

Unidade Curricular

Cidadania, Valores e Diversidade Cultural

Material de apoio à ação
docente



**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES**

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Secretário de Educação e Esportes

Marcelo Andrade Bezerra Barros

Secretário Executivo Planejamento e Coordenação

Leonardo Ângelo de Souza Santos

Secretária Executiva do Desenvolvimento da Educação

Ana Coelho Vieira Selva

Secretária Executiva de Educação Profissional e Integral

Maria de Araújo Medeiros

Secretário Executivo de Administração e Finanças

Alamartine Ferreira de Carvalho

Secretário Executivo de Gestão da Rede

João Carlos Cintra Charamba

Secretário Executivo de Esportes

Diego Porto Pere



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Equipe de elaboração

Letícia Ramos

Equipe de coordenação

Alison Fagner de Souza e Silva
Chefe da Unidade do Ensino Médio (GEPEN/SEDE)

Durval Paulo Gomes Júnior
Assessor Pedagógico (SEDE/SEE-PE)

Revisão

Ana Karine Pereira de Holanda Bastos
Rosimere Pereira de Albuquerque



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Sumário

1. Apresentação	5
2. Juventude ou Juventudes	7
Orientações para realização de atividades	12
Orientações para a Avaliação	12
3. Os jovens e os valores humanos	13
Orientações para realização de atividades	17
Orientações para a Avaliação	18
4. Pluralidade - cultura e modos de ser diversos	19
Orientações para realização de atividades	22
Orientações para a Avaliação	22
5. Cidadania na perspectiva dos Direitos Humanos	23
Orientações para realização de atividades	29
Orientações para a Avaliação	30
6. Referencial Bibliográfico	31



I. Apresentação

Prezado/a professor/a,

A pluralidade de manifestações ocorridas em todo o mundo demonstra que as conquistas pelo direito à igualdade e pelo respeito à dignidade como ser humano ainda são mais formais, isto é, conceituais do que prática social. As tentativas de invisibilizar e minimizar os direitos das minorias étnica, racial, sexual, cultural, de gênero, de classe, dentre outros, são visíveis em todos os aspectos da vida social.

Várias pesquisas amplamente divulgadas nas mídias sociais apontam que, entre 2009 e 2019, cerca de 623.439 pessoas foram assassinadas no Brasil. O percentual aponta que dentre essas pessoas: 53% são jovens, 80% são negros, 18,3% (de cada 100 mil habitantes) são indígenas e 63% são mulheres. Nesse percentual, ainda temos 51% da população LGBTQI+ vítima de abusos, violência física e homicídio; além disso, a cada uma hora uma pessoa com deficiência é agredida, 52% são crianças de até 09 anos e 73% são idosos acima de 80 anos, vítimas de maus-tratos e abandono, de acordo com o ([ATLAS DA VIOLÊNCIA/IPEA, 2021](#)).

Sem dúvida, estamos diante de uma violação constitucional, visto que o artigo constitucional preconiza que *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade* (Art. 5º da CF, BRASIL, 1988).

Para estudar essas e outras questões sociais, a Unidade Curricular obrigatória **Cidadania, Valores e Diversidade Cultural**, presente no Novo Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, propõe ao(à) professor(a) “repensar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante e seu projeto de vida, possibilitando o acolhimento e a aprendizagem de todos no espaço plural escolar” (LEI Nº 13.146/2015).

A Unidade Curricular compõem as trilhas *Diversidade Cultural e Território; e*



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Juventude, Liberdade e Protagonismo cujos itinerários pretendem promover o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens dos estudantes em relação à Formação Geral Básica (FGB), esta UC está organizada sob o eixo estruturante *Processos Criativos*, cuja habilidade é:

EMIFCHSA05 - Selecionar e mobilizar, intencionalmente, recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a tema da cultura juvenil, promover ações políticas e culturais dos jovens em projetos emancipatórios de natureza histórico, social, econômico e filosófica no âmbito local, regional, nacional e global, tendo por base a interculturalidade e cooperativismo.

Em consonância com as DCNEM e os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos, através da portaria nº 1.432/ 2018, a **Ementa** da Unidade Curricular propõe:

Estudos/leituras de textos de diferentes gêneros/mídias com o objetivo de compreensão/aprofundamento de conceitos, significados, contextos históricos culturais e suas articulações com a realidade dos jovens. Estudo das temáticas de juventude, valores, cidadania e pluralidade, cultura. Desenvolvimento de projetos autorais e coletivos, tais como campanhas publicitárias, criação de podcasts, aplicativos, vídeos, jogos e programas culturais voltados para a construção de soluções inovadoras para o enfrentamento de problemas.

Para esse fim, o (a) docente poderá utilizar, entre outras estratégias metodológicas, o desenvolvimento de projetos autorais e coletivos, tais como campanhas publicitárias, criação de podcasts, aplicativos, vídeos, jogos e programas culturais voltados para a construção de soluções inovadoras para o enfrentamento de problemas.

Ressaltamos que este material de apoio aponta discussões referentes ao tema em estudo, do ponto de vista teórico, da legislação e da práxis cotidiana e que nossa intenção é, sobretudo, de respeito à autonomia intelectual docente



2. Juventude ou Juventudes

As Nações Unidas definem “juventude” como a faixa etária que abrange pessoas entre os 15 e os 24 anos de idade. Para além da perspectiva etarista, que não leva em consideração outros aspectos, ser jovem pode ser uma noção diferente em todo o mundo, pois trata-se de uma categoria conceitualmente fluida, mutável que nem sempre existiu e, muitas vezes, é marcada por diferentes interpretações. O campo das ciências sociais define *a juventude* como uma construção sócio-histórica, cultural e política, evidenciando suas características polissêmica, interdisciplinar e constricta à realidade, sendo socialmente construída a partir da experiência humana.

