

Sociologia na educação básica: complexidade e interculturalidade

Dijaci David de Oliveira¹

O mundo contemporâneo traz as marcas de intolerância presentes nas sociedades do passado. Após a tragédia do genocídio que representou a Segunda Guerra Mundial, alguns autores, entre os quais, Theodor Adorno insistiu na construção de um processo educativo que enfrentasse as práticas de negação do outro. Neste ensaio procuramos analisar o papel da sociologia no processo de enfrentamento das práticas de intolerância e quais os principais desafios que encontramos na escola/sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Sociologia, Currículo, Intolerância, Discriminação, Direitos Humanos

Introdução

Neste trabalho gostaria de retomar um desafio proposto pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH), criado em 2005. Falo da proposta de inserção dos temas de direitos humanos no sistema de ensino. Não há dúvida que os problemas sobre os quais o plano se propôs a interferir são urgentes e cada ato deve ser objeto de reflexão.

Para compreender o cenário procurarei fazer uma breve exposição sobre as marcas da intolerância e refletir sobre a contribuição de alguns autores na busca de uma forma de enfrentamento da violência social, assim como o papel que atribuíam à educação. Na parte subsequente analiso os propósitos do PNEDH, mais especificamente no que se refere à Educação Básica. Por fim, aponto para a perspectiva da inclusão da sociologia no ensino médio.

Neste ponto, em particular, me atrevo a indicar que as ciências sociais (Sociologia, Antropologia e Ciências Política) possuem um forte desafio que é o de levar para as salas de aula um projeto de educação em direitos humanos tanto na formação inicial quanto na formação continuada, além de sua inserção da disciplina de sociologia no ensino médio. Ou seja, procuraremos analisar o papel da sociologia no

¹ Dijaci David de Oliveira é doutor em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

processo de enfrentamento das práticas de intolerância e quais os principais desafios que encontramos na escola/sociedade contemporânea.

O passado e o presente: as marcas da intolerância

Os conflitos sociais e os dilemas vivenciados pela sociedade contemporânea demonstram para muitos autores uma crise dos valores sociais (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003; Castela, 2003). A situação de crise afeta profundamente a construção das identidades (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003), assim como as perspectivas e vulnerabilidade dos jovens (Krawczyk, 2009; Tosta, 2010).

Diante da crise, e sem respostas consistentes sobre como enfrentar as mudanças no mundo contemporâneo, a sociedade observa a manifestação de práticas de intolerância tão comuns nas chamadas “sociedades do passado”. O passado se esconde entre as práticas cotidianas. Em meio às crises, os diferentes se tornam objeto de violência, de desprezo e de cerceamento da liberdade. A preocupação com o retorno da chamada “barbárie” não é um fato novo. Logo após o final da Segunda Guerra Mundial, exemplo emblemático de intolerância, autores como Adorno (2003) insistiram na construção de um processo educativo que enfrentasse as práticas de negação do outro. Única forma, segundo ele, de assegurarmos que os eventos de genocídio como os praticados pelo nazismo não voltassem a ocorrer.

Mais de 50 anos depois de escritos, os textos de Adorno ainda produzem inquietações. Contudo, podemos afirmar que, de fato, os problemas apresentados ainda estão longe de serem superados. Nos últimos anos, presenciamos diversas manifestações de preconceito e de discriminação no Brasil.

Um dos episódios que ganharam destaque na mídia ao longo do ano de 2010, envolveu estudantes universitários da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Marília), no chamado caso do “Rodeio das gordas” (G1, 2010). Neste evento, jovens se apresentavam a garotas obesas demonstrando interesse pessoal por elas. O objetivo, contudo, era apenas conseguir um álibi para se aproximar das garotas, e, ato contínuo, subir em suas costas simulando um “vaqueiro montado em um animal”. O segundo veio da manifestação de uma estudante de direito contra os nordestinos na rede Internet logo após as eleições presidenciais (CARTA CAPITAL, 2010). Neste outro evento, uma eleitora propunha que se eliminassem os nordestinos, pois eles eram os supostos responsáveis pelo atraso do país.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Estes dois casos chamaram a atenção não apenas pelo evento em si, mas também pelo universo dos atores envolvidos: jovens e estudantes universitários. Evidentemente, ambos os atores não estão acima do bem e do mal. Mas demonstra o tamanho do problema que temos pela frente. Jovens universitários são pessoas escolarizadas. Mas, mesmo com todos os anos de escola, ou ainda de já terem experimentado a formação nos bancos universitários, demonstram pouco respeito pelo outro.

