organizavam em quilombos.

3.1.1 Quilombo: conceito tradicional

Dentre as várias e complexas experiências históricas de protesto e agenciamento político nas sociedades escravistas se destaca a formação das comunidades de fugitivos. Assim foi na Venezuela com os *cumbes*; na Colômbia com os *palenques*; no Caribe inglês e EUA com os *maroons*; no Caribe Francês com a *marronage* e em Cuba com os *cimarrones*. No Brasil, desde o período colonial, tais comunidades de fugitivos escravos receberam as denominações de quilombos e/ou mocambos (GOMES, 2010, p. 449).

Do período colonial ao Império⁵ brasileiro, o conceito de quilombo predominante era o instituído pelo Conselho Ultramarino de 1740, em que para caracterizá-lo era suficiente a reunião de cinco (colonial) ou três (imperial) escravos fugidos, formassem eles ranchos permanentes (colonial) ou não (imperial) (ALMEIDA, 1996, *apud* ARRUTI, 2006, p. 72). Essa definição tornou jurídica a questão das fugas de escravos, logo essa prática era considerada crime.

A primeira Lei de Terras de 1850 exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada *libertos*. Os negros, diferentemente dos índios – considerados como *da terra* –, enfrentaram muitos

⁴ Etimologicamente, significa em tupi-guarani *terra das palmeiras*, foi uma designação pré-cabralina dada às regiões que mais tarde, formariam o Brasil.

⁵ Os períodos históricos brasileiros se dividem em: a) Pré - “descobrimento” (até 1500); b) Colonial (1500 - 1808); c) Corte no Brasil (1808 - 1822); d) Império (1822 - 1889); e) República (1889 - até os dias atuais).

questionamentos sobre a legitimidade de se apropriarem de um lugar, cujo espaço pudesse ser organizado conforme suas condições, valores e práticas culturais (LEITE, 2000, p. 333).

A partir da Lei Áurea de 1888, a terminologia *quilombo* some do cenário jurídico nacional, vindo a ser retomada, 100 anos depois, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Até então, o conceito de quilombo se limitava a terra de escravos fugidos e seus descendentes aliada às suas meras características morfológicas e à perpetuação de seus signos culturais e resquícios com base na ancestralidade quilombola. Na concepção tradicional, o quilombo significa apenas um passado a ser rememorado e não propriamente um direito a ser reconhecido (DUTRA, 2011, p. 7).

3.1.2 Quilombo: ressemantização do termo

No cenário das décadas de 80 e 90, historiadores e antropólogos descobriram novas formas de apropriação de terra no período escravista, inexistentes nas teorias tradicionais. Na maioria das vezes, as comunidades negras rurais não se originaram de quilombos, mas sim de fazendas falidas ou de propriedades doadas.

Os quilombos nem sempre teriam sido constituídos a partir de movimentos de ruptura com a escravidão, mas também por grupos que desenvolveram práticas cotidianas de manutenção-reprodução de seus modos de vida característicos, através da consolidação de um território próprio (FIABANI, 2005, p. 29).

Com a promulgação da Constituição de 1988, surge o inovador artigo 68 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) que afirma: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 1988) Isso garantiu o direito à terra das comunidades quilombolas e os direitos daí decorrentes, extrapolando a lógica tradicional da propriedade privada ao garantir novas percepções e usos da terra de forma coletiva. Para a historiadora Maria de Lourdes Bandeira,

[...] a relação das comunidades negras com a terra se deu histórica e socialmente através do coletivo, não se circunscrevendo à esfera do direito privado. A terra coletivamente apropriada configura *um bem público das comunidades negras*, não sendo por oposição bem ou propriedade privada de seus membros (BANDEIRA, 1990, p.9).

A partir disso, a Fundação Palmares, o Incra e o Ministério Público (particularmente a sua 6ª Câmara) se mobilizam *conjuntamente* para a ressemantização do termo quilombo – isto é, revisão do conceito, tendo por base o seu uso político e cultural contemporâneo-, a fim de atender “às demandas de natureza jurídica e legislativa” (ARRUTI, 1997, apud LUZES, NÓBREGA, 2007, p.1). Isso foi possível devido a uma abordagem antropológica hermenêutica que (re)interpretou os três paradigmas das comunidades quilombolas: remanescentes, terras de uso comum e etnicidade.

3.1.2.1 Remanescentes

No artigo 68 do ADCT da CF/88, os legisladores não utilizaram a palavra *descendente*, pois a mais adequada é *remanescente*, já que admite a presencialidade do estado de índio/ quilombola, sem deixar de reconhecer neles profundas e, talvez irremediáveis, perdas culturais (MIRADOR, 1980 apud ARRUTI, 2006, p. 81).

No caso dos agrupamentos negros rurais, o que está em causa não são mais as *reminiscências* de antigos quilombos (documentos, restos de senzalas, locais emblemáticos como a Serra da Barriga etc), mas as *comunidades*, isto é, organizações sociais, grupos de pessoas que *estejam ocupando suas terras* (ARRUTI, 2006, p. 81).

O conceito de *remanescente* de quilombo não se refere a resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica, logo é uma impropriedade tratar os quilombos como sobrevivência, *sobras*, *restos*. Ao contrário, eles são o futuro, são o que se manteve de mais preservado. Foram eles que garantiram aos negros as condições para viverem independentes dos favores e benefícios do Estado da época (CARDOSO et al., 2003, p.9).

A ressemantização busca desfazer a ideia de quilombo isolado, com população homogênea e estática, para evidenciar o aspecto contemporâneo organizacional, relacional e dinâmico, bem como a variabilidade das experiências quilombolas (LEITE, 2000, p. 341-342).

O desafio, hoje, para a compreensão do sentido do quilombo e para a aplicação correta do dispositivo da Constituição Federal é verificar como, historicamente, esses povoados se colocaram frente aos seus antagonistas, entender suas lógicas, suas estratégias de sobrevivência e sua autodeterminação. Muitas vezes a incorporação na identidade coletiva das lutas é maior que a abrangência de um critério racial, não sendo raro encontrar pessoas com descendência indígena vivendo em quilombos e se *auto-definindo* como pretos.

3.1.2.2 Terras de Uso Comum

As chamadas *Terras de Preto* compreendem, portanto, as diversas situações decorrentes da reorganização da economia brasileira no período pós-escravista, onde, inclusive, não apenas os afro-descendentes estão envolvidos (ARRUTI, 2006, p. 87).

A característica fundamental que unifica as pequenas populações que vivem nas *terras de preto* é o *uso comum da terra*: A terra não é só uma realidade física. É um ente vivo da vida coletiva. A terra é um patrimônio comum da comunidade, que ela ocupa em virtude de fatores étnicos, da lógica endogâmica, dos matrimônios preferenciais, das regras de sucessão e de outras disposições.

A propriedade coletiva indivisa é o ponto central para definir a identidade, impedindo o seu uso como mercadoria. A terra coletivamente apropriada configura um bem público da comunidade, não circunscrita à esfera do direito privado (MALIGHETTI, 2013, p.267). Nesses grupos, formam-se laços solidários e de uma ajuda mútua [que] informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável.

Essas características das *terras de uso comum* contrariam a regra básica do mercado de terras, já que não são passíveis de atos de compra e venda e não fazem parte dos diferentes circuitos mercantis de troca. O título definitivo das terras é emitido em nome das associações comunitárias e não em nome de indivíduos, condicionando seu uso aos interesses comuns das unidades familiares e impedindo sua *livre* aquisição ou venda (ALMEIDA, 2013, p. 14).

3.1.2.3 Etnicidade

A adoção desse marco teórico levou a uma releitura da definição de *remanescentes* de quilombos, pois abandonou o naturalismo (raça), o historicismo (os quilombos históricos), além de romper com um tipo de discurso político que associa o conceito de grupo étnico com a persistência de traços culturais originários da África, quer dizer, a busca por *pequenas áfricas* em cada comunidade quilombola (ARRUTI, 2006, p. 94).

O quilombo contemporâneo passa a ser visto como o reflexo do processo de *desafricanização*, pois é comum encontrar quilombos que tenham tanto elementos culturais oriundos de índios e de brancos quanto de negros. Contudo, mesmo diante dessa diversidade racial e étnica no interior de alguns quilombos, há uma homogeneização com relação à forte ligação que há entre eles e a *terra*, elemento fundamental para a sobrevivência desse grupo

social. (CARDOSO, 2003, p. 9) A *terra*, palco de conflitos fundiários bastante localizados e datados, ligados à decadência das *plantations* das regiões de colonização antiga (ARRUTI, 2006, p. 94).

3.1.3 Autoidentificação: critério definidor da identidade quilombola

Atualmente, a legislação reconhece como critério para determinação de comunidades quilombolas a autoidentificação. Esse critério está reconhecido no artigo 2º do Decreto 4.887/2003 que disciplina a titulação do território quilombola e na Convenção 169 da OIT, único instrumento jurídico internacional de caráter vinculante a tratar especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais, que estabelece o critério da autoidentificação como fundamental para identificar os sujeitos de sua aplicação.

Vale frisar que a referida Convenção 169 da OIT não versa apenas sobre povos indígenas, mas também sobre outros povos, dentre eles as comunidades quilombolas

(...) A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, assegura aos grupos e comunidades tradicionais (indígenas e tribais) prevê o direito de auto-determinação dos povos, ou seja, as próprias comunidades podem se auto-definirem. A partir do decreto nº 4.887/2003, foi concedido a essas populações o direito à auto-atribuição como único critério para identificação das comunidades quilombolas (PARANÁ, Justiça Federal, MS 2008.70.09.002352-4, Relator: Antônio César Bochenek, 2008).

Os artigos 215 e 216 da CF/1988 também fortalecem o critério da autoidentificação ao reconhecer a pluriétnica brasileira e ao defender a plena manutenção e exercício dos direitos culturais pelas comunidades indígenas, quilombolas e outras construtoras do processo histórico-cultural brasileiro (HAERTER, 2011, p.2). Isso porque as comunidades quilombolas não se configuram apenas como uma categoria jurídica, mas, sobretudo, identitária.

O auto-identificação se refere a uma perspectiva interna da comunidade. Essa passa a se reconhecer como diferente devido à suas trajetórias históricas e culturais, memórias coletivas próprias e às suas relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Ademais, o reconhecimento da diferença por parte da comunidade se dá pela presença de uma Associação Quilombola e pela utilização das terras para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural (TRECCANI, 2006).

A questão fundiária para os quilombolas incorpora outra dimensão, pois o território – espaço geográfico-cultural de uso coletivo, diferentemente da terra como mero fator de produção econômica – é elemento constitutivo da realidade social, cultural e política, vinculado ao seu direito de auto-definição. Temas como desenvolvimento sustentável, equidade e identidade se apresentam de forma indissociável, criando desafios para as políticas públicas que exigem um alto nível de integração entre as ações governamentais.

3.2 QUADRO ATUAL DE REGULARIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO INCRA

Conforme o relatório de gestão 2012 do Programa Brasil Quilombola, divulgado em abril de 2013, existem 2.197⁶ comunidades quilombolas reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro das quase 5.000 comunidades reivindicadas pelos movimentos sociais; 2.040 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP); 1.229 processos abertos para titulação de terras no INCRA e; 207 comunidades tituladas.

Em 2013, de acordo com o balanço anual das titulações das terras quilombolas elaborado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, o governo federal não concedeu nenhum título às comunidades quilombolas. Durante a gestão do governo Dilma Rousseff, apenas quatro títulos de terras quilombolas foram emitidos, o que somam 597 hectares onde vivem 124 famílias.

Atualmente, somente 207 comunidades quilombolas contam com suas terras tituladas, o que representa 4, 14 % das 5 mil comunidades que se estima existirem no Brasil. De outro lado, mais de mil processos abertos no INCRA aguardam conclusão. A *produtividade* do INCRA, no tocante à questão quilombola, é bem abaixo do esperado. (CPISP, 2013)

Quadro 1 - Titulações nos últimos 10 anos (2003/2013)

Governo Federal	16 títulos
Lula (2003/2010)	12 títulos
Dilma (2011/2013)	04 títulos
Governos Estaduais	61 títulos⁷

Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2013

⁶ Essa quantidade é a soma das 2.040 comunidades certificadas acrescidas das 157 tituladas não certificadas.

⁷ Com destaque para o governo do Pará e Maranhão com 32 e 19 títulos, respectivamente.

Na Paraíba, até outubro de 2013, foram identificadas 39 comunidades quilombolas, sendo 36 certificadas pela FCP, três estão em processo de autoreconhecimento, porém nenhuma recebeu o título da terra emitido pelo INCRA (ALMEIDA, 2013, p. 15). Na quase totalidade, trata-se de quilombos rurais, contando apenas com três quilombos urbanos, Paratibe em João Pessoa, Os Daniel em Pombal e Talhado Urbano em Santa Luzia. A estimativa é de 2.693 famílias com aproximadamente 12.000 pessoas (BANAL, 2013, p. 36).

O quilombo Senhor do Bonfim, no município de Areia, é a primeira e única comunidade da Paraíba que, em 2009, conseguiu alcançar a posse da terra, depois de ter percorrido o longo e difícil caminho do processo de identificação, auto definição, reconhecimento, delimitação, demarcação do território, desapropriação e desintrusão, faltando somente a titulação coletiva, devido a imprevistos na indenização de alguns antigos proprietários (BANAL, 2013, p. 38).