Nos últimos anos, os estudos sobre este tema vêm adquirindo destaque no âmbito acadêmico, político, cultural, sendo pesquisado a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, nas quais se sobressaem as abordagens *geracional* e *classista*. Os geracionistas apresentam uma visão homogênea, no sentido de estabelecer um conceito genérico de juventude, com base na idade dos indivíduos, ou seja, no critério biológico. Cabe ressaltar que esse critério etário que delimita os(as) jovens de acordo com as faixas etárias, de forma explícita ou não, está sempre presente na definição desse conceito. Sob outro aspecto, a perspectiva *classista* define juventude, a partir de sua origem social, estendendo-a como uma categoria heterogênea, com variados modos de vida, ou seja, são os jovens estudantes, trabalhadores, moradores de áreas urbana, rural, dentre outros.

Primeiro crítico da visão homogeneizadora, Pierre Bourdieu (1978, 1983) argumenta que não existe uma única juventude, mas uma multiplicidade de grupos e situações sociais quanto são as tribos existentes. É necessário reconhecer a diversidade de jovens e/ou de seus grupos com base nas condições sociais (classes sociais), nas diferenças culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, de raça, de território, dentre outros aspectos. Ademais, os jovens se distinguem por suas trajetórias e



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

experiências diferenciadas, enquanto uns têm amplo acesso aos direitos sociais, outros são sentenciados e marcados pela negação desses mesmos direitos.

Theodor Adorno e Herbert Marcuse estão entre os autores que definem o papel da juventude historicamente e a inserção dos jovens na lógica do capitalismo, através do consumo como uma estratégia cultural dominante, capaz de colonizar até os afetos, o inconsciente, a estrutura de hábitos e de valores. Nessa perspectiva crítica, vale observar o conceito de cultura-adolescente-juvenil de Edgard Morin (1986), que retrata as relações de superficialidade (“amores e afetos líquidos”), protagonizados pelos jovens, o segmento mais expressivo no consumo dos bens simbólicos, produzidos e reproduzidos na “cultura de massas” (MORIN, 1986).

Dito isso, ao longo das décadas, as juventudes têm sido traduzidas e interpretadas de diferentes formas pelos pesquisadores enquanto categoria social que se formou nas sociedades modernas, associada à escolarização e à industrialização. Nesse sentido, as “gerações culturais dos anos de 1950, 1960 e 1970 são caracterizadas como ‘alavancas’ do desenvolvimento social” que protagonizam os anseios e as necessidades de uma crítica social mais ampla. Nesse contexto histórico, expande-se o consenso de que os jovens devem ser os agentes da emancipação social, “a quem compete agir, provocar acontecimentos, correr riscos e, de forma geral, proporcionar estímulos” (ROSZAK, 1972, p. 15).

Todavia, nos anos 1980, denominados “década perdida”, por conta da estagnação da economia e aumento do desemprego, alguns estudos de ciências sociais atribuíram aos jovens uma conduta passiva e alienada sem potencial emancipador, transformador. À época, a juventude limitou-se a se organizar em movimentos culturais, a difundir estilos de vida centrados na música, no lazer e no consumo de produtos identificados com a cultura juvenil. Esses estudos caracterizam as juventudes como articuladas ao potencial de rebeldia e de ruptura. Todavia, paralelo a essa discussão do jovem como sujeito simbólico de uma “contracultura ao sistema do capital”, forjam-se outras teorizações centradas na



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

visão de que são neles que se cristalizam comportamentos indicadores de problemas e desvios sociais.

Mas, **será mesmo que as juventudes dessas décadas têm algo em comum?** Pelo visto, todas elas comungam da necessidade de formação de grupos, de tribos ou de bandos, independente do objetivo ou projeto a ser realizado. Muitas vezes, o mais importante para os jovens é o “prazer de estar junto, de viver o momento”, almejando a sociabilidade com empatia, construída na partilha das emoções, dos afetos e dos sentimentos, para além das trocas e negociações comerciais. Isso se configura como aspectos comuns e motivacionais, que visam ao prazer de estar junto mesmo inseridos na sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, as juventudes dos anos 1990 e 2000 vivenciam o que Maffesoli (1998) chamou de “tempo das tribos”, um tempo circunscrito pela importância do sentimento de pertencer a um grupo, a um lugar, enquanto metáforas de espaços sociais vistos como subterrâneos, alternativos e dissidentes. Assim, pode-se dizer que, dentro de um mundo de transitoriedade e fluidez é comum os jovens experimentarem redefinições identitárias em seus percursos, tomando por base a pluralidade, as diferenças, a construção da identidade.

No Brasil, o tema juventude entrou na pauta de interesses dos cientistas sociais com o advento dos movimentos universitários estudantis nos anos 1960. Nesse período, os jovens estudantes foram encarados pelo regime militar como elementos de alta periculosidade para a “segurança nacional”, sendo classificados como “subversivos” e mesmo “terroristas” (POERNER, 1995). Uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre o tema é Marialice Forachhi (1972) que fez algumas releituras sobre o tema da juventude.

No Brasil, ao longo da década de 1990 e, mais precisamente na virada do milênio, os chamados novos movimentos juvenis ou novas formas de participação política desafiaram as instituições políticas tradicionais e povoaram o país de diferentes formas de



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

engajamento sociopolítico. Eles produziram novas formas de participar, por meio da cultura, do engajamento socioambiental, das múltiplas identidades e pertencimentos religiosos; reinventaram táticas conhecidas, como manifestação de rua e ocupações, dando a elas novo sentido político. Sua atuação nas redes sociais também ressignifica a noção de esfera pública e pautam o debate político com frequência.

Depois de junho de 2013 e das ocupações das escolas, em 2018, confirma-se o que alguns pesquisadores do tema indicavam: os (as) jovens não rejeitam a política, mas querem reinventá-la. Ao extrapolarem a política institucional, os(as) ativistas disputam o sentido de ação política e criam uma nova gramática social, que a sociedade ainda está por decifrar. Em 2013, por exemplo, o Movimento Passe Livre (MPL) insistia que a decisão sobre o preço da tarifa do transporte público devia ser política e não baseada em decisões que eram nomeadas de “técnicas”. Segundo o movimento, não se tratava de ignorar a técnica, mas uma rejeição à escala de prioridades das instituições e lideranças políticas.