A exposição pública seja por mensagens eletrônicas, seja por meio de vídeos, rompe de forma muito contundente o envoltório de que os jovens eram “revolucionários” e “abertos”. Contrariamente, a imagem dos rebeldes e esperança de um mundo melhor da década de 1960, aos poucos vão se desfazendo nas palavras agressivas que pediam a morte dos nordestinos ou no acinte dos jovens que tentavam se agarrar às jovens obesas de forma a humilhá-las. Para compreender o que se passa devemos olhar com mais profundidade para a sociedade brasileira. Este olhar nos permite perceber que não se tratam de atos isolados.

Como se sabe, a sociedade brasileira é profundamente marcada por preconceitos. Pesquisas recentes (2009) demonstram o quanto o preconceito faz parte do universo dos jovens brasileiros. O relatório da **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar** (Inep/Fipe), aplicada em 501 escolas nas 27 unidades da federação, entrevistando 18.599 respondentes, demonstra que nada menos que 99,3% demonstram alguma atitude preconceituosa.

Conforme os dados da pesquisa, as vítimas preferenciais do preconceito são os portadores de necessidades especiais, com 96,5%. Em segundo lugar, vem o preconceito étnico-racial com 94,2%. O preconceito de gênero, terceiro colocado, ficou com 93,5%. O geracional vem em seguida com 91%, o socioeconômico, 87,5%, a orientação sexual, 87,3% e, finalmente, o territorial com 75,9% (Inep/Fipe, 2009). Como se pode notar, não apenas todas as formas de preconceitos estão fortemente representadas no universo entrevistado (no mínimo de três quartos dos entrevistados) como inevitavelmente, dado os altos percentuais, coexistem em cada um.

Outro dado que chama a atenção na pesquisa foi o fato de que em um leque de entrevistados passando pelos alunos, pais de alunos, até os diretores, funcionários e professores, os maiores índices de respostas intolerantes se concentraram nas respostas dos estudantes (Inep/Fipe, 2009). O grau de preconceito, embora alto em todos os

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

segmentos, tinha como extremos os alunos, de um lado, e, de outro, os diretores de escolas. Portanto, contrário às representações do senso comum, os jovens não demonstraram mais solidariedade à diferença, mas menos tolerância.

O que isto significa? Os jovens estão perdidos, como diria também o senso comum? Aliás, em 1716 o samurai Yamamoto Tsunetomo (1659 a 1719), escrevia em seu livro “Hagakure” que:

(...) durante os últimos trinta anos os costumes mudaram. Agora, quando jovens samurais se reúnem, se não conversam sobre dinheiro, perdas e ganhos, segredos, vestimentas ou assuntos sexuais, não existe nenhuma razão para se reunir. As tradições estão se desintegrando. O que se pode dizer é que, antigamente, quando uma pessoa chegava aos 20 ou 30 anos de idade, ela não carregava coisas deploráveis em seu coração, e, portanto, tais assuntos também não faziam parte de sua conversa. Se um ancião falava acidentalmente algo desse gênero, ele considerava isso uma espécie de dano. (TSUNETOMO, 2004:49).

Se tomarmos como referência as palavras de Tsunetomo, fazem, praticamente, 300 anos que os “jovens já estão perdidos”. Evidentemente que não se trata disso. Cada época tem sua história, seu universo de valores. Mannheim já havia destacado que a juventude não é nem revolucionária nem conservadora (Mannheim, 1961; 1972). Juventude se refere à expressão dos valores de uma época.

Os valores atuais, em meio às crises de identidade, abrem espaço para a manifestação de inúmeras práticas sociais. Mannheim (1961) destacou que cabe à sociedade refletir sobre o que deseja da juventude. Para ele a juventude possuía um alto grau de protagonismo (Groppo, 2009), mas ser “conservadora” ou “revolucionária” dependeria do que se espera da juventude. Neste caso devemos nos perguntar que juventude queremos a partir dos valores que estimulamos em nossas escolas? Mais ainda, que valores oferecemos para os nossos jovens?