3.2.1 Entraves jurídicos

A situação territorial e falta de demarcação das áreas quilombolas são graves, visto que a maioria das comunidades não tem terra para trabalhar, plantar ou morar. A priori, isso se deve ao teor burocrático, complexo e moroso dos procedimentos administrativos realizados pelo INCRA e pelos demais órgãos federais responsáveis pela questão fundiária das comunidades quilombolas. É evidente que a baixa produtividade do INCRA não se resume a má vontade ou a falta de organização da instituição.

Há também o fato do quadro de servidores públicos do INCRA ser insuficiente. Até o ano de 2011, somente existiam 20 antropólogos em todas as Superintendências Regionais (BANAL, 2013, p.29). Contudo, a maior causa é com certeza a complexidade das Instruções Normativas emitidas pelo próprio INCRA ao longo dos anos e as lacunas legislativas que facilitam as apelações judiciais adversas.

O Direito é um instrumento que, *ao mesmo tempo*, estimula e limita as mudanças sociais devido à sua importância intrínseca para o funcionamento do capitalismo, logo *difficilmente* submeterá o instituto da propriedade a interesses sociais em detrimento aos individuais (MELO, 2009, p. 15).

[...] os caminhos da realidade são bem mais tortuosos do que o Direito faz supor. É o que se constata quando princípios e normas são colocados em face das situações concretas que se propõem transformar e, ainda mais, quando se considera o emaranhado de ideologias com que se depara a

vontade constitucional no percurso entre o texto e a realidade. Tudo no Direito surte efeitos na realidade, mas não necessariamente aquele efeito que é prescrito no texto das normas (MELO, 2009, p. 18).

O Decreto n 3912, de 10 de setembro de 2001, utilizava-se de critérios temporais para identificar as comunidades quilombolas. O primeiro critério remonta à data de 1888, logo o conceito de quilombo advém do período colonial, já abandonado pela antropologia devido ao seu viés etnocêntrico e arbitrário por limitá-lo ao arquétipo de Palmares. O segundo requer 100 anos de comprovação da ocupação das terras reivindicadas, evidenciando a violação do princípio constitucional da proporcionalidade devido ao excesso na conduta administrativa-normativa, já que por via da usucapião é exigido apenas 20 anos (TRECANNI, 2006).

Em 20 de novembro de 2003, para favorecer a aplicação do artigo 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988, o Decreto n 3912/ 2001 foi revogado pelo Decreto n 4887 do governo Lula (CALDAS, GARCIA, 2007). A partir desse decreto, o critério utilizado não é mais o temporal, mas sim a *autoidentificação* (BRASIL, 2003), em que há uma ligação inseparável entre o território e a identidade quilombola. No final de junho de 2004, o PFL (atual Democratas) ingressou no STF com a ADI n 3239, alegando a inconstitucionalidade do Decreto n 4887/2003, com o objetivo de impedir seus efeitos jurídicos.

Diante da ADI n 3239, o INCRA se apressa a elaborar uma nova normativa, n 20/2005, baseada em critérios mais rígidos e impondo a obrigatoriedade de um antropólogo para a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), como consequência o processo de identificação e delimitação se tornou mais complicado. Não é à toa que entre 19 de setembro de 2005 e 30 de setembro de 2008 foram concluídos e publicados no Diário Oficial da União somente 50 RTIDs (BANAL, 2013, p. 22).

3.2.2 Entraves das classes hegemônicas

Ao longo de 2007, os direitos quilombolas sofreram inúmeras abordagens desfavoráveis por parte da mídia hegemônica brasileira (O Globo, O Estado de São Paulo), dos ruralistas e latifundiários, da Bancada Ruralista do Congresso Nacional e de um pseudo-movimento social intitulado de *Paz no Campo*⁸ (BRAGANÇA E ORLEANS, [200?]). Esses grupos conservadores reafirmam o significado colonial e imperial de quilombo, acusam de

⁸ Movimento que percorre o Brasil realizando conferências para produtores rurais e empresários, em defesa da propriedade privada e da livre iniciativa. Além disso, alerta para os efeitos deletérios da Reforma Agrária e dos movimentos ditos sociais, que querem afastar o Brasil dos rumos benditos da Civilização Cristã, que seus antepassados tanto ajudaram a construir no País, hoje assolado por uma revolução cultural de caráter socialista.

falsificação identitária as próprias comunidades quilombolas, deslegitimam os processos de regularização fundiária abertos pelo INCRA, denominam essas comunidades de terroristas

Salvador (Paz no Campo/SP) - Ameaças de distúrbios e de atos de vandalismo, guerra psicológica para intimidar os opositores, carência de argumentos para um debate sério e elevado, no plano doutrinário. Não se trata do MST, das FARC ou do Sendero Luminoso, embora os métodos sejam característicos destas organizações. Trata-se do movimento quilombola, que acaba de tirar a máscara na Bahia e mostrar sua face terrorista. (KOINONIA, 2007)

Nesse período, o Deputado Federal Valdir Colatto (PMDB-SC), membro da bancada ruralista no Congresso Nacional, apresentou o projeto de Decreto Legislativo (n 44/2007) com o propósito de interromper a aplicação do Decreto n 4887/2003. Ele alegou que o Governo federal estava reconhecendo falsos quilombos, logo agia contra os direitos constitucionais no que diz respeito à propriedade privada (BANAL, 2013, p. 23).

Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica, sobretudo porque suas idéias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação (CHAUI, 1980, p.42).

Contudo, a trajetória política de Valdir Colatto se firmou no combate às áreas indígenas em Santa Catarina, no lançamento do inusitado MCT (Movimento dos *Com Terra*) e na alcunha de *o deputado dos produtores de porcos*. De acordo com o texto *Dossiê Imprensa Anti-Quilombola* elaborado pelo Observatório Quilombola (KOINONIA, [200?]), as reações contra o direito à terra dos *remanescentes* das comunidades quilombolas ultrapassaram a esfera jurídica, pois são advindas de diversos setores hegemônicos, geralmente conservadores, da sociedade brasileira.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS) QUILOMBOLA: IMPASSES E DESAFIOS

Sob a concepção das comunidades quilombolas, a terra não representa um local de simples habitação, mas sim de perpetuação cultural, modo sustentável de se organizar e de viver. Não se resume a um *pedaço de chão para plantar*, pois é na terra que os grupos desenvolvem suas práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos. A causa quilombola se reconhece nela e é dela que tira seu sustento.

A territorialidade está diretamente ligada à identidade quilombola. Desse modo, o patrimônio material (espaço territorial) é quem sustenta o produto imaterial (crenças e costumes), o que se evidencia a diferença entre a causa quilombola e as reivindicações de outras comunidades rurais, tal como, os assentamentos de trabalhadores rurais (JÚNIOR, OLIVEIRA, [200?], p. 5).

Inúmeras são as dificuldades para a efetivação da regularização fundiária dos quilombolas. Esse fato gera *no mínimo* duas consequências para as comunidades quilombolas: a. a dificuldade na implementação de políticas públicas (sociais) voltadas *especificamente* para essa parcela da população; b. o enfraquecimento da identidade cultural e política das comunidades, já que a garantia da terra e a afirmação de uma identidade própria caminham unidas.

3.3.1 Quadro social atual dos quilombolas

A partir do que já foi exposto, percebe-se uma tendência absolutamente decrescente das titulações das terras quilombolas e o menosprezo dos sucessivos governos pela aplicação de medidas inerentes às políticas de reconhecimento e titulação iniciadas com a redemocratização. Essa realidade reflete diretamente no quadro social atual deste segmento historicamente invisibilizado e excluído do acesso a seus direitos fundamentais.

Em julho de 2012, a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) divulga o diagnóstico de ações do PBQ (Programa Brasil Quilombola), em que traz informações sobre as políticas públicas direcionadas aos quilombolas, além de revelar as condições precárias de vida dessas comunidades, através do acesso reduzido à habitação, água, energia elétrica, saúde e educação.

Nas seções seguintes, será apresentado o atual quadro social quilombola, de forma geral e breve, no âmbito nacional.

3.3.1.1 Habitação, água e energia elétrica

Apesar de as comunidades quilombolas serem priorizadas no processo de seleção dos projetos habitacionais, principalmente o programa *Minha Casa Minha Vida*, conforme estabelecido nos acordos de cooperação entre a SEPPIR e a CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, a situação domiciliar quilombola (SEPPIR, abril, 2013, p. 9) ainda é muito precária.

Constata-se essa situação a partir de dados socioeconômicos revelados no diagnóstico de ações do PBQ de julho de 2012, em que a situação de 80 mil famílias quilombolas cadastradas no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal foram analisadas, conforme mostra o quadro 02, a seguir.

Quadro 02 – Situação do Domicílio Quilombola

Julho 2012	Janeiro 2013
63% possui piso de terra batida	48,7% possui piso de terra batida
62% não possui água canalizada	55,21% não possui água canalizada
36% não possui banheiro ou sanitário	33,06% não possui banheiro sanitário
76% não possui saneamento adequado (28% possui esgoto a céu aberto e 48% fossa rudimentar)	54,07% não possui saneamento adequado (15,07% possui esgoto a céu aberto e 39% fossa rudimentar)
58% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 20% possui coleta adequada	57,98% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 21,19% possui coleta adequada
78,4% possui energia elétrica	79,29% possui energia elétrica

Fonte: Relatório de Gestão do Programa Brasil Quilombola 2012

Diante desses dados, também se verifica a difícil situação das comunidades quilombolas em relação ao acesso à água e à energia elétrica, vetores de desenvolvimento social e econômico das comunidades, ao contribuir com a redução da pobreza e o aumento da renda familiar.

3.3.1.2 Saúde

Em relação à saúde, as comunidades quilombolas têm doenças específicas e precisam de atendimento e cuidados especiais. Doenças, como: AIDS, *diabetes melitos*, hipertensão, anemia falciforme, verminoses, têm sido registradas com frequência nos dados coletados junto a essas comunidades. Contudo, são tratadas pelo poder público com atendimento insuficiente ou inexistente.

Além disso, vários quilombolas são infectados pela doença de Chagas, transmitida pelo inseto barbeiro, que se esconde geralmente nas fendas das casas de taipa. Há também surtos de diarreia e de doenças dermatológicas entre grande parte dos quilombolas por causa

da falta de água tratada e de condições sanitárias ideais (CRUZ, JESUS, LOBO et al, 2008, p. 125).

De acordo com o relatório do Ministério da Saúde de 2005, as ações de saúde dirigidas aos quilombolas são apenas um prolongamento daquelas já existentes, tais como o Programa de Habitação e Saneamento, as ações de segurança alimentar e nutricional e a Estratégia de Saúde da Família e de Saúde Bucal. (ARRUTI, 2009, p. 97) Entretanto, isso não garante um atendimento diferenciado, pois desconsidera as peculiaridades daquela população.

A Chamada Nutricional Quilombola de 2006, primeira iniciativa relativa à pesquisa da situação e das particularidades da saúde da população quilombola, implicou em uma avaliação nutricional de crianças de 0 a 5 anos⁹. Nessa pesquisa, registrou-se que a proporção de crianças quilombolas de até 5 anos desnutridas é 76,1% maior do que na população brasileira e 44,6% maior do que na população rural. Pouco mais de 8% delas apresentam déficit na relação entre peso e idade, contra 4,6% para o total do país e 5,6% das que moram na zona rural (ARRUTI, 2009, p. 98).

Tais características estão diretamente relacionadas às condições de suas famílias, que refletem as condições de toda a sua comunidade. Como registra a mesma pesquisa, 90,9% das crianças quilombolas moram em domicílio com renda familiar inferior a R\$ 424 por mês e mais da metade (57, 5%) vive em lares com renda total menor de R\$ 207. Tais números apontam para a importância de uma política que simplesmente enfatize a oferta de políticas públicas a uma população historicamente excluída (BRASIL, 2007, p. 4-5).

3.3.1.3 Educação

Segundo o Relatório da Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, UNICEF 2003, 31,5% das crianças quilombolas de 7 anos nunca freqüentaram bancos escolares. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados. As condições de estrutura das unidades educacionais são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas.

O currículo escolar está longe da realidade dessas crianças. Raramente os alunos quilombolas vêem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais didáticos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu

⁹ A avaliação foi montada com base em informações colhidas junto a pouco menos de 3.000 crianças.

número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas. (LOPES, 2010, p. 64) Esses fatores contribuem para desestimular os educandos a frequentar a escola.

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS) QUILOMBOLA: MATERIALIZAÇÃO DE DIREITOS?

As políticas voltadas para as comunidades quilombolas podem ser divididas em: (a) aquelas geradas especificamente para essa população, tal como a política de regularização fundiária dos territórios quilombolas, já que tem normatização própria, diferenciando-se substantivamente dos mecanismos e conceitos da política de reforma agrária; (b) as demais políticas públicas dirigidas às comunidades quilombolas, como as de saúde e de educação, são simples extensões de uma cota especial para essa população no interior de políticas universais ou focadas na pobreza.

A tendência é, portanto, que os quilombolas sejam pensados, de um lado, pela política fundiária, como coletividades diferenciadas e territorializadas, enquanto, de outro, as demais políticas os concebam como agregados de indivíduos mais desfavorecidos no acesso a recursos, entre eles as políticas públicas gerais. Em ambos os casos há algum reconhecimento e alguma redistribuição, mas no primeiro caso o reconhecimento resulta em uma política diferenciada, enquanto nos outros casos o reconhecimento gera um tratamento diferenciado no acesso a políticas indiferenciadas (ARRUTI, 2009, p. 84).