No cenário polarizado, como este que vivemos, atualmente, muitas forças e interesses estão em disputa. Os(as) jovens não devem ser compreendidos(as) como uma massa homogênea, isenta das desigualdades e conflitos sociais. É preciso considerar que eles(as) também se engajam em movimentos conservadores, autoritários e contraditórios. Embora o apreço pela democracia venha crescendo década a década, ainda que entre os(as) jovens mais politizados e escolarizados, não podemos supor que eles(as) sejam naturalmente progressistas.

As juventudes e o Ensino Médio

No intuito de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2018), explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Ao contrário, o



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

documento defende ser fundamental reconhecer:

A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

Adotar a noção ampliada e plural de juventudes preconizada pelas DCN significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. É mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Orientações para realização de atividades

Considerando que esta unidade curricular tem como eixo estruturante *processos criativos*, pensamos que, inicialmente, a ênfase nos estudos pode ser a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre juventudes, seguida e/ou intercalada com uma discussão sobre os conceitos elaborados pelas ciências sociais. É interessante instigar questionamentos, formulação de ideias e alternativas que ajudarão, nas próximas etapas desta unidade curricular, no desenvolvimento de projetos autorais e coletivos e/ou voltados à construção de soluções inovadoras para o enfrentamento de problemas e ações das juventudes e de culturas juvenis.

Orientações para a Avaliação

Verificar se os estudantes compreendem o fenômeno das juventudes, a partir de suas vivências e das questões conceituais sobre o tema. Se os estudantes contextualizam as culturas e as sociabilidades juvenis na realidade brasileira; e a partir das leituras, dos debates e das observações *in loco*, percebem significados, contextos históricos culturais e suas articulações com a realidade contemporânea.



3. Os jovens e os valores humanos

“A característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e outras qualidades morais, assim os seres humanos agem no mundo de acordo com os valores – códigos morais – o ser humano é um ser moral.”

ARISTÓTELES, A Política.

Considerando que, na juventude, os indivíduos ainda estão desenvolvendo seu sistema de convicções e condutas, a escola e a sociedade devem se perguntar: **quais os valores os jovens estabelecem como formadores e delineadores de seus comportamentos?** Uma pesquisa recente da Unesco com 121 países, dentre eles o Brasil, aponta que os três principais conceitos que motivam pensamentos e atitudes dos jovens, são:

- a) autenticidade - a necessidade de ver as coisas como elas realmente são),
- b) justiça - a necessidade de igualdade social ou pessoal, de fazer o que é certo e ser um ativista e
- c) compartilhamento - a necessidade de conexão, relacionamentos e comunidade.

É importante perceber nesses três conceitos características como o afeto e a fraternidade. Jean Piaget (1996), afirma que valores são investimentos afetivos. Isso quer dizer que, apesar de se apoiarem em conceitos, estão ligados a emoções positivas ou negativas. Assim, educar para os valores é transmitir ideias ao que realmente se acredita e se pratica. Como, por exemplo, ouvir enquanto outra pessoa estiver falando, se conscientizar de que ficar muito tempo no chuveiro pode levar à falta de água para todos, ou ainda se responsabilizar pelos seus atos. Desse modo, o valor consiste em um investimento afetivo que move a ação em uma determinada direção (CAMINO, PAZ e LUNA, 2009; LA TAILLE, 2009).

Ouvir o que os jovens têm a dizer a esse respeito pode ser bastante produtivo, pois



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

ao mesmo tempo em que os valores - mutáveis ao longo do tempo -, estão intimamente relacionados a formação do indivíduo, emergem da cultura e/ou sociedade a que cada um/a pertence Assim, educar pelos valores, em sala de aula, requer um ambiente democrático e afetivo, de cooperação e de interação, como forma de garantir a troca de ideias e opiniões, a argumentação, a análise e a proposta de soluções, o diálogo, a construção da autonomia, tendo nesse processo, o professor como referência de senso e de consciência moral.

“[...] Os sentimentos e as ações, nascidos de uma opção entre o bom e o mau ou entre o bem e o mal, também estão referidos a algo mais profundo e subentendido: nosso desejo de afastar a dor e o sofrimento e de alcançar a felicidade, seja por ficarmos contentes conosco mesmo, seja por recebermos a aprovação dos outros. Portanto, o senso e a consciência moral dizem respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações referidas ao bem e ao mal e ao desejo de felicidade” (CHAUÍ, 1999, p. 335).

É pertinente esclarecer que a palavra *valor* foi, inicialmente, utilizada para designar a utilidade ou o preço de bens materiais e a dignidade ou o mérito das pessoas. Seu uso filosófico iniciou-se com os estóicos e os epicuristas¹, por volta da segunda metade do século IV a.C, que introduziram o termo no domínio da ética, atribuindo valor aos objetos de escolha moral. Desde então, a palavra *valor* passou a “indicar qualquer objeto de preferência ou de escolha” (ABBAGNANO, 2000). Etimologicamente, o referido termo é derivado do latim *valore* e do grego *axia* (valor), de onde advém a axiologia ou teoria dos valores.

Entre o final do século XIX e o início do século XX foi desenvolvida a axiologia como disciplina filosófica específica responsável pela investigação dos valores, a qual apresenta diferença de abordagens:

Teoria idealista: denominada também como “Teoria platônica do valor”, que concebe os

¹ O estoicismo e o epicurismo são maneiras de pensar que deslocaram o centro das reflexões filosóficas e da política para as questões éticas, sobretudo no que diz respeito à realização subjetiva e pessoal (CHAUÍ, 1996).



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

valores como entidades absolutas, que são independentes dos homens e da realidade.

Teoria realista: nesta consideração os valores são características do e no "real".