É possível romper com os valores que representam “Auschwitz”?

Ao escrever o texto “Educação após Auschwitz” Adorno se referia ao campo de concentração de Auschwitz-Birkenau construído na Polônia pelo governo alemão durante a ocupação militar. Auschwitz torna-se, portanto, uma representação simbólica de vários outros campos como o de Bergen-Belsen (Alemanha), Buchenwald (Alemanha), Dachau (Alemanha), entre vários outros. De todos eles, Auschwitz se destacou por se tornar o projeto mais acabado de extermínio dos judeus (Bauman, 1998; Rhodes, 2003). Em seu texto, Adorno destaca que:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (Adorno, 2003:123)

Nestas palavras, Adorno demonstra um relativo otimismo em relação ao processo educativo (Santiago, 2005). Duas teses estão em evidência e que ele trabalhará com mais profundidade em outros textos. A primeira é de que o processo educativo na infância alemã primava por uma prática fortemente autoritária e o segundo, exposto no trabalho “A personalidade autoritária” onde demonstra que as massas desejam a representação do pai autoritário e conservador nos representantes públicos. A ruptura, assim, se daria por um lento processo de formação educativa desde a infância, mas também por meio da prática da reflexão sobre a diversidade social. Evidentemente, não se trata de um projeto simples. Isto requer mais que um sistema educativo formal.

Desde o advento do movimento feminista e com ele, dos movimentos negros, de homossexuais, entre outros, que a pauta do enfrentamento dos preconceitos, ou mais precisamente, da diferença se alicerça no debate acadêmico. O preconceito refere-se a uma visão distorcida e negativa que se tem sobre um determinado grupo, mais ainda, “busca estabelecer alguma espécie de distanciamento superior entre aquele que age preconceituosamente e o objeto do preconceito” (PINSKY; ELUF, 2000: 10). Contudo, mais grave ainda, são as manifestações de discriminação nas suas variantes raciais (Oliveira *et. al*, 1998), sexual (Rios; Piovesan, 2003), genética (Guedes; Diniz, 2007) e de origem (Nóbrega, 2007), para citar apenas alguns exemplos. Em todos os casos, os autores destacam que não apenas o preconceito, mas, sobretudo as práticas discriminatórias tiram o direito de determinados segmentos sociais participarem em pé de igualdade dos benefícios sociais com o conjunto da sociedade. Nesta perspectiva, Oliveira *et. al* (2008) destaca, por exemplo, que os negros morrem três vezes mais por violência policial que os brancos. Já Guedes e Diniz (2007) demonstram como os exames para detectar traços de anemia falciforme têm sido utilizados para segregar indivíduos e, por fim, Rios e Piovesan (2003) apontam como a discriminação por orientação sexual tem vitimado inúmeros homossexuais.

Os casos explicitados acima nos obrigam a retomar as preocupações de Adorno por ocasião dos debates que participou logo após a Segunda Guerra Mundial. Em suas conferências Adorno trabalhou a perspectiva da barbárie em duas dimensões dentro de uma nação: a primeira diz respeito ao atraso de pessoas em relação ao seu

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

grupo quanto ao domínio do desenvolvimento tecnológico e cultural; o segundo por se utilizarem de práticas agressivas e impulsivas contra outras pessoas dentro deste grupo ou fora dele (Adorno, 2003).

Embora Adorno esteja refletindo a partir do espectro do nazismo, para ele exemplo emblemático da barbárie, esta não se confunde com o nazismo, mas com todas as práticas cotidianas de negação do outro e do semelhante. Portanto, barbárie se distingue aqui da ideia comumente difundida de uma ausência ordenamento jurídico relacionado ao Estado de Direito instituído (Yamauti, 2005). Contudo, tais condições continuam sendo características importantes para se consubstanciar a instituição de um estado totalitário que se mostra complacente ou estimula as práticas violentas de discriminação em uma determinada sociedade, como foi o exemplo das inúmeras ditaduras militares que se espalharam pelo mundo entre as décadas de 1950 a 1980.