No dia 21 de novembro de 2012, a presidenta Dilma Rousseff ampliou o Programa Brasil Quilombola ao integrá-lo ao Plano Brasil Sem Miséria. De acordo com a ministra de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), Luiza Bairros, atualmente, há *mais* de 1.800 comunidades identificadas que já podem receber benefícios sem depender da titulação definitiva. É uma boa iniciativa, entretanto é paliativa e não duradoura, pois a regularização fundiária das terras quilombolas é primordial para promover a cidadania desses grupos.

De acordo com o Cadastro Único de Programas Sociais, em que 80 mil famílias quilombolas estão inscritas, destas, 64 mil famílias ou 79,78% do total são beneficiárias do Programa Bolsa Família. Contudo, vivendo em situação de extrema pobreza estão 74,73% das famílias quilombolas, embora 82, 2% desenvolvam atividades agrícolas, extrativismo ou pesca artesanal (BAOBÁ, 2013). A partir da análise das porcentagens, percebe-se que os

quilombolas mesmo beneficiados pelo programa *Bolsa Família* ainda permanece em extrema pobreza.

Um dos principais motivos para a manutenção dos quilombolas na pobreza é dificuldade de acesso a programas de incentivo à agricultura familiar devido à falta do título da terra, que garante a posse das famílias. A coordenadora de Políticas para Comunidades Quilombolas Tradicionais da SEPPIR, Bárbara Oliveira (*apud*, FERNANDES, 2013), explica:

o perfil dos quilombolas é de agricultores, extrativistas ou pescadores artesanais, mas eles têm uma limitação de acesso à terra e não conseguem ser inscritos na Declaração de Aptidão do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que dá acesso à políticas públicas

Ademais, cada comunidade quilombola possui sua própria realidade, logo não se pode aplicar um “*pacote*” *Brasil Sem Miséria* para todas igualmente, pois reduz os quilombolas simplesmente ao pobre, ao deficitário, ao dominado. É necessário percebê-los como efetivamente diferente nas formas próprias e distintas de organização social e cultural para que sua memória cultural e política sejam conservadas.

O risco é que as comunidades quilombolas se tornem objeto de temporárias políticas assistencialistas que, poderão sim ajudar nos problemas emergenciais atuais, mas que não podem representar a solução para o futuro. Sem a solução do problema da terra as comunidades quilombolas serão condenadas a uma rápida dissolução (BANAL, 2013, p. 34).

3.5 MEMÓRIA, IDENTIDADE E LUTA PELA TERRA

Aqui, pretende-se explorar a relação entre memória, identidade e cidadania, tripé fundamental para estimular a luta pelas terras quilombolas. Quando garantido, esse direito favorece a implementação de políticas públicas sociais nas comunidades tradicionais quilombolas.

A memória não deve ser pensada apenas como um fenômeno individual, mas também em sua dimensão social. Trata-se da criação de referenciais simbólicos coletivos localizados em um suposto passado que dá aos indivíduos a sensação de estarem ligados entre si por uma origem, uma trajetória, uma saga e, muitas vezes, um destino comum (ANDERSON, 1983 *apud* VASSALLO, 2011, p.336).

Assim, a memória está intimamente relacionada ao próprio processo de construção da identidade, de autorrepresentação. Ao acioná-la, indivíduos e grupos negociam suas identidades, seus valores, seus desejos e seus projetos de vida. Tal como a memória, a identidade também é construída relacionalmente, ou seja, na interação do sujeito com os outros (BARTH, 1969 *apud* VASSALLO, 2011, p. 336), dentro de um contexto histórico, social, cultural e econômico específico.

Na presente pesquisa, defende-se que uma educação popular em direitos humanos realizada com as comunidades quilombolas é capaz de promover o resgate da memória e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade, o que motiva os sujeitos a reivindicarem a regularização do território quilombola.

O termo “popular” significa que a educação proposta não emerge de uma iniciativa do Estado, pois certamente seria mecânica, antidialética, um prolongamento do dele. O Estado jamais “financiaria” a transformação. Aqui, propõe-se uma

[...] guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político-e é o político que é transformador (GADOTTI, 2006, p. 172).

A autodefinição de uma comunidade quilombola está diretamente ligada com a relação que esse grupo étnico possui com a terra, território, ancestralidade, tradições e práticas culturais. A importância da preservação desse patrimônio assegura a potencialização de sua capacidade autônoma, seu desenvolvimento econômico, etnodesenvolvimento e a garantia de seus direitos territoriais.

A proteção dessas comunidades por meio da titulação de suas terras significa, ainda, a preservação da identidade nacional e também de importantes áreas de proteção ambiental, uma vez que são as comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas) as maiores cuidadoras desses espaços (PORFÍRIO; SOUZA, 2012).

4 UMA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS E SUA APLICAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Após o término da reflexão sobre o quadro sócio-econômico atual das comunidades tradicionais quilombolas, esta última parte busca propor orientações concretas que facilitem o desenvolvimento de um modelo de educação multicultural nos espaços educativos, especificamente, nas comunidades tradicionais quilombolas, a fim de ampliar o respeito “as diferenças nas diferenças”, a participação política e popular, as relações étnico-raciais em face da Lei N 10. 639/03 e, conseqüentemente, a luta pelo direito a terra nas comunidades tradicionais quilombolas, já que a identidade está intrínseca as relações de territorialidade.

4.1 METODOLOGIA DE ENSINO TRADICIONAL: UM OBSTÁCULO A SER SUPERADO

O conceito de metodologia de ensino é fruto do contexto e do momento histórico em que é produzido. Não existe apenas um conceito geral, universalmente válido e ahistórico de metodologia, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhes deram suporte.

Segundo FUSARI (1992, p.13-27), ao longo da história educacional brasileira, identificam-se cinco diferentes concepções de escola e de processo ensino-aprendizagem: 1) Tendência Tradicional, predominante até 1930; 2) Movimento Escolanovista, de 30 até a década de 60; 3) Pedagogia Tecnicista, que vigorou durante os anos 70; 4) Período Crítico-Reprodutivista, no final da década de 70 e, finalmente, 5) Tendência Crítica, surgida a partir de 1980. O ensino tradicional que está presente no Brasil desde o plano pedagógico jesuíta é ainda hoje o predominante nas escolas e nas instituições de ensino superior.

Na concepção tradicional, a metodologia de ensino consiste em ensinar de forma lógica para as inteligências adultas (amadurecidas e desenvolvidas) e que possuem certa posição de classe (cientistas, filósofos, pesquisadores etc). O professor não se interessa pelos três elementos (conteúdos, sujeitos e contextos), em que uma determinada prática educativa acontece, já que não são considerados estruturantes do método didático (FUSARI, 1992).

O despertar para as vivências em Direitos Humanos ocorre quando o conteúdo tem significação para o educando, isto é, precisa estar relacionado ao modo de olhar, às experiências do cotidiano, à cultura, à visão de mundo de cada participante, pois são componentes indispensáveis no processo de sensibilização para os Direitos Humanos.

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [escola] saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1966, p. 3).

Cada pessoa já tem um saber, ainda que ingênuo e fragmentado, e, por isso, precisa refletir sobre o que sabe e conhecer o acúmulo da prática social, para fazer melhor (FEAB, 2008, p.39).

Quanto ao ensino e aprendizado, na tendência tradicional, o professor é visto como o elemento principal do processo educativo, pois são considerados os detentores de conhecimentos, os fornecedores de informações e os principais responsáveis pelos resultados obtidos. Paulo Freire chama este tipo de educação, de *bancária*, a educação como prática de dominação, que é caracterizada pelo ato de *depositar* valores e conhecimentos (GIL, 1994, p. 28).

Nesta educação vazia de diálogo e de criticidade só há passividade e o condicionamento de ambos os sujeitos do processo: educandos condicionados a apenas ouvir passivamente e educadores condicionados a discursar sem estabelecer relações entre o conhecimento e a realidade concreta.

Não é possível sensibilizar os educandos para uma cultura em Direitos Humanos através de uma educação antidialógica. Somos seres de linguagem e esta é densa de significados políticos-culturais. A ação pedagógica libertadora contém em si, como condição fundamental, o diálogo, pois resgata com ele e por meio dele, a condição humana fundamental para o ser mais: o direito à palavra de todos e todas, não apenas para alguns; ninguém tem o direito de dizer a palavra verdadeira sozinho, ou de impô-la aos outros (SCHNORR, 2010, p. 86-87).

Geralmente, os objetivos educacionais da tendência tradicional são provenientes de uma ação educativa *intencional* e *sistemática*, cujos propósitos são nos níveis: cognitivo, afetivo e psicomotor. Ademais, nos dias atuais, o principal propósito do processo educativo

ainda é meramente preparar pessoas para o mercado de trabalho, a fim de proporcioná-las a sobrevivência ou o almejado estilo de vida americano (*american way of life*)¹⁰.

No entanto, essa visão de trabalho alienante deve ser superada justamente por meio de uma educação que possibilite o despertar de cada ser humano para a realidade a qual faz parte, para que assim crie suas convicções, mude suas atitudes e suas posturas, não só individuais como coletivas. A educação em direitos humanos defendida nesta pesquisa tem uma dimensão essencialmente política, não necessariamente partidária, mas sim uma educação que nos leva a agir, a ter uma atitude política, a ser sujeito (GIL, 1994, p. 52).

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados (FREIRE, 2009, p. 76).

Portanto, a educação em direitos humanos é um espaço de luta, cujo objetivo principal é político, visto que é o meio e o fim para a emancipação humana (GIL, 1994, p. 52).

Na educação tradicional, os professores costumam selecionar os conteúdos que serão ministrados em salas de aula com base em guias curriculares oficiais, desconsiderando a realidade dos educandos. É comum a utilização de apostilas e cartilhas nas instituições escolares voltadas para o sucesso do aluno em provas, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o vestibular. Esse conteúdo programático pré-estabelece o quanto o educando deve aprender em cada ano, logo é uma filosofia que valoriza a quantidade de conteúdo ensinada.

Em uma pedagogia crítica, o conteúdo deve ter significação para o educando, isto é, precisa estar relacionado às experiências de seu cotidiano. Jonh Dewey (*apud* GIL, 1994, p. 51) ao analisar o problema da significação na História e na Geografia, lembra que:

[...] se a Geografia e a História forem ensinadas como matérias já feitas e sistematizadas que um indivíduo estudam simplesmente porque o mandaram à escola, é natural que (...) um maior acúmulo de conhecimentos separados dos interesses diretos da vida petrifica o espírito; sua elasticidade desaparece.

¹⁰ Essa terminologia surge nos Estados Unidos, em meados do século XIX, que reflete um modelo de vida que foi exportado em escala mundial, em que a classe média branca vive confortável, bem remunerada e está inserida no mercado de consumo.

Outra questão é a inflexibilidade do planejamento escolar que busca a previsibilidade e a seguridade do processo educativo (SANTOS, 2003, p. 139). A flexibilidade na definição dos conteúdos é necessária, pois o educador terá condições de superar dificuldades, imprevistos que surgem no decorrer do processo educativo, tendo em vista que este é dinâmico e não-linear. Além disso, quando o educador faz alterações, adaptações, renovações nos conteúdos programáticos, isso torna as vivências educativas mais enriquecedoras e inclusivas, pois coincidem com a realidade dos educandos.

A educação tradicional se utiliza predominantemente da aula expositiva, caracterizada como uma transmissão do conteúdo em sua forma final, sem que haja necessidade de qualquer descoberta independente por parte do aluno, a quem cabe apenas conhecer, compreender e internalizar as informações. É o famoso conteúdo *mastigado*, pronto, finalizado (FERNANDES, 2011, p.?).

A metodologia de ensino, na perspectiva crítica, proposta nesta pesquisa contempla uma pedagogia fundada no diálogo e, conseqüentemente, na participação coletiva que pode ser potencializada mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberações coletivas, assembléias escolares, círculos de cultura e de lazer.

Por fim, na metodologia tradicional, os alunos são avaliados através de provas/exames, estes são instrumentos de seleção e de fiscalização, externos ao principal propósito da educação que é o aprendizado. O estudante tem metas a cumprir dentro de determinados prazos, que são verificadas por meio de avaliações periódicas. Quem não atinge a nota mínima necessária no conjunto de avaliações ao longo do ano que está cursando é reprovado e tem de refazê-lo (GIL, 1994, p. 99-100). Essa metodologia de ensino tradicional é um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos humanizadora e emancipadora.

4.2 COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO DA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

Sabe-se que as escolas e as instituições de ensino superior não são os únicos locais de construção dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, mas são nelas que esses saberes surgem sistematizados e codificados. A educação em direitos humanos proposta nesta pesquisa vai além de um mero aprendizado cognitivo, pois inclui o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizado. Além de despertar

por meio das vivências educativas, os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de disseminação, de defesa e de proteção dos direitos humanos (DIAS, 2008, p. 159).

Diante disso, a educação mais adequada é a não-formal por ser flexível e sensível à realidade dos educandos. Esse processo *livre* (não-institucionalizado), onde o compartilhamento de saberes pode ser desenvolvido em diversos ambientes, tais como, moradias, locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana.

Uma das ações programáticas do eixo de educação-formal do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pretende incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens (BRASIL, 2006, p. 32).