Perspectiva relativista: este entendimento só conhece os valores na sua relação com o homem e os considera entidades correlativas de uma apreciação e de um juízo subjetivos

Dentre os problemas levantados por essa teoria estão:

- a) Qual a natureza do valor?
- b) Quais são os valores fundamentais e como devem ser classificados?
- c) Como se pode determinar os valores relativos às coisas?
- d) Qual o último critério do valor?
- e) Os valores são meramente subjetivos ou são objetivos, diferentes dos meros objetos de desejo, e este sujeito alguma lei ou norma?
- f) Qual a relação entre o valor e as coisas, ou entre o valor e a existência ou realidade?

Segundo John Dewey (1979, p. 37) “o valor é que orienta o juízo das escolhas humanas, considerando a relação existente entre meios e fins, de tal modo que, não se podem julgar os fins a não ser julgando ao mesmo tempo os meios que servem para alcançá-los”. A teoria subjetiva do valor (também chamada de teoria do valor subjetivo ou teoria do valor marginal) explica que o valor de um produto ou de um bem não está em si mesmo, mas sim na mente de quem quer adquiri-lo. Na sociedade moderna, a visão subjetiva de valor é bastante discutida. Thomas Hobbes dizia que o valor não é absoluto, mas depende da necessidade de um juízo. Para Kant, valor é o dever ser de uma norma; para Nietzsche há uma relação intrínseca entre o valor e o ser humano, ou seja, não há valor independente do modo de ser do homem.

Nessa breve incursão histórica, é possível perceber que o conceito de valor é ambíguo, varia de autor para autor, de época para época, e até hoje não há unanimidade acerca de seu real sentido. Todavia, há um entendimento de que toda sociedade desenvolve um conjunto de valores que fazem parte da formação da consciência e da



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

maneira de agir e se relacionar em uma comunidade. Tendo como princípios morais e éticos os *valores humanos* - que são próprios da pessoa, de sua natureza -, e funcionam como normas de conduta que podem determinar decisões importantes e garantir que a convivência entre os indivíduos seja pacífica, honesta e justa.

É com a Revolução Francesa e as sucessivas Declarações dos Direitos Humanos que a universalidade dos direitos das pessoas tem sido defendida. O artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos (1948) afirma que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. No final do século XX, em consonância com a Declaração, eis que surge a Educação em Direitos Humanos marcando a agenda dos governos, organismos internacionais, e a sociedade em geral, tendo como princípios:

- I - Dignidade da Pessoa Humana;
- II - Igualdade de direitos;
- III - Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades;
- IV - Laicidade do Estado;
- - Democracia na Educação;
- - Transversalidade, Vivência e Globalidade, e;
- VII - Sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, a importância do educar com foco no ser humano visa posicionar o indivíduo no cenário mundial, de forma e modo coerente e responsável, mediante a dimensão de um Estado Democrático de Direito (CANDAU *et al*, 2013). Piaget (1932/1994,1930/1996) afirma que o indivíduo se liberta da obediência estrita às regras e passa a julgar baseado em princípios universais. O que nos leva a inferir que sem transmitir os valores humanos universais, não há como formar cidadãos éticos e preparados para viver em sociedade.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Segundo Puig (1998), os valores morais são categorias que nascem no seio da vivência do sujeito no mundo e somente neste campo pode o sujeito construir o significado dos valores. Nesse sentido, a interação seria um mecanismo central de formação de juízos de valor. Longe de ficarem exclusivamente centrados no indivíduo ou inversamente, abordarem questões de relevância universal, os campos de problematização moral envolvem, também, os intercâmbios sociais (PUIG, 1998, p. 170). Para o autor,

A personalidade moral não pode ficar sem um conjunto de aquisições procedimentais. Referimo-nos à formação daquelas capacidades pessoais de julgamento, compreensão ou auto regulação que permitirão o enfrentamento autônomo com os conflitos de valor e as controvérsias não-resolvidas que perpassam a vida das pessoas e dos grupos de sociedades abertas, plurais e democráticas [...]. A construção da personalidade moral conclui com a construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral. Estamos no momento da multiplicidade de opções morais legítimas, que provêm do esforço de cada sujeito para elaborar formas de vida satisfatórias. (PUIG, 1998, p. 75)

Portanto, é interessante o professor observar e refletir que a constituição de valores pelos jovens se dá num campo problematizador, no qual a moral de cada um evolui num processo de hibridização entre princípios que ele vai percebendo como seus e a personalidade moral das sociedades que, embora lhes pareça alheia e imposta, sem a qual não haveria valores possíveis. Uma tomada de posição implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude, e essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem. Entretanto, considerar atitudes, normas e valores como conteúdos requer uma reflexão sobre sua natureza e sua aprendizagem.

Orientações para realização de atividades

A partir das possibilidades de construção de conhecimento verificadas, as



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

atividades podem ser desenvolvidas numa perspectiva de trabalho colaborativo coordenado e direcionado para um objetivo comum, a partir de conhecimentos compartilhados em sala de aula e fora dela, não se trata de um trabalho em equipe, nem mesmo gerar um sentimento de grupo, mas de pertencimento a um projeto coletivo, sem o reconhecimento de um autor exclusivo do resultado, como, por exemplo, um blog/vlog; um banco de textos e de artigos; de jornais eletrônicos ou impressos; de canal do youtube, do tiktok ou podcasts), de confecção de aplicativos, de *softwares* e jogos para desenvolvimentos dos objetos do conhecimento estudado.

Orientações para a Avaliação

No processo e/ou após, a execução da atividade, é viável observar se os estudantes produzem conteúdos nos meios digitais em execução na unidade curricular com responsabilidade e criatividade, e que possibilitem ampliação de habilidades relacionadas à convivência e atuação respeitosa e humana na internet. É importante observar se os estudantes propõem soluções criativas para questões identificadas na comunidade e no mundo no qual estão inseridos.