Romper com Auschwitz, segundo Adorno requer compreender a educação como um processo sistemático de construção de um projeto humanista (Adorno, 2003). Esta mesma tese é defendida por Eco (2000), defensor da ideia de que o processo educativo nunca se esgota, da mesma forma que nunca se acaba o processo de defesa de uma sociedade justa. Para o autor, uma vez instalada o que ele chama de “intolerância selvagem” torna-se difícil de ser combatida com a ajuda de argumentos racionais, portanto, apenas o processo sistemático e duradouro de defesa de uma prática humanista nos permite viver em um ambiente de convivência pacífica e criadora.

A inserção dos direitos humanos no processo educativo: O PNEDH

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) completa este ano (2011) cinco anos de criação. Sua concepção remonta alguns anos antes (2003) com a criação do Conselho Nacional de Educação em Direitos humanos (CNEDH), organismo vinculado à Secretaria de Direitos Humanos (SDH-PR) que se encarregou de conduzir o processo de reflexão nacional até a conclusão dos trabalhos no ano de 2006.

Um dos fundamentos do PNEDH está na perspectiva de construção de uma cultura de direitos humanos tal qual está expresso no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) como também na histórica Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Em dois momentos específicos da Carta de 1948 está expressa a preocupação de construir uma cultura de direitos humanos. Tal preocupação se passa pela prática educativa, e neste caso, o sistema educacional teria um papel importantíssimo para a construção desta cultura. Dois dos objetivos gerais inscritos no PNEDH destacam o papel do processo educativo na construção de uma cultura educativa:

- a) Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; (BRASIL, 2007: 18).

O PNEDH foi estruturado em cinco eixos (Educação Básica; Ensino Superior; Educação Não-formal; Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança; Educação e Mídia). No caso específico da Educação Básica as preocupações apontam tanto para a necessidade de se ampliar o acesso à educação como de transformar a educação em um instrumento de transformação cultural.

Um dado importante presente no PNEDH está no fato de se apontar para uma perspectiva da prática educativa a partir de uma visão de educação integral, ou seja, de que a educação está para além dos muros das escolas. Isto é, reconhece-se que o processo educativo é uma prática de “educação integral”, ou seja, dentro e fora do ambiente escolar. Neste caso, os atores envolvidos não se restringem à comunidade escolar, mas abarcam toda a comunidade de aprendizagem (Torres, 2003; 2005).

Neste ponto, compreende-se que o papel de socialização deixa de ter centralidade na escola e passa para a sociedade. Isso não significa que o processo se tornará mais fácil, mas apenas que se reconhece a complexidade do processo educativo que, a despeito da educação formal, já ocorre, desde sempre, na sociedade. Por sua vez isso não exime a escola de assumir, quem sabe, a linha de frente no processo de enfrentamento das inúmeras práticas de desrespeitos aos direitos dos grupos socialmente segregados.

Por meio do PNEDH se consolidou algumas premissas importantes tanto para se discutir as condições necessárias para a inclusão e a universalização da perspectiva da diversidade e de uma cultura dos direitos humanos nas escolas brasileiras, quanto para se cobrar compromissos de outros setores sociais. Nessa perspectiva vale destacar os pressupostos do PNEDH quanto ao processo de formação em Educação em Direitos Humanos (EDH). Conforme o documento:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

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

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

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

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente 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 sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL – PNEDH, 2006: 17)

Como se pode perceber pela leitura inicial, o PNEDH se apresenta, de fato, como um instrumento para a disseminação dos “conhecimentos dos direitos humanos”, da “afirmação de valores” e da “consciência cidadã”. Portanto, o processo educativo, a socialização, e a universalização de determinados valores podem e devem ser levados a cabo por meio da educação formal e informal.

A matriz do PNEDH atua com a premissa de que, para que tais valores sejam reconhecidos, os direitos humanos devem ser objeto de um sistemático processo de universalização. Isto é, difusão em larga escala, compreensão sobre seu significado e, sobretudo, reconhecimento de sua importância. Por essa mesma matriz, a prática, em si, daria conta não apenas da socialização, como ainda da estruturação de um novo modelo de organização mais justo e mais democrático.