Nesta pesquisa, o palco da educação em direitos humanos são as comunidades tradicionais quilombolas que sobrevivem até hoje na contracorrente da concentração fundiária e da devastação da Mata Atlântica. As práxis educativas em direitos humanos nessas comunidades proporcionam ações de natureza crítica e criativa, capazes de desenvolver uma reflexão sobre a realidade existente, com o objetivo de ressignificá-la, recriá-la e reinventá-la em prol da construção de processos humanizadores de emancipação, *empoderamento* e autonomia dos sujeitos envolvidos (GOHN, 2009, p. 35).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, três dimensões do pensamento freireano são encontradas: a.1 A relacional, que preenche de significado as relações homem/mulher-mundo; a.2 A dinâmica, que transversaliza a pedagogia problematizadora, através do diálogo como fundamento e vivência; a.3 A utópica, que perpassa a vida, a vivência, enquanto ponto de partida e horizonte, pois convida a (re) pensar e a (re) fazer as práticas políticas e pedagógicas em prol da formação humana do ser humano e da vivência de uma ética universal.

Essas três dimensões dialogadas, entre si e o mundo, tecem um projeto de homem-mulher e sociedade que enxerga a educação como meio indispensável para a leitura crítica da realidade, a intervenção oposta à *coisificação* do ser humano e a construção da existência humana e social, humanizada e humanizante (SANTIAGO, 2008, p. 18).

A educação em direitos humanos, sob a concepção de educação popular de Paulo Freire, é capaz de formar cidadãos críticos e atuantes, através do diálogo, da alteridade, da não-discriminação, da emancipação dos sujeitos o que proporciona a construção coletiva do processo educativo (DIAS, 2008, p. 159).

Uma emancipação que se inicia à medida que cada educando se posiciona frente ao mundo, compreendendo a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, proporcionando uma vivência efetiva de sua cidadania.

4.2.1 Metodologia da educação (popular) em direitos humanos

No âmbito da educação não-formal, ao longo das vivências em direitos humanos, os educandos são envolvidos por um processo de sensibilização e de formação crítica a favor do respeito à diversidade sociocultural (gênero, etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras), da promoção de uma cultura de solidariedade, de paz e de prevenção e enfrentamento das diversas formas de violência, realçando os valores necessários à dignidade humana. Vale frisar que a *paz* a que se refere esta pesquisa não defende a submissão, a obediência passiva, a disciplina, já que

A cidadania não poderia basear-se na disciplina colectiva de todos, mas na responsabilidade e, logo, na autonomia pessoal de cada um. Em nome da sua consciência, cada cidadão pode e deve opor-se à lei da maioria quando esta cria uma injustiça caracterizada. Existe, assim, um civismo de dissentimento, uma dissidência cívica que, em nome do ideal democrático, recusa vergar-se à lei da maioria (MULLER, 1998, p. 150).

Assim, a educação em direitos humanos também estimula os grupos sociais, neste caso as comunidades tradicionais quilombolas, a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea.

As experiências educativas não-formais aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em que estão inseridas têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas democráticas e cidadãs (BRASIL, 2006, p. 45).

A partir de agora a presente pesquisa pretende explicitar as condições e orientações concretas que podem ajudar no trabalho popular. Vale salientar que não existem propriamente regras fixas de trabalhar com o povo, o que existem são balizas, setas indicadoras.

4.2.1.1 Como iniciar?

A função principal do educador popular é se situar no meio do povo para contribuir, de dentro, à sua autolibertação. Essa caminhada rumo à autonomia da comunidade passa por três etapas:

1ª Etapa: Aproximação: Antes de iniciar a atuação, é importante sentir a realidade da comunidade, logo o educador popular que se propõe a vivenciar uma práxis educativa libertadora não pode chegar com um *pacote pronto* para impor à comunidade.

O projeto pedagógico popular tem que descobrir o tecido social educativo, onde os movimentos aprendem uns com os outros. O povo tem projeto de futuro para si, para seus filhos. É preciso dialogar com ele, descobrir seus sonhos. Ele tem memória. Quem são os contadores dessa história? O povo comemora, celebra a memória coletiva (ARROYO, 2010, p. 258).

Após visitas semanais, o educador consegue perceber a dinâmica diária da comunidade, através de diálogos com seus diversos membros, o que facilita a escolha do melhor dia, horário e local, em que serão realizadas as práticas educativas em direitos humanos.

Esse é o nível mínimo necessário para se poder assumir realmente a causa do povo e realizar o próprio engajamento por sua libertação. Por outro lado, o limite desse mínimo é não permitir um real banho cultural no mundo popular, com o perigo de se tornar apenas uma espécie de turismo (BOFF, 1986, p. 34).

2ª Etapa: Inserção (Condição prévia indispensável): Entende-se aqui por inserção uma presença ou contato físico com o universo popular. Existem diferentes tipos e graus de inserção, porém uma forma produz mais ou menos frutos em função da intensidade pessoal com que é assumida. A seguir, alguns tipos de inserção:

- a. Participação regular: A vida da comunidade é acompanhada de forma constante ou em cujas práticas concretas (pastoral, sindical etc) participam de modo contínuo;
- b. Moradia: Ao morar em um bairro popular, pois é uma forma de mergulhar nas condições de vida do povo. Além de assimilar seu universo social, sobretudo cultural;
- c. Trabalho: Trata-se de uma inserção no mundo de trabalho (produtivo) do povo, que marca toda a sua existência de modo determinante;

d. Cultura: Incorporar o estilo de vida de povo na linha do morar, falar, vestir, comer, pensar e até do orar e crer (BOFF, 1986, p. 35).

3ª Etapa: Convivência: O compartilhamento de *saberes diferentes* que constrói novos saberes, através de um processo pedagógico libertador, pautado na *amorosidade, criticidade* e, sobretudo, na *conscientização*.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. [...] É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos (FREIRE, 2000, p. 40).

A inserção não é o fim: é o ponto de partida, logo é o meio. Ao participar na vida e na luta do povo, o educador ganha a confiança dele ao ponto de adquirir poder de convocação e de mobilização popular.

4.2.1.2 A mística da educação popular em direitos humanos

A palavra mística se refere à ideologia, à filosofia, à ética do trabalho popular. Sem mística, qualquer processo educativo popular em direitos humanos se torna facilmente técnica de manipulação. A atuação do educador popular com o povo é facilitada pelas diversas místicas do trabalho popular, tais como:

a. Amor ao povo: O contato vivo com o povo possibilita um trabalho popular amoroso e libertador, o que permite ao povo dizer a sua palavra. Amar o povo é amar o povo-sujeito e jamais o povo-objeto. Diferentemente do que ocorre quando o agente popular é autoritário ou paternalista. O primeiro odeia e despreza o povo, até o seu cheiro. Evidentemente, diante dele, o povo tem a sua palavra presa. Enquanto que o outro, apesar de parecer que o ama e que é querido por ele, produz uma dependência, pois as palavras se tornam eco e reflexo do que o agente paternalista espera que o povo diga e não aquilo que ele mesmo realmente pensa (BOFF, 1986, p. 41).

b. Confiança no povo: Amar o outro como sujeito é confiar em sua palavra, generosidade e capacidade de luta. Contanto que essa confiança não ocorra de forma ingênua e irresponsável (BOFF, 1986, p. 43).

c. Apreço ao que é do povo: O discurso do povo é o da própria vida, portanto é mais gestual que verbal. Nesse processo educativo, a observação e a escuta são fundamentais. É preciso conhecer a história das lutas da comunidade no seio da qual se trabalha, pois a intervenção do educador popular se dá dentro de um processo de luta que já foi desde sempre iniciado pelo povo (BOFF, 1986, p. 44).

d. Serviço ao povo: Servir significa assumir um papel subalterno, colocando-se não à frente, mas *ao lado* ou *no meio* do povo. Servir é mais trabalhar *com* o povo do que *para* o povo. O educador popular deve se colocar à disposição do povo e de seus verdadeiros interesses, desde que não seja de maneira paternalista/ assistencialista, pois essa certamente deforma e domestica o povo (BOFF, 1986, p. 46).

e. Respeito à liberdade do povo: Considerar o povo como sujeito, confiar nele e em seu potencial histórico implica em respeitar o povo quanto à sua palavra, sua caminhada e sua iniciativa. Primeiramente, o povo deve ser respeitado em sua *palavra*. Seja lá o que diga, mesmo de alienado ou conservador, o povo deve ser ouvido com atenção e respeito.

Nada mais deseducativo do que, com palavras ou gestos, exprimir desdém, aborrecimento ou aversão a respeito da opinião - qualquer que seja - de alguém do povo. A conscientização é um processo de *autoconscientização*, ou melhor, de *interconscientização*. Ela se dá no diálogo entre todos. Por isso mesmo a palavra do povo deve ser dita e ouvida em plena liberdade. Exige escuta respeitosa e atenta.

Em segundo lugar, respeito pela história do povo e por sua prática em curso. Em terceiro lugar, respeito pela iniciativa do povo (da base) e à sua ação criativa e espontânea. Não que o agente não deva problematizar e mesmo pessoalmente desaprovar iniciativas populares, mas, para ter esse direito, ele deve começar por respeitar a liberdade de iniciativa do povo e sua decisão final (BOFF, 1986, p. 48-49).

O trabalho popular verdadeiramente político tem que ser radicalmente humano.

4.2.1.3 A dialética práxis/teoria

A educação popular em direitos humanos se processa em dois momentos: reflexão e ação. O primeiro tem um cunho essencialmente educativo, pois visa o entendimento da realidade, a conscientização. Enquanto o outro momento – a da ação direta – é um *ato político*, pois visa a transformação da sociedade. Essa educação se desenvolve pela

combinação entre ação e reflexão. A ação dialógica é ação-reflexão, ou seja, é práxis libertadora.

“A práxis de libertação implica na dialética entre: ação-teoria-ação; realidade-sujeito-realidade; opressor-oprimido; indivíduo-sociedade. A superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente” (SCHNORR, 2010, p. 83). A teoria (reflexão, estudo, análise, compreensão) e a práxis (ou prática, ação, compromisso, luta) articuladas e interligadas entre si são dois momentos de um mesmo processo (BOFF, 1986, p. 53).

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode ‘fazer política’, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes (GADOTTI, 2008, p. 14).

A educação popular em direitos humanos, desde suas origens, preocupa-se com os empenhos, tanto práticos quanto teóricos, dos movimentos sociais populares, portanto é essencial o educador juntamente com seus educandos *partejar a criticidade* da realidade, para que o processo educativo contribua com a explicação dessa e com o engajamento transformador do povo, como sujeitos de direitos, para a ação política.

A seguir, os primeiros possíveis passos de uma educação popular em direitos humanos:

a. Participar da caminhada: Antes de qualquer trabalho com o povo é o importante que o educador popular esteja *inserido* no meio do povo para participar de sua vida e luta, nem que seja apenas por contatos e visitas. E, assim, ganha a confiança do povo, adquirindo o poder de convocação e de mobilização popular.

O primeiro passo de um trabalho popular é se banhar no ambiente em que irá atuar, através de uma sondagem em torno de alguns problemas da comunidade, tais como, saúde, religião, conflitos fundiários, etc (BOFF, 1986, p. 55). É evidente que a trajetória é mais fácil quando alguém ingressa em um trabalho já iniciado por outros, pois só precisa acompanhar por um tempo os que já estão envolvidos. Contudo, todo trabalho popular implica em riscos e em desafios, pois se trata de uma das artes mais difíceis: a de lidar com gente.

b. Partir dos problemas reais: Os conflitos, as necessidades urgentes, os interesses vitais motivam a mobilização popular. Não é a partir de esquemas e propostas advindos do lado externo, que pode nascer um trabalho popular promissor, mas sim da terra da realidade, especialmente do contraditório (BOFF, 1986, p. 56).

c. Encaixar-se o quanto possível na caminhada do povo: É importante sempre aproveitar o que já existe na comunidade e, a partir de dentro, desdobrar esse primeiro embrião. Pode ser um grupo já existente, uma associação determinada, com seus dirigentes populares próprios (BOFF, 1986, p. 57).

d. Convocar a comunidade: É preciso, finalmente, tomar a iniciativa e chamar o povo para um encontro. Nada dispensa o chamado à reunião.

Educar não é endoutrinar, logo é fundamental evitar todo autoritarismo pedagógico, pois supõe que uma parte saiba, fale e ensine e a outra ignore, escute e aprenda.

A educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 2008, p. 38).

Contrapõe-se a outra idéia de educação – a dialógica ou dialogal. Nessa, o *educador* e o povo refletem juntos, coletivamente, sobre os problemas comuns. Apesar do envolvimento de todos no processo educativo, o diálogo exige certa disciplina: a de escutar e falar (sem exageros) e a de centrar o debate em torno de um problema definido (sem fazer digressões). Nota-se a importância do papel do educador popular na condição de animador, mediador ou coordenador.

Para a maioria do povo, o aprendizado não passa pelos livros, mas pela realidade viva. A mediação não é cultural (escola, biblioteca, leituras, etc.), mas prática. Educar não é convencer. É pensar a própria práxis (BOFF, 1986, p. 61). Seja como for, uma idéia só se fixa na alma do povo quando se enraíza no chão de sua própria vida. Reunidas essas possíveis ações em torno de um problema definido, é preciso ainda ver como prosseguirá.