4. Pluralidade - cultura e modos de ser diversos

A pluralidade está relacionada a um grande número de coisas, pessoas reunidas em um mesmo espaço físico, opiniões e alternativas, votos, pensamentos, moedas, dentre outras. O termo pode ser usado em diferentes áreas do desenvolvimento humano. Em geral, no sentido positivo e benéfico, pois inclui todos aqueles que fazem parte de grupos minoritários e que precisam ser ouvidos.

É comum usar a expressão pluralidade na área da cultura ao se referir às múltiplas formas culturais que existem em um país ou região e com as quais cada grupo social é identificado. O Brasil é marcado pelo encontro de diferentes grupos étnicos que resultaram numa sociedade diversa, cuja miscigenação decorrente da colonização e da escravização violentas, ainda hoje, reforça uma lógica europeia etnocêntrica que discrimina os povos indígenas e os pretos que também deram origem ao país. Conforme evidencia Giroux (2008), somos um país, desde sua origem, constituído por uma sociedade plural, com diferentes grupos étnicos e suas diferentes culturas.

Cabe ressaltar que o termo *pluralidade cultural* está relacionado à diversidade, à multiculturalidade e à interculturalidade. Para melhor compreender essa questão é pertinente observar que embora os conceitos de diversidade e pluralidade cultural pareçam sinônimos, carregam consigo diferenças sutis. A diversidade envolve a auto declaração e identificação dos indivíduos como pertencentes a um grupo étnico, religioso, sexual ou cultural e a pluralidade se refere ao reconhecimento e respeito às diferenças.

A UNESCO em sua declaração universal sobre a diversidade cultural diz, no artigo 4º, que:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Neste sentido, a escola é convocada a tratar da pluralidade de culturas, reconhecendo que há diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto. A temática diversidade cultural envolve disputas conceituais e posicionamentos políticos dos mais diversos grupos sociais, assim, tornando-se objeto de pesquisa de diversos autores (MOEHLECKE, 2009; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; e CANEN, 2016). No currículo escolar, o destaque alcançado deve-se à mobilização de diversos segmentos até então invisibilizados (ARROYO, 2008), que ao se empoderar de seus saberes, culturas e conhecimentos passam a questionar as abordagens tradicionais e etnocêntricas do tema. Ademais, elas e eles passaram a representar as próprias reivindicações nos espaços e instituições públicas e de representação influenciando na implementação de leis e em redefinições curriculares.

E assim, a sociedade civil organizada vem conquistando todo um amparo legal referente ao direito e respeito a *pluralidade* e as *diversidade culturais* que vai desde o Estatuto do Índio (Lei nº 6001/1973), dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/1997; da Lei 10.639/2003 e, posteriormente da Lei 11.645/2008, que incluiu a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como obrigatórias nos currículos oficiais das escolas; da Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; da Lei nº 13.234/2015 que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; da Lei nº 13.632/2018, que dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida voltadas à Educação de Jovens e Adultos e educação especial; Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; da Lei nº 12.711 de 2012 - Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso de pessoas afrodescendentes, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, como uma política de democratização do acesso ao ensino público. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento de caráter normativo respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/2018 e o Plano Nacional



de Educação/ PNE-2014-2024.

Ademais, o estudo sobre *pluralidade cultural* envolve diversidade cultural, diversidade linguística, inclusão de pessoas com deficiência, currículo comum e diversificado e tantos outros aspectos que envolvam essa questão. A pluralidade cultural tem como enfoque as diferenças que caracterizam a singularidade dos sujeitos invisibilizados no currículo, na avaliação, nas práticas educativas e sociais. Desse modo, a escola ao atuar com a pluralidade cultural deve buscar desenvolver no(a) estudante a habilidade de reconhecer-se em como grupo social, compreendendo suas origens étnicas e a composição de sua cultura em seu contexto geográfico e histórico, acolhendo sua ancestralidade, a comunidade onde vive, a partir de laços de cooperação, pertencimento e valorização das diferenças (SANTANA, SANTOS e SILVA, 2017).

Nesse arcabouço de concepções e sentidos está o *multiculturalismo* considerado um conceito polissêmico que engloba diversos modelos que expressam e discutem a questão da pluralidade cultural. Definido como a coexistência de várias culturas em um mesmo espaço territorial e nacional, sem que nenhuma prevaleça – o multiculturalismo -, trata-se de um movimento social surgido nos Estados Unidos, nos anos 90, cujos objetivos principais são a luta pelos direitos civis dos grupos dominados, excluídos por não pertencer a uma cultura e classe social considerada superior (branco, letrado, masculino, heterossexual e cristão) de acordo com McLaren (2000, p. 122).

Desse modo, o *multiculturalismo* tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e ao desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2008; CANEN, 2008; CANEN e SANTOS, 2009; MOREIRA e CÂMARA, 2008; MCLAREN, 1997).

³ Entre os estudiosos, Peter McLaren traz esse debate para contexto da sala de aula e se declara partidário do *multiculturalismo crítico e de resistência*, que enfatiza o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”, se recusa a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual e defende a utilização da metacomunicação e a meta-habilidades a serviço de uma ordem social mais justa e igualitária. Para ele, há pelo menos quatro tendências de multiculturalismo enquanto projeto político: O multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência (PETER MCLAREN, 2000)



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Para além da valorização das culturas, a escola precisa acolher a *interculturalidade*, que propõe uma valorização igualitária - político-social -, das relações entre as culturas, considerando a cooperação e os pontos de contato, fusão e o enriquecimento recíproco entre elas. É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante da relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 17).

Orientações para realização de atividades

Dentre as estratégias de ensino para o desenvolvimentos de atividades com o tema *pluralidade cultural* estão a leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros, estabelecendo relações entre a temática em questão e a formação étnica e da identidade nacional. Sendo assim, é importante que o professor possibilite aos estudantes se reconhecerem como grupo social ao compreenderem suas origens étnicas e a estruturação de sua cultura, dentro dos aspectos sócio-históricos, geográficos e filosóficos. A exposição de imagens via kit multimídia, anotações sobre pontos importantes das discussões poderá dinamizar a aula.

Vale salientar que o trabalho com *pluralidade cultural* se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “cultura da paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros.

Orientações para a Avaliação

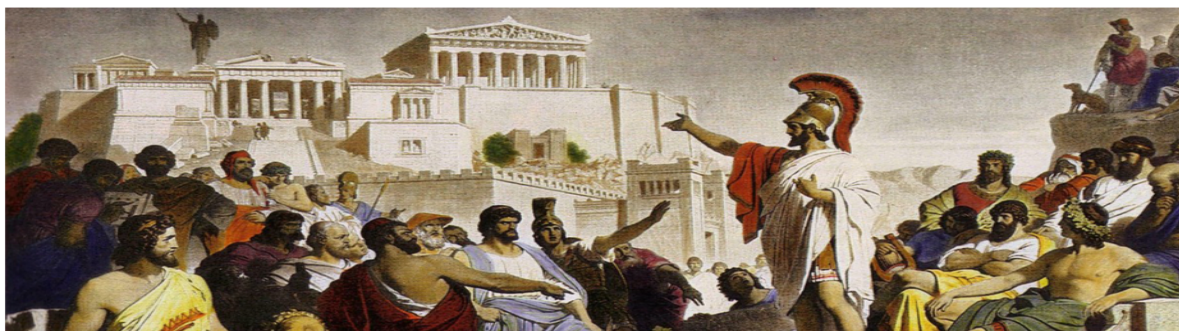
Observar se os estudantes fazem leituras e interpretações críticas com fundamentos teóricos e se estabelecem relações com o empírico. Se conseguem apontar sugestões de possíveis soluções para os problemas que envolvem o tema estudado, seja através de vivências de projetos, peças de comunicação entre outros.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

5. Cidadania na perspectiva dos Direitos Humanos



“... a cidade é uma criação natural, e o homem é por natureza um animal social (zoon politikon)... quem não consegue fazer parte de uma sociedade (...) é uma besta ou um deus.”

– Aristóteles sobre a natureza do homem (1253a)

Neste tópico da ementa, o professor tem o desafio de instigar o estudante a pensar/pesquisar/refletir sobre cidadania, cuja origem vem do latim *civitas* e remonta à Antiguidade Ocidental. Na civilização grega, o termo adquiriu os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas. Em *A Política*, Aristóteles (1973) define que cidadania significava ser titular de um poder público e participar das decisões coletivas da polis (cidade). Ou seja, administrar a política e exercer funções públicas. Mulheres, escravos e estrangeiros não possuíam essa condição, portanto, não eram considerados cidadãos. Apenas um pequeno grupo de homens livres, filhos de pais livres, nascidos em Atenas e proprietários de terras, desfrutavam desses direitos, civil e político.

À época, em Roma, cidadania indicava a situação política de uma pessoa e os direitos que tinha ou podia exercer. A sociedade estava organizada em três classes sociais: os patrícios, os plebeus e os estrangeiros, apenas os patrícios usufruíam desse direito. Embora homens livres, mas sem família nobre, os plebeus, não desfrutavam desse status, o que gerou várias lutas internas entre essas duas classes sociais. Nesse sentido, Roma era igualmente preconceituosa e excludente como a Grécia, cuja cidadania



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

era baseada em “unidade étnica”, ou seja, eram cidadãos os descendentes diretos e praticantes da cultura grega.

No entanto, a cidadania romana era menos restrita do que a helênica, pois associada ao serviço público incluía como cidadão aqueles que servissem ao exército, mesmo não residindo na cidade romana. Assim, ampliava esse *status* para aqueles que trabalhassem para o império e se dedicassem, quase que exclusivamente, à vida pública. Nesses termos, “o cidadão romano era aquele que possuía direitos e obrigações políticas, econômicas e militares. Devia participar das assembleias, pagar impostos e ir para a guerra para exercer plenamente sua cidadania”(MACHADO, 2004, p. 20)

O modelo greco-romano evoluiu e inspirou as eras futuras chegando à modernidade. A ideia de cidadania na transição da Idade Média para a Moderna, incorporou fundamentos filosóficos, sobretudo dos contratualistas – Hobbes, Locke, Rousseau -, principalmente, o primeiro, com suas ideias sobre a criação de um pacto ou contrato social firmado entre cidadãos e o Estado, e a noção de direitos dos homens. Assim, diretamente ligado ao surgimento do Estado Moderno, o conceito de cidadania emerge com a [Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão \(1789\)](#), criada no contexto da Revolução Francesa. Buscava assegurar direitos, embora no espectro limitado, voltados ao gênero homem, porém, em ascensão, porque antes, pouco se falava sobre os direitos das pessoas.

A afirmação de direitos em âmbito mundial e de cidadania na contemporaneidade se estabelece com a [Declaração Universal dos Direitos Humanos\(1948\)](#) – DUDH -, que ao retomar os ideais da Revolução Francesa, universaliza as garantias fundamentais do ser humano, para além dos limites de cada país. Ou seja, independente de legislações nacionais específicas. Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil, é um marco inspirador de princípios que priorizam a paz, a cidadania e a democracia no mundo, e apresenta como objetivos:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (UNESCO - DUDH, 1948, p. 01).

Assinada por 192 países que compõem a ONU, a Declaração ainda não tem força de lei, trata-se apenas de uma recomendação base para tratados internacionais e constituições nacionais de cada país. Contudo, ela é um dos parâmetros fundamentais pelos quais a comunidade internacional deslegitima os Estados, que sistematicamente violem os direitos humanos, deixando assim, de serem merecedores de aprovação por parte da comunidade mundial.

De algum modo, debruçar-se sobre a Declaração enquanto documento de referência de cidadania na contemporaneidade nos remete a análises críticas. Uma questão interessante seria relacionar e analisar violações dos direitos humanos e as sanções impostas através da ONU a países que violam os direitos fundamentais e humanos. Descrita em 30 Artigos, que visam garantir a liberdade, a justiça e a paz mundial, os dois mais conhecidos são:

1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

A Constituição brasileira de 1988 conhecida como “Constituição Cidadã” por estabelecer garantias dos direitos descritos na DUDH, da qual o Brasil é signatário, define em seu artigo 5º que:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, art. 5º da Constituição Federal de 1988).