4.2.1.4 Recursos, mecanismos e ações diretas

As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva.

É fundamental que em uma práxis educativa em direitos humanos exista coerência entre conteúdos e formas, projetos e processos, metas e métodos. Isso porque existem projetos libertários que se processam de um modo autoritário; enquanto outros têm metas democráticas, mas que na realidade se utilizam de métodos impositivos. Impossível fazer a democracia, *prendendo e arrebrandando*. A libertação acontece no caminho ou não é libertação. A seguir, os principais tipos de recursos, mecanismos e ações diretas:

a) Recursos:

a.1. Roteiros: O registro das práticas educativas em diários de campo tem o propósito de nortear as ações, guardar as informações, além de refletir a respeito dessas vivências na comunidade, a fim de relê-las criticamente para avançar tanto no âmbito da intervenção quanto da teoria. Os roteiros são instrumentos para a reflexão, portanto são flexíveis, abertos e adequados a realidade do povo. A linguagem deve ser naturalmente popular;

a.2. Cartazes: A partir de temáticas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, etc) abordadas nas vivências educativas, cartazes são elaborados, oportunizando a comunidade a manifestar sua criatividade coletiva, através de desenhos, de colagens, etc;

a.3. Vídeos educativos: Esses são exibidos na forma de documentários, filmes ou desenhos animados, cuja finalidade é compartilhar noções de cidadania com a comunidade.

b) Mecanismos:

b.1. Dinâmica de grupo: No processo da educação popular, usam-se as mais variadas dinâmicas, como a reflexão em círculos, a discussão em plenário, a dramatização, o painel, etc.

O valor pedagógico-popular das dinâmicas de grupo (jogos, brincadeiras, dramatizações, músicas, rodas de diálogo) é inestimável. Isso porque ao mesmo tempo em que proporciona um ambiente descontraído, divertido também desenvolve debates sobre temas complexos, polêmicos; além de estimular a revelação de conflitos (do indivíduo e do grupo) existentes na comunidade.

Ademais, os participantes alcançam uma melhoria na percepção de si mesmo e do mundo e, conseqüentemente, nas *relações* consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Em suma, a dinâmica de grupo é um caminho para educar *junto*.

b.2. Brincadeiras: Proporciona o desenvolvimento cognitivo, físico, social e bem-estar emocional de qualquer ser humano, independente da faixa etária. A brincadeira é uma forma de comunicação nos processos educativos, pois através delas os educandos mostram suas características, seus sentimentos, seus desejos que muitas vezes não conseguem expressar por meio da fala. Além disso, estimula a imaginação, a criatividade e a interação com o mundo.

c) Ações diretas: Algumas ações populares concretas podem ser citadas: abaixo-assinados, caminhadas, passeatas, greves, ocupações de espaços (ruas, praças, edifícios, fábricas, etc) (BOFF, 1986, p. 116).

No contexto educativo, as expressões interdisciplinaridade e transversalidade são utilizadas com freqüência, a primeira traz um conceito ligado ao *pensar*, enquanto que a outra ao *fazer*. Entende-se que uma prática pedagógica libertadora deve estar apoiada nesses dois princípios, para que o processo educativo não se desenvolva de modo mecânico.

O educador deve estar aberto às indagações e às curiosidades dos educandos, a fim de que ambos se transformem “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1966, p. 26). Ademais, o processo educativo não se realiza pela necessidade escolar, mas sim pela intervenção dos envolvidos, educadores-educandos, na realidade para transformá-la.

A transversalidade e a interdisciplinaridade estão atreladas a uma educação comprometida com uma cidadania que nos faz afirmar: *aqui, outro mundo é possível*. O *aqui* significa que agora, neste exato lugar, nesta comunidade quilombola a construção de outro mundo é possível.

O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como ‘façanha da liberdade’. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: ‘a realidade é assim mesmo, não adianta lutar’. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está (FREIRE, 2000, p. 60).

O *aqui* desafia os/as cidadãos/ãs a viver de forma participativa ao contar com o outro não como objetos dos fatos sociais, econômicos ou históricos, mas sim sujeitos de seu próprio destino; ao transformar e criar uma nova forma de ser individual e coletivo, que nos faz cidadãos/ãs de um mundo globalizado a partir das diferentes localizações (SACAVINO, 2008, p. 200).

4.3 LEI N 10. 639/03: DIVERSIDADE ÉTNICA NA EDUCAÇÃO

Após a exposição no tópico anterior de uma metodologia de educação popular em direitos humanos, agora, a pesquisa fará uma explanação crítica-reflexiva sobre a Lei N 10.639/2003, a fim de determinar os diversos entraves, dentre eles, a metodologia de ensino tradicional, que impedem a assimilação integral da temática das relações raciais em nosso sistema educacional, atingindo essencialmente negros e quilombolas.

A Lei N 10.639/2003 que alterou a lei maior da educação brasileira, a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo os artigos 26 A e 79 B e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiro e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. Em 2008, a Lei 11.645/08 determinou a obrigatoriedade também de histórias e culturas dos povos indígenas.

A Lei 10.639/2003 assim como a Lei 11.645/2008 constituem muito mais do que determinações curriculares. Configuram política curricular, de alto alcance humano e social, uma vez que determinam a correção de imagens distorcidas dos negros, dos povos indígenas e de suas reais contribuições para humanidade, para nação brasileira em particular (SILVA, P.B.G.e, 2013, p. 1). Diante disso, a Lei N 10.639/2003 pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois

[...] são políticas, projetos e práticas públicas privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entra em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação etc (GOMES, 2010, p. 20).

A referida lei tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

É importante frisar que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todos os sistemas de ensino. Fala-se, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional (GOMES, 2010, p.21).

Após 10 anos de sua promulgação, a implantação da Lei N 10.639/03 ainda está em construção devido às resistências silenciosas, mas não invisíveis de gestores, de sistemas de ensino, de diretores de escolas, de professores. Acostumados a políticas educacionais, inclusive as curriculares, universalistas, embora até mesmo adotem discursos sobre multiculturalismo, diversidade cultural, interculturalidade, tomam decisões, adotam medidas que mantêm desigualdades e hierarquias (SILVA, P.B.G.e, 2013, p. 2).

4.3.1 Princípios básicos da educação para as relações étnico-raciais

A partir do Parecer CNE/CP/3/2004, o Conselho Nacional de Educação definiu os princípios a serem considerados na execução, avaliação de experiências de educação das relações étnico-raciais, de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, quais sejam: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Esses princípios orientam para correção de omissões, distorções, inadequações diante das alteridades que desafiam o racismo, a ideologia do branqueamento, supremacias opressoras para o benefício da humanidade (SILVA, P. B. G. e., 2013, p.5).

Segundo Luiz Silva Cuti (2010, p. 42-54 *apud* SILVA, P. B. G. e, 2013, p.6), esconder situações de opressão é preservar tais situações. Portanto, o caminho para superá-las, exige fecundar experiências educativas, sejam escolarizadas ou não, com culturas e histórias dos povos indígenas, dos descendentes de africanos e de asiáticos, abandonando o eurocentrismo, sem ignorar as contribuições de origem européia, para que história e cultura dos brasileiros que não é única, mas consistentemente diversa oriente a contínua construção e coesão da nação.

4.3.2 Racismo: uma construção histórica

Talvez, essa resistência à implantação da Lei N 10.639/03 no sistema educacional possa ser explicada através da seguinte afirmação de Paulo Freire (*apud*, STRECK, 2011, p.

10), *nada é assim porque é, pois nada existe fora da história*. Essa aversão é fruto do racismo brasileiro que foi construído historicamente.

Desde a submissão dos negros ao trabalho escravo, onde eram tratados como mercadoria destituída de consciência e de *alma*. Até após a Abolição, em que ex-escravos e libertos foram condenados a própria sorte, como se fossem um *bagaço* do antigo sistema de produção. O racismo ainda persiste nos dias atuais, pois cada vez mais os negros se encontram as margens da sociedade, em uma situação de extrema pobreza.

O racismo transcende a cor de pele, já que se manifesta também contra as inúmeras manifestações culturais (religião, dança, música). Por exemplo, no início do período republicano brasileiro, as religiões afro-brasileiras eram consideradas um problema de ordem penal, foram alvo de intolerância, ao ponto de terem seus terreiros invadidos e fechados por policiais, além de seus líderes aprisionados (FONSECA, 2001, p.88).

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a situação das religiões afro-brasileiras mudou, pois não mais constituem caso de polícia. Entretanto, mesmo a liberdade religiosa sendo consagrada como direito fundamental, os adeptos das religiões afro-brasileiras ainda experimentam preconceitos e estigmas. Há o respeito constitucional pelos diversos credos religiosos, mas não existe legitimidade social para todos (BRAGA, 1995; BROWN, 1985 *apud* FONSECA, 2001, p. 88).

Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, em que houve um *racismo oficial*; no Brasil, a segregação racial nunca foi legalmente adotada. A identidade nacional brasileira foi construída sob o *mito da democracia racial*, cuja concepção se baseia na idéia de que somos uma nação onde as pessoas de todas as raças vivem em harmonia, sem conflitos ou segregações. Contudo, o racismo persiste em nossa sociedade. Muitas vezes sem se declarar, através de atitudes e de falas, quando o preconceito é transferido para o campo da *brincadeira*.

Portanto, omitir as origens dos problemas raciais sem apontar as maneiras pelas quais se desdobraram no presente é tender a sua naturalização e ignorar a sua origem social e histórica sem problematizá-los (NETO, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2013, p.2).

4.3.3 Racismo institucional

O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar práticas, leis e costumes que, sistematicamente, refletem e provocam desigualdades raciais em uma determinada sociedade (GELÉDES, 2013, p. 17). Costuma-se vincular de imediato

racismo institucional com a polícia e as instituições de justiça. Entretanto, esse fenômeno também é ocasionado pelo sistema educacional, pois o racismo institucional é a expressão daquilo que acontece na sociedade.

De acordo com o Censo 2010, 43,1% da população se declaram pardos, e outros 7,6% se dizem pretos. Esse Censo foi o primeiro no qual o número de negros (que engloba pardos e pretos, de acordo com a classificação do IBGE) superou o de brancos. (IPEA, nov, 2013) Apesar disso, o negro¹¹ ainda hoje é sobrerrepresentado nos estratos sociais de mais baixa renda, conforme a tabela abaixo (CERQUEIRA; MOURA, 2013, p.3) deixa assinalado.

Tabela 01 - Distribuição das populações negras e não negras por faixa de renda

Percentis de renda da população em geral	% da população negra em cada percentil de renda	% da População não negra em cada percentil de renda
10% mais pobres	11,66	5,41
10% a 25%	32,77	20,96
25% a 50%	10,85	9,21
50% a 75%	25,34	27,23
75% a 90%	12,58	19,37
10% mais ricos	6,80	17,82
	100,00	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 2010. Elaboração IPEA/DIEST

No período de 1996 a 2010, o Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde registrou 710 mil homicídios no Brasil. As fichas de identificação só indicavam a cor da pele de 596 mil vítimas. Dentro desse universo, o resultado é que 62,3% delas eram negras e 37,7%, brancas. Ao analisarem esses dados, pesquisadores do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) concluíram que a probabilidade de pretos e pardos serem mortos é quase oito pontos percentuais maior do que a da população branca, independentemente da idade, da escolaridade, do estado civil ou de ser homem ou mulher (IPEA, out, 2013).

No Boletim de Análise Político-Institucional elaborado pelo Ipea, outro indicador contribui para a hipótese do racismo institucional: enquanto apenas 38,2% dos não negros vítimas de agressão tendem a não procurar a polícia para registrar o crime, quando se trata de

¹¹ Negro é definido aqui como a soma de pretos e pardos, segundo a classificação utilizada pelo IBGE e pelo SIM/MS. Não negro se refere à soma dos indivíduos de raça/cor branca, amarela e indígena.

negros a proporção sobe para 68,8%. Entre as razões para não buscar auxílio policial estão a falta de crença no trabalho da polícia e o receio de sofrer represálias. Entre os negros, esse medo é maior (60,7%) do que entre os não negros (39,3%). Não por acaso: segundo o levantamento, negros compõem a maior parte das vítimas de agressão por parte de policiais.

A Pesquisa Nacional de Vitimização mostra que 6,5% dos negros que sofreram uma agressão no ano anterior à coleta dos dados pelo IBGE, em 2010, tiveram como agressores policiais ou seguranças privados, contra 3,7% dos brancos. Para o Ipea, enquanto existir essa diferença de dados entre cidadãos de cor diferente, a democracia estará incompleta (TRIBUNAL CIDADÃO, 2013).

A mídia (imprensa, rádio, TV, publicidade etc) tem um peso inegável na formação da opinião pública, na construção da cultura que está na base das relações de hegemonia. Ciente dessa realidade, de imediato, o sistema capitalista procura controlar os meios de comunicação em prol de manter a sua hegemonia, marcada pelo eurocentrismo e pelo dogmatismo, o que é um empecilho para a construção de uma sociedade multiétnica no Brasil.

A história dos vencedores, tem uma visão conservadora que prioriza os heróis e fatos do homem branco, e a história na visão dos progressistas brancos, prioria o relato da história da classe operária (visão eurocêntrica que identifica as manifestações de resistência dos trabalhadores, a partir da chegada dos primeiros imigrantes brancos europeus!), desprezando, deturpando ou secundarizando a história dos negros e negras no Brasil (FERNANDES, 2007, p. 11).

Hoje, com base na teoria marxista, a população negra é subordinada da raça à classe social, o que repercute na grande maioria dos projetos de reserva de vagas para negros e indígenas no Ensino Superior. Essa situação está superada pela UnB, por outro pequeno número de universidades e pela decisão do STF/2012 sobre cotas raciais.

Entretanto, recuperada perversamente pela Lei N 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundo integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

Naturaliza-se a falsa idéia de que a violação dos negros se dá somente quando pertencentes aos estratos sociais mais baixos e portanto aos negros que ascenderam socialmente é negado o direito à devida reparação da violação que sofrem cotidianamente no âmbito da sociedade e nas instituições escolares (SILVA, P. B. G. e., 2013, p.2).

A mídia é uma forte reprodutora da ideologia capitalista que se alimenta e se fortalece justamente nas opressões, nas discriminações e nas hierarquias desqualificantes em prol da manutenção de uma sociedade hierarquizada, antidemocrática, violenta e ainda eurocêntrica. Essas características que predominam na sociedade brasileira atual se refletem no sistema educacional que, de acordo com Abdias do Nascimento, é

usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (SANTOS, 2007, p. 24).

Ao longo da história da educação brasileira, negou-se aos negros tanto o direito à educação, quanto o de ensinar os conhecimentos afrodescendentes, em uma dupla discriminação institucional, sob a forma de indigência intelectual. Portanto, predomina uma não ruptura com a mentalidade colonial que se viabiliza porque a moral e a imaginação dessa elite midiática se desenvolveram com base em uma educação eurocêntrica, alimentada pela ilusória e monolítica noção de modernidade.

4.3.4 Lei N 10. 639/03: um olhar crítico-reflexivo

A Lei N 10.639/03, conquista do Movimento Negro Brasileiro, a princípio, aparentemente, destina-se ao ensino fundamental e médio, como parte do sistema nacional de educação, de acordo com a transcrição que se segue (OLIVEIRA, 2013, p. 3):

LDB-Lei N 9.394/96

Art. 26 A - Nos estabelecimentos de **ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados** [grifo nosso], torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Analisando-se o artigo 26 A da LDB, verifica-se que a exigência legal não inclui a Educação Infantil, esta atualmente voltada a crianças de 0 a 5 anos. A legislação não deveria omitir esse nível de educação de seu texto, pois a construção das várias identidades começa ao nascer, quando o recém nascido, em contato com a mãe ou com quem faz o papel de mãe, inicia o processo de construção de suas identidades e entre estas a identidade racial. Além disso, a Educação Infantil é um espaço educativo que mesmo antes da obrigatoriedade escolar na faixa etária de 4 a 17 anos de acordo com a Lei N 12.794/03, já é uma necessidade das famílias principalmente nos grandes centros urbanos (OLIVEIRA, 2013, p.7).

Ao examinar esta lei, conclui-se que ela traz *implícita* a obrigatoriedade de incluir os conhecimentos de origem africana e indígena na *formação inicial e continuada* dos profissionais do magistério. Do contrário, a Lei N 10.639/03 seria uma determinação estéril (OLIVEIRA, 2013, p.4).

A formação inicial compete à universidade, porém os cursos de licenciatura de nosso país são considerados ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar. Com o intuito de minorar estes efeitos e melhorar a prática docente, existe a formação continuada de professores como alternativa, pois há a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27). A formação continuada busca atingir a todos os profissionais em exercício no ensino fundamental e médio, no Brasil, que atualmente pelos dados do INEP ultrapassam dois milhões (OLIVEIRA, 2013, p.6).

Posteriormente à aprovação da Lei 10.639/03, é de extrema importância a Resolução N 1/2004 do Conselho Nacional de Educação que reafirma a necessidade de incluir no ensino superior os conhecimentos sobre o tema em seu artigo primeiro e no parágrafo também primeiro.

Art 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam

Parágrafo 1º As **instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares** dos cursos que ministram, **a Educação das Relações Étnico-Raciais** [grifo nosso], bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/ CP (Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno) 3/2004

Diante disso, algumas instituições de Educação Superior têm criado disciplinas específicas sobre o tema, selecionando internamente professores que realizam pesquisas sobre

o negro para ministrá-las. Outras têm promovido concurso para o preenchimento de vagas para a docência de tais disciplinas (OLIVEIRA, 2013, p.5). O ideal seria que a formação continuada não ocorresse de maneira desarticulada da instituição de Educação Superior, pois comprometeria o sistema.

Por outro lado, uma formação continuada para todos os profissionais docentes que atuam na Educação Básica, é inatingível pela Educação Superior. Sabe-se que a presença dos NEABs (Núcleos de Estudos Afrobrasileiros) junto às universidades públicas tem contribuído para essa articulação entre Educação Básica e Universitária, mas ainda não pode dar conta *totalmente* da referida tarefa (OLIVEIRA, 2013, p.6).

As políticas de desvalorização do magistério, que precarizam a Educação Superior tendendo a terceirizá-la, são ainda mais perversas para com os profissionais da Educação Básica, conjugando baixos salários, acúmulo de vários empregos para garantir a sobrevivência, sobrecarga de trabalho, precariedade das condições de trabalho e ausência de uma política de formação continuada, o que compromete a saúde física, emocional e mental dos profissionais (OLIVEIRA, 2013, p.5).

A formação continuada deve ser incluída na jornada de trabalho dos profissionais, mas é preciso que os mesmos tenham uma carga horária em sala de aula que lhe permita ter condições físicas e intelectuais necessárias a um resultado satisfatório nesta formação. Uma carga horária de 30 horas em sala de aula para um professor que tem a jornada de 40 horas inviabiliza a possibilidade de uma formação continuada efetiva.

4.4 LEI 10.639/03 E SUA IMPLANTAÇÃO NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS

A partir de um levantamento feito pela “Tempo em Curso”, publicação eletrônica editada pelo LAESER¹², evidencia-se que a não efetivação da Lei N 10.639/03 é uma realidade. De acordo com um questionário realizado com diretores das escolas participantes da Prova Brasil 2009, constatou-se que na Bahia *somente* 81% desses profissionais tinham maior conhecimento sobre a Lei N 11.645/2008¹³. (LAESER, 2013, p. 3) Vale frisar que a Bahia é o Estado com o maior número de afrodescendentes do país, mas hoje se encontra na

¹² Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

¹³ Em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e incluiu no calendário escolar o *Dia Nacional da Consciência Negra*. A Lei 11.645/08 estendeu a obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena, entendendo que negros e índios convivem com problemas de natureza semelhante.

décima posição no ranking dos Estados com maior número de diretores com conhecimento da Lei.

Nas comunidades tradicionais quilombolas, a efetivação da Lei N 10.639/03 é muito mais difícil, pois a maioria das crianças desses territórios não tem acesso a uma escola quilombola, em que os conteúdos, as vivências educativas e a merenda escolar valorizem e respeitem seus modos de vida. Na Paraíba, a única experiência de escola quilombola é a da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Firmino Santino da Silva em Alagoa Grande que, em 2010, foi premiada com o Selo da Educação para a Igualdade Racial (GOMES, 2009, p. 40).

Apesar da Secretaria de Estado da Educação (SEE) da Paraíba criar o Prêmio Estadual de Educação para Equidade Racial João Balula, realizar formação de profissionais da educação a partir do projeto A Cor da Cultura e promover o Fórum Estadual de Educação para a Diversidade Etnicorracial com o propósito de implantar a Lei N 10.639/03 na Paraíba, ainda há muito a ser feito, principalmente, nas comunidades tradicionais quilombolas paraibanas (SEMDH, 2011, p.8).

A Lei N 10.639/03 gera demandas específicas, tais como, formar professores para desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais, cujos conteúdos até então estavam apagados dos currículos escolares e da formação profissional dos docentes; produzir materiais didáticos (livros infanto-juvenis, vídeos, cartilhas etc) que abordem a história e cultura dos afro-descendentes brasileiros.

A educação formal, cuja metodologia de ensino é predominantemente baseada na concepção tradicional, é um obstáculo para uma educação em prol de uma cultura em direitos humanos, pois se utiliza na maioria das vezes de textos escritos (textos materiais). Contudo, nessas vivências educativas, faz-se necessário que os educandos aprendam a ler textos imateriais (esculturas, danças, pinturas, ornamentos etc) que registrem a africanidade (SILVA, P. B. G. e., 2013, p.3).

No campo do currículo escolar tradicional, abrem-se novos debates e naturalmente novas perguntas: Até que ponto, o conhecimento transmitido pelas escolas pode influenciar na construção de identidades *estigmatizadas*? Como a pluralidade cultural é debatida e praticada na escola? Qual peso da escola na difusão de preconceitos e discriminação? Como são representados os negros nos livros didáticos?

Dada a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta vivida pelas comunidades quilombolas do país, pode-se assegurar que o ensino, o currículo e o Projeto Político-Pedagógico das instituições educacionais, sob a

tendência tradicional, não dialogam com a realidade quilombola nem tampouco têm conhecimento dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

Diante dessa realidade, há que se pensar nas especificidades e nos pontos comuns dessas comunidades, para que elas sejam realmente inseridas na sociedade de modo geral. Com esse propósito, ocorre em Brasília, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que realizou um debate sobre a *diversidade* no campo da política educacional. As discussões da CONAE resultaram na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica*.

Deverá seguir, também, as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004¹⁴ que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica, bem como as demais orientações e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) voltadas para a educação nacional.

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país.

A política de educação voltada às comunidades quilombolas objetiva ampliar e qualificar a oferta de educação básica ao contemplar as especificidades da história, vivência, tradições, cultura e inserção no mundo do trabalho, próprios das populações quilombolas. Conforme o documento final da Conferência Nacional de Educação, União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional;
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;

¹⁴ Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica

- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados;
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização;
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-132).

4.5 CAMINHANDO PARA UMA CIDADANIA MULTICULTURAL

Ao término do debate sobre a não efetivação da Lei N 10.639/2003 nas instituições educacionais, adeptas da concepção tradicional, percebe-se que o problema não está na falta de dispositivos legais que exijam uma educação das relações étnico-raciais. Isso porque em 2003 a Lei N 10.639/03 instituiu essa obrigatoriedade na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) e em 2004 o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 reafirmam a mesma exigência que é reforçada em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), através do Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que resultaram na inclusão da *educação escolar quilombola* como modalidade da educação básica.

Evidencia-se que é comum visualizar a democracia de modo formal, onde a cidadania se manifesta exclusivamente através do exercício dos direitos políticos. Contudo, a globalização intensifica as relações sociais, aproximando localidades antes distintas, as quais agora se vêem ante um mundo próximo, envolto por suas metrópoles e por sua diversidade cultural. Diante disso, faz-se necessário ampliar o sentido de cidadania e incorporar a reflexão sobre cidadania cultural (CANDAU, 2001, p.8).

Na América Latina, a questão multicultural é forte devido às constantes relações inter-étnicas, marcadas pela história dolorosa dos indígenas e dos afro-descendentes. Apesar disso, esses sujeitos históricos souberam resistir e até hoje (re)afirmam suas identidades. O

reconhecimento teórico ou formal da contribuição de índios e negros para a formação de nossa cultura não é suficiente, faz-se necessário que seja acompanhado de políticas de valorização, de acesso a oportunidades e a emancipação, para que eles tenham cidadania plena na América Latina (CANDAU, 2001, p. 9).

Ante uma sociedade multicultural, o papel da educação, como dos meios de comunicação social, é crucial. A interculturalidade é uma das maneiras de lidar com essa realidade, pois promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, através do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, onde as diferenças são dialeticamente integradas e são parte desse patrimônio comum. A interculturalidade busca construir uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com de identidade.

Os Direitos Humanos e o multiculturalismo colocam a humanidade no horizonte da afirmação da dignidade humana, portanto, trata-se de afirmar um olhar alternativo e contra-hegemônico de construção social e política (CANDAU, 2001, p.12). Nesse sentido, a cidadania multicultural não é o suplemento a ser acrescentado, mas sim a (re)invenção da cidadania comum. Essa última considerada como mero conjunto de virtudes cívicas. A cidadania multicultural é uma filosofia anti-racista, anti-sexista e anti-classista que deve ser promovida na escola, na família, nas igrejas, nas organizações e grupos sociais (SACAVINO, 2008, p. 200).

Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 41) penetrando os espaços de educação formal, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a *superioridade* dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os educandos de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição.

Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os educandos possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses

mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes.

Desse modo, destaca-se a metodologia de educação popular em direitos humanos proposta nesta pesquisa como uma norteadora das práticas educativas que valorizam o multiculturalismo. Vale salientar que não existe uma *receita de bolo* para o desenvolvimento de um trabalho popular, porém uma educação multicultural propõe os seguintes principais requisitos: 1) A sensibilização dos futuros educadores a cerca da necessidade de um tratamento cuidadoso com a questão da diversidade cultural em sala de aula; 2) O desenvolvimento de estratégias e conhecimentos que ajudem aos que já atuam como professores a estabelecer intervenções nos espaços em que trabalham e; c) A busca permanente pelo desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente relevante para os educandos, que possibilite que haja um diálogo entre a cultura escolar e a cultura trazida de casa, a fim de instigar os alunos para fazerem um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural. Além destes, torna-se essencial para os espaços educativos facilitarem durante a formação a troca de informações e experiências com grupos de diferentes culturas (NENEVÉ, PANSINI, 2008, p. 46).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De antemão, é importante reafirmar que na presente pesquisa a Educação Popular é considerada como a pedagogia da Educação em Direitos Humanos realizada pelos movimentos sociais. A Educação Popular foi e é uma proposta pedagógico-política com grande capacidade de promover e realizar os direitos humanos, na medida em que contribui na elevação do ser humano à condição de Sujeito Cidadão.