Ao comparar os artigos 5º da CF e 1º da DUDH, há autores que apontam diferenças de significado (profundidade e extensão) no termo “todos” que inicia os referidos artigos. No texto da ONU essa expressão significa que cada um e todos os humanos do planeta devem ser considerados em sua condição de seres que já nascem dotados de liberdade, igualdade e direitos. Nesse sentido, é importante distinguir direitos humanos inerentes a toda pessoa humana dos direitos do cidadão, que podem variar de acordo com leis e vínculos de nacionalidade, deixando claro que esta ausência de "cidadania" do vínculo jurídico não implica a ausência de direitos humanos (BENEVIDES, 1994). Ao pé da letra, trata-se da diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais, conforme definição, a seguir:

- Direitos Humanos são todos aqueles positivados nas Convenções e Tratados internacionais. Portanto, todo direito fundamental é um direito humano, mas nem todo direito humano é um direito fundamental.

- Direitos fundamentais são todos aqueles indispensáveis para uma vida pautada na dignidade da pessoa humana. Resultantes da sucessiva evolução da sociedade, cada época enseja novas demandas sociais e humanitárias. Por exemplo, o direito à saúde, educação, trabalho, liberdade, segurança, presentes no artigo 5º da CF/88.

De acordo com Castilho (2018), quando no art 5º da CF evidenciamos os direitos fundamentais, de certo modo, eliminamos as lutas vivenciadas para que os direitos humanos sejam reconhecidos em uma perspectiva histórica, cultural, política, econômica e social, durante o processo de civilização. Neste sentido, Koerner (2003)



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

esclarece:

O que distingue os direitos humanos dos direitos fundamentais é a conformação dos últimos a um ordenamento jurídico de direito positivo, que lhes confere sentido preciso, com extensão e profundidade atribuídos pela estipulação de normas jurídicas. Não obstante, seu conteúdo decorre do conteúdo dos direitos humanos, cujo caráter é predominantemente moral (KOERNER, 2003, p. 13)

Neste debate, ainda é recorrente a posição: “se todos nós nascemos humanos e iguais, por que precisamos de direitos humanos? Eis uma questão fácil de responder e complexa em sua realidade. Precisamos das concepções e ações dos Direitos Humanos, porque vivemos em sociedades hierarquizadas e desiguais, fruto da organização social criada por nós mesmos. Cada pessoa tem sua identidade formada por elementos diferentes: idade, raça, região, origem, local de nascimento, de moradia, orientação sexual, gênero, entre outros, e todas essas características estabelecem diferenças entre as pessoas, isto é, são marcadores sociais da diferença.

Marilena Chauí (1984) define cidadania pelos princípios da democracia, significando:

“conquista e consolidação social e política. A cidadania tem sido um conceito que reivindica a democracia e está associado ao reconhecimento do outro (ou a sua exclusão e o seu não reconhecimento), bem como conceito atrelado ao discurso dos direitos civis e políticos” (Op. Cit, p. 37).

Essa transformação das diferenças em desigualdades e em invisibilidade, tão comuns na sociedade contemporânea, podem ser percebidas, em Thomas Humphrey Marshall (1967, p. 67), que ao definir cidadania moderna como [...] *um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, problematiza esse conceito colocando-o em oposição ao fenômeno da exclusão*. Em sua obra, *Cidadania, Classe Social e Status*, ele explica que em um sistema de medida de igualdade, todos aqueles que possuem o “status” também possuirão um mesmo conjunto de direitos e obrigações. Para o autor, “A classe social, é um sistema de desigualdade”, assim, o impacto da cidadania sobre a classe social



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

torna-se “um conflito de princípios opostos”, na medida em que o ser cidadão se constitui no contexto do modo de produção capitalista “que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade” (MARSHALL, 1967, p. 24).

Ao tentar responder se há uma igualdade humana básica, e observar a influência da cidadania sobre a desigualdade, Marshall identificou como elementos de evolução da cidadania, três gerações de direitos:

- a) primeira geração(séc. XVIII)-**direitos civis** à liberdade de expressão/liberdade individual;
- b) segunda geração(século XIX) - **direitos políticos** ao exercício de participação política;
- c) terceira geração(séc. XX) - **direitos sociais** à moradia, trabalho, saúde e educação.

Cabe ressaltar que a divisão dos direitos em gerações tem uma função didática, não ocorre uma sucessão de direitos, há cumulação e concomitância, pois são direitos harmônicos e coexistentes, conforme pontua o artigo 5º da Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993. O mais importante é a busca pela efetivação de direitos (SARLET, 2010, p. 57).

Mesmo concordando com o autor, quando este diz que estamos longe de efetivar a igualdade de direitos, admitimos também, conforme Bobbio (1992), que o avanço tecnológico da atual globalização impõe a necessidade de novos direitos que visem garantir a vida humana no planeta. Em resposta à globalização política neoliberal, surge a *quarta geração de direitos*, dos quais fazem parte o direito ao pluralismo, à ressignificação sexual, à democracia, à informação, à biotecnologia. Segundo Bonavides (2011) e Bobbio (1992) é hora de globalizar direitos, voltados ao ser humano como gênero, para além dos direitos do indivíduo e da coletividade (Op. Cit, p. 571).

Paulo Bonavides (2011, p. 592) propõe, ainda, uma quinta dimensão de direitos humanos, voltada ao direito à paz:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

“Subimos, agora, o derradeiro degrau na ascensão ao patamar onde, desde já, é possível proclamar também, em regiões teóricas, o direito à paz por direito da quinta geração, tirando-o da obscuridade a que dantes ficará confinado, enquanto direito esquecido da terceira dimensão”(BONAVIDES, 2011, p. 592).

Essa trajetória da evolução da cidadania nas dimensões civil, política e social, nos lembra que cidadania e democracia não são sinônimos; que ser cidadão é ter direitos e deveres e isso nos remete a concepção de cidadania ativa que vai além da questão semântica. Benevides (2004) à luz de Chauí (1984) distingue cidadania passiva - aquela que é outorgada pelo Estado com a ideia moral do favor e da tutela - , da cidadania ativa. Para Benevides (Op.cit, p. 37), cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos do poder público. Ou seja, exige **cidadania ativa** “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (Benevides, 2004, p. 20); que utiliza, além da eleição, entre outros, mecanismos institucionais de participação, tais como plebiscitos, referendums, a apresentação de projetos de lei ou de políticas públicas (iniciativas populares). E que, além disso, institui a educação política como educação para a cidadania ativa.

Orientações para realização de atividades

É importante desenvolver com os(as) estudantes os conceitos básicos referentes à cidadania, sejam aqueles que foram apresentados aqui ou de outras fontes bibliográficas, e, a partir deles, elaborar reflexões sobre a realidade. Faz-se necessário também refletir sobre a formação para a cidadania que implica em priorizar mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

prática da tolerância, da paz e do respeito ao ser humano. E, assim, perceber que não é uma cidadania formal, distanciada do contexto sociopolítico, cultural e ético a que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação.

É compreender a formação cidadã como processo permanente, a ser vivenciado em todos os espaços: na família, na escola, nas instituições públicas e privadas, nas religiões, nas associações, nos sindicatos, nos partidos políticos, entre outros. Estimular e orientar os estudantes a divulgar os debates a aprendizagem sobre cidadania, direitos humanos produzidos nesta unidade curricular, em jornais eletrônicos (entrevistas com representantes de instituições que lutam pela cidadania); criar um blog do cidadão para ouvir as vozes da comunidade sobre as questões do dia a dia; ousar no Tik Tok publicando o que pensam sobre as eleições e o exercício de votar; publicar um banco de textos on line com artigos, propostas e experiência com direitos humanos; criar podcast sobre o tema em questão, dentre outros.

Orientações para a Avaliação

Observar se os estudantes conseguem fazer releituras dos conceitos a partir da realidade, se, de alguma forma, conseguem apontar sugestões de possíveis soluções para os problemas que envolvem o tema apresentado/desenvolvido.



6. Referencial Bibliográfico

- ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução do grego, introdução e notas do Prof. Mário da Gama Kury. 3 ed.. Brasília: UNB, 1997. 317p.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1994.
- _____, Maria Victória. **Conversando com os jovens sobre direitos humanos**. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. Tradução. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. Acesso em: 04 julho, 2022.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2011.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 05, de 04/05/2011, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988.
- BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Diário Oficial da União, Brasília. 6 ago. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- BÓRIO, Elizabeth Maia. A moral nossa de cada dia. In: CORDI, Cassiano *et al.* **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000. Capítulo 3.
- CAMINO, C., PAZ, M., & LUNA, V. Valores morais no âmbito escola: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores de 1970 a 2006. In Y. La Taille &



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

M. S. S. Menin (Orgs.), **Crise de valores ou valores em crise** (pp. 130-151). Porto Alegre: Artmed, 2009.

CANAL FUTURA. Ética – parte 1. Série especial concebida e apresentada pelo filósofo Renato Janine Ribeiro. *In* site Futuratec/Canal Futura, 2011. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZmfjOngaLJM&t=2s>

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

_____, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

_____, V. M. **Educação Intercultural**. GECEC- PUC-Rio de Janeiro, 2013.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, 2008.

_____, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*. 2016.

CANEM, A. & SANTOS, A. R. dos. **Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009. CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

_____. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1999.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. 5 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FORACHHI, Marialice. **Juventude e a sociedade moderna**. São Paulo. Pioneira, 1972.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2005.



**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES**

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

FREITAS, L. B. L. **A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem.** São Paulo. Artes Médicas, 2008.

HOBBS, Thomas. **Leviatã.** Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva, Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Companhia Editora Nacional, 1964.

KOERNER, A. **O papel dos direitos humanos na política democrática: análise preliminar.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2003.

LA TAILLE, Yves. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009. LODI, Lucia H. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** OEA. Brasília, 2003.

MACHADO, A. M. **Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?** na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Minas Gerais, 2004.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade.** Vol. 1. Trad.: Wolfgang Leo Maar *et alii*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo**

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa: CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo.** Petrópolis. Vozes, 2008.



**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES**

**SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO**

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. 2º ed., Escala, São Paulo, 2007.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- PIAGET, Jean. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence**. Paris: Sorbonne, 1954.
- PIAGET, Jean. Procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996, p. 01-36.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural. Paris, 02 nov. 2001.
- POERNER, Artur J. **O Poder Jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. São Paulo. CMJ, 1995.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- RIVA, Léia Comar. Estatuto da Juventude e a Garantia dos Direitos Fundamentais. Website Lex Magister. Acesso em 01/03/2022.
- ROSZAK, Theodore. **A contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil** (Trad. Donaldson M. Garschagen) Petrópolis, Vozes, 1972.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SANTANA, Alice Marinho; SANTOS, Viviane Leandra; SILVA, Cristina Lopes. O tema transversal pluralidade cultural aplicado na Escola Manoel Bandeira em Alta Floresta/MT. *Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta*, Alta Floresta, v. 4, nº 1, p. 98-112, 2017.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2010.
- SAVAGE, John. **A criação da Juventude: como o conceito de teenager revolucionou o século XX**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- SILVA, Tania Mara Tavares. Pluralidade cultural e formação de professores: uma proposta



**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES**

**SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO**

crítica. **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, nº 11, set. 2003.

Disponível www.histed.br.fe.unicamp.br/revista/revis/revis11/art28_11.htm.

SALLAS, Ana Luiza Fayet; BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Por uma Sociologia da Juventude:**

Releituras contemporâneas. *Política & Sociedade*, n. 8, p. 31-58, abr., 2006. p. 44.