A educação em direitos humanos estabelece as condições da prática cidadã no cotidiano social e possibilita a vivência democrática e de enfrentamento às situações de desrespeito ao ser humano, através do desenvolvimento de uma nova cultura. É uma educação que potencializa o respeito ao ser humano na sua dignidade, a convivência com a diversidade e com a diferença, estimulando os indivíduos a serem protagonistas de sua história.

No princípio desta pesquisa, o foco era a questão da regularização fundiária das terras quilombolas, porém ao longo das reflexões se percebeu que o fortalecimento e a manutenção da identidade quilombola era o ponto de partida, já que as relações de territorialidade estão intrinsecamente vinculadas à identidade das comunidades tradicionais. Além disso, verificou-se que a ausência de dispositivos legais (leis, pareceres, resoluções etc) não era o principal empecilho para a não efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas redes de ensino, visto que já existiam a Lei N 10.639/2003 e a Lei N 11.645/2008 que instituíam a obrigatoriedade, respectivamente, da cultura afro-descendente e indígena nas escolas.

A partir de um olhar crítico-reflexivo sobre a Lei N 10.639/2003, identifica-se como entrave-chave o tipo de metodologia de ensino aplicado com os educandos em sala de aula. Geralmente, a concepção de ensino predominante é a tradicional, caracterizada por ser antidialógica, desumana e não libertária, portanto é incapaz de sensibilizar qualquer ser humano para uma vivência em direitos humanos.

Diante disso, com base na práxis educativa em direitos humanos realizada com a comunidade quilombola de Paratibe, entre 2010 e 2012, a pesquisadora propôs aqui uma “metodologia” de educação popular em direitos humanos com o propósito de auxiliar a atuação de outros educadores que quiserem desenvolver uma educação multicultural, em prol de uma educação que respeite a diversidade cultural, de gênero, de classe, a fim de que todos (educadores-educandos) se sintam construtores do processo educativo em direitos humanos.

Esta pesquisa não defende uma “metodologia” de educação popular em direitos humanos inflexível, opressora, logo não existem regras fixas para atuar com o povo, o que existem são balizas, setas indicadoras que norteiam o processo educativo. Acredita-se que

essa “metodologia” popular trará grandes benefícios para as comunidades tradicionais quilombolas, pois mesmo que ainda não exista uma educação escolar quilombola em todo o país, essa educação multicultural é bastante inclusiva, já que educadores-educandos conhecerão o histórico das lutas quilombolas do passado e do presente, sua expressão cultural, seu linguagem, seu modo de se vestir e de se comportar etc, o que proporcionará o empoderamento dos quilombolas no processo educativo.

Sob o aspecto pessoal, desenvolver a presente pesquisa me engrandeceu na condição de graduanda em Direito, pois ampliou o meu olhar para as várias possibilidades de uma práxis jurídica e educativa emancipadora, dentro e fora das faculdades de Direito no Brasil. Além disso, no decorrer das vivências educativas com as crianças da comunidade quilombola de Paratibe, tornei-me educadora, feita de acertos e muitos erros, de encontros e desencontros, de sonhos e decepções, de amor e de justa raiva e de muito compromisso com um outro mundo, com uma outra escola, com uma outra sociedade, que implica em outro fazer educativo e outro fazer acadêmico.

E, por fim, pôde-se constatar que a presente pesquisa não terminará neste trabalho de conclusão de curso (TCC), pois, já dizia Fernando Pessoa, “de tudo ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando. A certeza de que é preciso sempre continuar. A certeza de que seremos sempre interrompidos antes de terminar. Por isso devemos fazer da interrupção um novo caminho. Da queda, um passo de dança. Do medo, uma escada. Do sonho, uma ponte. Da procura, um encontro”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Mobilizações étnicas não-tardias. In: BANAL, Alberto, FORTES, Maria Ester Pereira (Orgs.). **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

ALMEIDA, Dean Fabio Bueno de. América Latina: filosofia jurídica da alteridade. In: WOLMER, Antonio Carlos (Org.). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004.

ALVES, Castro. **Navio Negreiro**. [S.I.]: Virtual Books, 2000. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1JhybP7NGRYDtQgl8BcBPRXRmh4pyALUldJ7gy6pVps/edit?hl=pt_BR&pli=1>. Acesso em: 11 nov 2013.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês (Orgs.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. São Paulo: Edusc, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. Disponível em: <http://br.boell.org/downloads/caminhos_convergentes_03_jose_mauricio.pdf>. Acesso em: 05 dez 2013.

BANAL, Alberto. A via crucis das comunidades quilombolas no Brasil e na Paraíba. In: BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira (Orgs.). **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras negras: invisibilidade expropriadora. In: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Terras e territórios negros no Brasil**. Florianópolis: Textos e debates – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas – UFSC, ano I, nº 2, 1990. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~nuer/arquivos/v-vkbgbspyxv_textos_e_debates_no_2.pdf>. Acesso em: 02 nov 2013.

BAOBÁ. **Relatório com dados do Programa Brasil Quilombola é divulgado**. Disponível em: <<http://agudosquilombo.wordpress.com/2013/05/21/relatorio-com-dados-do-programa-brasil-quilombola-e-divulgado/>>. Acesso em: 28 dez 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BEM, Daniel F. De; ORO, Ari Pedro. **A Discriminação contra as religiões afro-brasileiras: ontem e hoje**, Ciênc. let. Porto Alegre, n. 44, p. 301-318, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 19 de dez de 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007.

BOTH, Valdevir; BRUTSCHER, Volmir J. Educação popular e direitos humanos: pautas pedagógicas para a atuação. In: CARBONARI, Paulo César; KUJAWA, Henrique Aniceto (Orgs.). **Direitos Humanos desde Passo Fundo**: homenagem aos vinte anos de Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Passo Fundo: CDHPH/IFIBE, 2004. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/both_educacao_popular_dh.pdf>. Acesso em: 13 mar 2014.

BRAGA, Christiano; LAGES, Vinícius; MORELLI, Gustavo (Orgs.). **Territórios em movimento**: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Ignacy Sachs, prefácio. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Brasília, DF: SEBRAE, 2004.

BRAGA, Júlio. Na gamela do feitiço. Repressão e resistência nos candomblés da Bahia, 1995; BROWN, Diana. Uma história da umbanda no Rio, 1985. In: FONSECA, Eduardo P. de Aquino. **Faces da identidade afro-brasileira**: um estudo do estigma e preconceito religioso. Recife: Cad. Est. Soc. v. 17, n.1, p. 87-108, jan./jun., 2001.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Direitos fundamentais: tópicos de teoria geral. In: BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira (Orgs.). **Curso de direito constitucional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. **Relatório de Gestão do Programa Brasil Quilombola**. Brasília: SEPPIR, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/relatorio-pbq-2012>>. Acesso em: 29 dez 2013

BRASIL. **Diagnóstico de Ações Realizadas – Julho de 2012 – Programa Brasil Quilombola**. Brasília: SEPPIR, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/destaques/diagnostico-pbq-agosto>>. Acesso em: 05 dez 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 dez 2013.

BRASIL. **Decreto n. 3912, de 10 de setembro de 2001**. Dispõe sobre o processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Disponível em: <<http://www.cpisp.org.br/htm/leis/page.aspx?LeiID=130>>. Acesso em: 30 dez 2013.

BRASIL. **Decreto n. 4887, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 30 dez 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Chamada nutricional quilombola 2006**: sumário executivo. Brasília: MDS, 2007. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/biblioteca/secretaria-de-avaliacao-e-gestao-de-informacao-sagi/cadernos-de-estudos/chamada-nutricional-quilombola-2006/chamada-nutricional-quilombola-2006>>. Acesso em: 29 dez 2013.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? . In: LINS, Lucicléia Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 225-242. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/educacao-popular-como-processo-humanizador-quais-protagonistas/>>. Acesso em: 17 out 2013

CALDAS, Andressa; GARCIA, Luciana. **Direito à terra das comunidades remanescentes de quilombos**: o longo e tortuoso caminho da titulação. Disponível em: <<http://global.org.br/programas/direito-a-terra-das-comunidades-remanescentes-de-quilombos-o-longo-e-tortuoso-caminho-da-titulacao/>>. Acesso em: 30 dez 2013.

CAMINO, Cleonice; CAMINO, Leoncio; PAZ, Márcia Magalhães A'vila. Reflexões acerca da educação em direitos humanos. In: DIAS, Lúcia Lemos; MOURA, Paulo V. de; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: DIAS, Adelaide Alves Dias et al (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: ARANTES, Valéria Amorim. et al. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e de gênero**. 4 v. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015521.pdf>>. Acesso em: 3 jan 2014.

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. *et al.* (Org). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 169-186.

CARDOSO, Honoré Augusto. **Uma contribuição filosófica à crítica da doutrina dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/PSHON/critica-aos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 out 2013.

CARDOSO, Patrícia de Menezes; CHUEIRI, Thais de Ricardo; JÚNIOR, Nelson Saule; OSÓRIO, Letícia Marques. **A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara** - O direito à terra e à moradia dos remanescentes de quilombos de

Alcântara, MA – Brasil - Relatório da Missão da Relatoria Nacional do Direito à Moradia Adequada e à Terra Urbana. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/908/908.pdf>>. Acesso em: 27 dez 2013.

CARDOSO, Patrícia de Menezes; CHUEIRI, Thais de Ricardo; OSÓRIO, Letícia Marques; SAULE, Nelson. **A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara**. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/908/908.pdf>>. Acesso em: 16 nov 2013.

CERQUEIRA, Daniel R. C; MOURA, Rodrigo Leandro de. **Vidas perdidas e racismo no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/131119_notatecnicadiest10.pdf>. Acesso em: 18 dez 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Disponível em: <<http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20%C3%89%20IDEOLOGIA%20-Marilena%20Chaui.pdf>>. Acesso em: 8 dez 2013.

COELHO, Camila Garcia; FILHO, Francisco Cláudio Oliveira Silva; SILVA, Cristiane Faustino (Org.). **Orientações e informações para a defesa dos povos, de seus territórios e da liberdade**. Fortaleza: Instituto Terramar, 2011. Disponível em: <<http://observatoriodadiversidade.org.br/site/wp-content/uploads/2011/09/Em-defesa-da-Posse-e-dos-Territ%C3%B3rios.pdf>>. Acesso em: 19 dez 2013.

COLPANI, Clóvis Lopes. Teologia da libertação e teoria dos direitos humanos. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América latina**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CPISP – Comissão Pró-Índio de São Paulo. **O Governo não titulou nenhuma terra quilombola em 2013**. Disponível em: <<http://comissaoproindio.blogspot.com.br/2013/11/governo-federal-nao-titulou-nenhuma.html>>. Acesso em: 9 dez 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 14/2012**, que atualiza e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008. Brasília: CNE/CEB, 2012. Mimeografado

CRUZ, Cassius Marcelu; JESUS, Jayro Pereira de; LOBO, Glauco Souza (Org.) et al. **Terra e cidadania: terras e territórios quilombolas grupo de trabalho clóvis moura relatório 2005-2008**, Instituto de Terras, Cartografia e Geociências Terra e cidadania. Curitiba: ITCG, 2008. 3 v. Disponível em: <<http://www.gtclouvismoura.pr.gov.br/arquivos/File/Relat20052008ITC.pdf>>. Acesso em: 8 jan 2014.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 24 p.

DALAI LAMA XIV, 1935. **Um coração aberto**: praticando a compaixão na vida cotidiana: de Sua Santidade o Dalai Lama/ organizado por Nicholas Vreeland; posfácio de Khyongla Rato, Richard Gere; tradução Lúcia Brito. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: Capacitação de educadores. Vol. 2 – Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 155-159. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume2.pdf>. Acesso em: 10 dez 2013.

DIEGUES, Carlos Antônio (Org.). **A ecologia política das grandes ONGs transnacionais conservacionistas**. NUPAUB, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. trad. Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUTRA, Nivaldo Osvaldo. Mangazeiros ou quilombolas: histórias, memórias e identidades dos negros do mangal/barro vermelho (Urubu de Cima- sec. XVIII-XXI-BA). In: **Anais do I Seminário do Grupo de Pesquisa, Cultura, Sociedade e Linguagem (GPCSL/CNPq): os sertões da Bahia**. Caetité, v. 1, nº 1, out. 2011. (ISSN 2237-2407). Disponível em: <<http://www.gruposertoes.uneb.br/anais-do-1-seminario/textos-completos/nivaldo-osvaldo-dutra.pdf>>. Acesso em: 14 nov 2013.

FEAB. **Estudo, trabalho e luta**: a caminho da educação popular. São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/feabbrasil/2008-a-caminho-da-educacao-popular>>. Acesso em: 28 jan 2014.

FERNANDES, Elisângela. **Aula expositiva**: o professor no centro das atenções. Revista Nova Escola. 246 ed. São Paulo: Abril, outubro, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/aula-expositiva-professor-centro-atencoes-645903.shtml>>. Acesso em: 29 jan 2014.

FERNANDES, Sarah. **No Brasil, 75% dos quilombolas vivem na extrema pobreza**. Publicado no Brasil de Fato: 08/05/2013. Disponível em: <<http://cptms.blogspot.com.br/2013/05/no-brasil-75-dos-quilombolas-vivem-na.html>>. Acesso em: 4 fev 2014.

FERNANDES, Valdisio. **A luta pela hegemonia** – uma perspectiva negra. Salvador: Instituto Búzios, 2007.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e Pilão**. O quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão popular, 2005.

FIABANI, Adelmir. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História, 2007, São Leopoldo, RS. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Adelmir%20Fiabani.pdf>>. Acesso: 27 dez 201.

FONSECA, Eduardo P. de Aquino. **Faces da identidade afro-brasileira**: um estudo do estigma e preconceito religioso. Recife: Cad. Est. Soc., v.17, n.1, p. 87-108, jan/jun., 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adrian. **Que fazer - teoria e prática em educação popular**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FUSARI, José Cerchi. **Tendências históricas do treinamento em educação**. Publicação: Série Idéias n. 3, São Paulo: FDE, 1992. Páginas: 13-27. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=001>. Acesso em: 14 fev 2014.

GADOTTI, Moacir. **A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra**. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/moacir_gadotti.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**, 2009. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3397#page/4/mode/1up>>. Acesso em: 19 dez 2013.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GELEDÉS. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Rio de Janeiro: Ibraphel Gráfica, 2013. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/publicacoes-recentes/racismo-institucional>>. Acesso em: 8 fev 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Paulo Freire e a formação de sujeitos sócio políticos**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional. v. 5, n. 8, p 17-41. 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/2_paulo_freire_cp8.pdf>. Acesso em: 10 dez 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos: sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Editora contexto, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão, Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: Breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **A cor da cultura** - modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana, PAULA, Marilene de (Orgs). **Caminhos Convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. Disponível em: <http://www.br.boell.org/downloads/caminhos_convergentes.pdf>. Acesso em: 16 jan 2014.

GOENDER, Jacob. **Atualidade dos direitos humanos e seus antecedentes históricos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/jacob_gorender.htm#5a>. Acesso em: 2 nov 2013.

GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório do Grupo de Trabalho Clóvis Moura** : 2005-2010. Curitiba, PR: GTCM, 2010. Disponível em: <<http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/arquivos/File/relatoriofinal2005a2010.pdf>>. Acesso em: 29 dez 2013.

HAERTER, Leandro. **Territorialidade, memória coletiva e ancestralidade escrava**: elementos de auto-identificação quilombola de uma comunidade negra rural na zona sul do estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307119619_ARQUIVO_Conlab_Leandro_Haerter.pdf>. Acesso em: 03 dez 2013.

IPEA. **Correio brasileiro (DF)**: mapa de pardos e pretos. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20511&catid=159&Itemid=75>. Acesso em: 18 dez 2013.

IPEA. **O Globo (RJ)**: Para cada três assassinados no país, dois são negros. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20257&catid=159&Itemid=75>. Acesso em: 18 dez 2013.

ITESP. **Relatório técnico-científico sobre os remanescentes da comunidade de quilombo Brotas/Itatiba-SP**. São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes rtc/RTC_Brotas.pdf>. Acesso em: 29 jan 2014.

KOINONIA. **Observatório da Imprensa- Imprensa anti-quilombola**. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/oq/dossie_antiquilombola.asp>. Acesso em: 8 dez 2013.

LAESER. Tempo em curso – publicação eletrônica mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho. **Aplicação da lei 11.645/2008 nas escolas públicas de acordo com a prova Brasil 2009**, Ano V, Vol. 5, nº 2, Fevereiro, 2013. Disponível em: <<http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/tempo%20em%20curso/TEC%202013-02.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Centro de Estudos de Antropologia Social, Etnográfica. - V.IV, Nº2 (2000). Disponível em:

<http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf>. Acesso em: 14 nov 2013.

LOPES, Maria Auxiliadora. Educação Básica Comunidades Remanescentes de Quilombos. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de Fazer**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

LUZES, Jéssica Suzano; NÓBREGA, Luciana de Amorim. A ressemantização do termo quilombo e a comunidade afro-descendentes da Ilha da Marambaia, no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: **VII Encontro Regional Sudeste de História Oral**, 2007. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/ehosudeste/templates/htm/viiiencontro/textosIntegra/JessicaSuzanoLuzeseLucianadeAmorimNobrega.pdf>>. Acesso em: 29 jan 2014.

MAIA, Luciano Mariz. **Direitos humanos e mutação constitucional**. Recife, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/192968520/Artigo-Luciano-Maia>>. Acesso em: 27 jan 2014.

MAIOR, Jorge Luiz Souto. **Em defesa dos direitos humanos**. Disponível em: <http://www.ajd.org.br/artigos_ver.php?idConteudo=68>. Acesso em: 2 dez 2014

MALIGHETTI, Roberto. Exceder a exceções práticas quilombolas de novas cidadanias. In: BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira (Orgs.). **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

MELO, Tarso de. **Direito e ideologia**: um estudo a partir da função social da propriedade rural. 1. e.d. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOURA, Lucilene Silva; RODRIGUES, Leude Pereira; TESTA, Edimárcio. **O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior**. v.4. n. 3. Pub. 5. Araguaína: Revista Científica do ITPAC, julho, 2011. Disponível em: <<http://www.itpac.br/hotsite/revista/artigos/43/5.pdf>>. Acesso em: 29 jan 2014.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência**: percurso filosófico. 1. ed. São Paulo: Instituto Piaget, 1998.

NASCIMENTO, Pablo Honorato. **Direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas**: o caso de Paratibe frente à expansão urbana de João Pessoa. Monografia, UNIPÊ. João Pessoa, 2010.

NENEVÉ, Miguel; PANSINI, Flávia. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, Rondônia, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em: 15 fev 2014.

NETO, José Francisco de Melo. Educação popular em direitos humanos. In: DIAS, Adelaide Alves Dias et al (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

MOVIMENTO Paz no Campo chama quilombolas de terroristas. **Observatório Quilombola**, 29 out 2007. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/oq/dossie-conteudo.asp?cod_noticia=3753>. Acesso em: 14 de agosto de 2013.

O GOVERNO não titulou nenhuma terra quilombola em 2013. **Comissão Pró-Índio de São Paulo**. Disponível em: <<http://comissaoproindio.blogspot.com.br/2013/11/governo-federal-nao-titulou-nenhuma.html>>. Acesso em: 9 dez 2013.

NOTÍCIAS: Imprensa anti-quilombola. **Observatório Quilombola**. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/oq/dossie_antiquilombola.asp>. Acesso em: 8 dez 2013

OLIVEIRA, Iolanda de. **Lei 10.639/2003**: dez anos, o que mudou na educação brasileira?. 2013

OLIVEIRA, Regis Fernandes de. **O juiz na sociedade moderna**. São Paulo: FTD, 1997.

ONUBR. **A ONU e os direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>>. Acesso em: 2 dez 2014.

ONUBR. **UNESCO disponibiliza Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos em português**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/unesco-disponibiliza-programa-mundial-de-educacao-em-direitos-humanos-em-portugues/>>. Acesso em: 28 out 2013.

PALMARES, Fundação Cultural. **Lançado relatório de gestão 2012 do Programa Brasil Quilombola**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2013/05/lancado-relatorio-de-gestao-2012-do-programa-brasil-quilombola/>>. Acesso em: 05 dez 2013.

PARANÁ, Justiça Federal, **MS 2008.70.09.002352-4**, Relator: Antônio César Bochenek, 2008). Disponível em: <<http://www.cpisp.org.br/acoes/html/jurisprudencia.aspx?LinkID=64>>. Acesso em: 28 dez 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

PORFÍRIO, Denise; SOUZA, Daiane. **Os territórios quilombolas como espaços de preservação da identidade nacional e do meio ambiente**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/04/19123/>>. Acesso em: 20 dez 2013.

QUILOMBOS DA PARAÍBA. **Quilombos do Brasil e da Paraíba**. Disponível em: <<http://quilombosdaparaiba.blogspot.com.br/2012/04/quilombos-do-brasil-e-da-paraiba.html>>. Acesso em: 16 jan 2014.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. 7. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROSA, Maria Inês de F. P. dos Santos; Schnetzler, Roseli P.. A Investigação-ação na Formação Continuada de Professores de Ciências. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 1. 2003.

SACAVINO, Susana. Formação de educadores/as em/para os direitos humanos: um horizonte de sentido-uma maneira de fazer-uma forma de ser, In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: Capacitação de educadores. Vol. 2 – Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 195-202. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume2.pdf>. Acesso em: 11 dez 2013

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: DIAS, Adelaide Alves Dias; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

SANTIAGO, Eliete. Três dimensões do pensamento freireano. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade Popular dos Movimentos Sociais para formar activistas e Dirigentes dos Movimentos Sociais e ONGs e Cientistas Sociais, Intelectuais e Artistas Dedicados à Transformação Social**: uma proposta para discussão, 2003. Disponível em <http://www.universidadepopular.org/media/artigos/Proposta_para_discussao.pdf>. Acesso 08/12/2009.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipadora da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: _____. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.25-68.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova – Revista de Cultura e Política. n° 39, pp. 105-124, 1997.

SANTOS, Sales Augusto dos. Lei Nº 10. 639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro, 2005 In: FERNANDES, Valdisio. **A luta pela hegemonia – uma perspectiva negra**. Salvador: Instituto Búzios, 2007.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **O que fazer na sala de aula: didática, metodologia ou nada disso?**. V.2. 2003. Disponível em: <<http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/pesquisa%20sala%20de%20aula6.pdf>>. Acesso em: 29 jan 2014

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire- Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SEMDH. **Relatório I Seminário Estadual de Políticas Publica para Comunidades Quilombolas do Estado da Paraíba**. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Quilombos%20\(Rel%202011\).pdf](http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Quilombos%20(Rel%202011).pdf)>. Acesso em: 7 dez 2013.

SEPPPIR. **Brasil Quilombola**: Sistema de Monitoramento das Políticas de Promoção da Igualdade Racial 2013. Disponível em: <<http://monitoramento.seppir.gov.br/paineis/pbq/index.vm?eixo=4>>. Acesso em: 31 dez 2013.

SEPPPIR. **Programa Brasil Quilombola diagnósticos de ações realizadas**. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/destaques/diagnostico-pbq-agosto>>. Acesso em: 31 dez 2013.

SEPPPIR. **Projeto especial**: Selo educação para igualdade racial. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/Selo%20Educacao%202010.pdf>>. Acesso em: 8 jan 2014

SEPPPIR. **Relatório de gestão 2012 do Programa Brasil Quilombola**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/relatorio-pbq-2012>>. Acesso em: 05 dez 2013.

SEPPPIR. **Selo da Educação para Igualdade Racial**. 2011. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2011/03/selo-da-educacao-para-igualdade-racial>. Acesso em: 31 dez 2013.

SERGIPE, Justiça Federal, **AO. 2008.85.00.001626-6**, Relator: Juiz Edmilson da Silva Pimenta, 2011). Disponível em: <<http://www.cpisp.org.br/acoes/html/jurisprudencia.aspx?LinkID=62>>. Acesso em: 28 dez 2013

SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Plano de ação em educação em e para direitos humanos na educação básica**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo_2_3_plano_de_acao_naza.pdf>. Acesso em: 5 jan 2014.

SILVA, P.B.G. **10 anos da Lei nº 10.639/03 – Um olhar crítico-reflexivo**. Seminário Virtual Nacional História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola. Pernambuco: Fundação

Joaquim Nabuco, 2013.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; PICCIRILLO, Miguel Belinati. **Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XII, n. 61, fev 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5414>. Acesso em: 11 out 2013.

STRECK, Danilo Romeu. **Cinco razões para dialogar com Paulo Freire**. São Paulo: Revista e-curriculum, v.7, n.3, dezembro, 2011.

TOSI, Giuseppe. **Anotações sobre a história conceitual dos direitos do homem**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/i_01_anotacoes.html#_ftn1>. Acesso em: 8 out 2013.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de quilombo caminhos e entraves do processo de titulação**. Disponível em: <<http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/file/girolamo.pdf>>. Acesso em: 28 dez 2013

TRIBUNAL CIDADÃO. **Negro tem maior probabilidade de ser assassinado no Brasil, diz Ipea**. Disponível em: <<http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=158702>>. Acesso em: 18 dez 2013.

UNESCO. **Plano de ação – programa mundial para educação em direitos humanos**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 31 out 2013.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação Popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde**. Rio de Janeiro: PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em: 5 jan 2014.

VASSALLO, Simone. **Identidade negra, cidadania e memória: os significados políticos da Capoeira de Angola contemporânea**. Rio de Janeiro: Interseções, v. 13, n. 2, p. 334-350, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/4619/3417>>. Acesso em: 20 dez 2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A oficina pedagógica como recurso na educação em direitos humanos. In: LIMA, Nilda de; RIQUE, Célia (Orgs.). **Juntando saberes e construindo práticas**. Recife: Bagaço, 2005. Disponível em: <http://www.gajop.org.br/arquivos/publicacoes/Juntando_saberes_e_construindo_%20praticas.pdf>. Acesso em: 28 out 2013.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.