Mas como explicar isso sem discutir os processos de mudança? Como edificar a expectativa de se erigir uma sociedade democrática sem refletir sobre as distintas formas de interação em meio à complexa teia de grupos, de interesses concorrentes e de valores excludentes? Essas não são preocupações nem da Declaração Universal, nem dos planos. A leitura crua desses documentos pressupõe uma compreensão tácita de que os Estados, no momento da assinatura e ratificação da Carta, estão comprometidos. Daí em diante vale o “jogo” e a dinâmica das relações internacionais, da mobilização social, das intervenções dos grupos de pressão para que cada uma das medidas sejam aplicadas por meio de desdobramentos jurídicos e de fato.

Se tomarmos como referência que a ausência de documentos normativos nos torna mais vulneráveis, especificamente em relação ao Brasil, a instituição do PNEDH deu mais possibilidades aos fundamentos para uma educação em direitos humanos. Mas

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

tendo como referência a cultura da “letra morta”, ainda falta concretude para o PNEDH. Neste ponto, contudo, é que gostaríamos de visualizar uma proposição. Ou seja, aproximar o debate da educação em direitos humanos da reflexão sobre a inserção da disciplina de sociologia no Ensino Médio.

Sociologia e Educação Básica

O slogan “cuidado, escola!” largamente difundido chama a atenção dos motoristas incautos de que nas proximidades existem crianças e adolescentes. Nesse simples slogan se inscreve a preocupação da sociedade com a defesa não somente de grupos vulneráveis, mas de nossa crença comum da importância de que a escola deva ser um local seguro.

Muitos eventos têm demonstrado que a escola não é exatamente um lugar seguro, que as práticas pedagógicas ainda cometem muitos equívocos, e que a formação ofertada não está construindo um cidadão no sentido pleno da palavra. O problema não se restringe à escola. Está inscrito na sociedade, o que não significa que a escola deva se silenciar e achar que tem pouco a fazer.

A escola não é a redentora da sociedade como já questionava Freire (2000), muito menos será a sociologia. Contudo, esta disciplina tem construído um amplo repertório de estudos sobre os conflitos sociais (Oliveira, 2010). Sem dúvida a sociologia pode contribuir decisivamente para a formação de cidadãos mais aptos a enfrentarem seus dramas, seus dilemas, sem o uso da violência desumanizadora. Da mesma forma, cabe ao Estado assegurar a efetivação dos componentes curriculares que já foram objeto de discussão e difusão.

Evidentemente, apenas o repertório acumulado não é o suficiente. Como em todas as disciplinas, é preciso construir compromissos. Diria que um dos principais compromissos da sociologia no ensino médio deve ser com a perspectiva da interculturalidade, ou seja, defesa da equidade, da negociação e do reconhecimento do pluralismo (Wolmer, 2006). A perspectiva da interculturalidade, como destacou Santos (2009), é a base para o “cosmopolitismo” e da defesa do “patrimônio comum da humanidade”. Em relação ao cosmopolitismo, trata-se de um “conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental” (Santos, 2009). Com

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

referência ao patrimônio comum da humanidade, trata-se da “emergência de temas que, por sua natureza, são tão globais como o próprio planeta” (Santos, 2009).

Pensar pela perspectiva do cosmopolitismo e da defesa do patrimônio comum da humanidade não é pensar a partir de valores previamente estruturados historicamente, mas pensar a dinâmica da sociedade hoje. A valorização da diversidade implica uma globalização “de-baixo-para-cima”, ou seja, colocar em questão nossos próprios valores para poder compreender o outro. Hoje, certamente, muitas disciplinas estão fazendo este tipo de reflexão, mas sem dúvida, entre elas está a sociologia.

Mas qual o projeto sociológico para a educação no Ensino Médio? Matos (2010) destaca que o projeto começa bem antes, na formação inicial. Portanto, caberia às instituições formadoras de quadros docentes atentarem para a inclusão de temas referentes aos direitos humanos já nas universidades. Mas para que as universidades se engajem neste projeto um desafio importante será romper as estruturas do preconceito que ainda toma conta da licenciatura no mundo acadêmico (Oliveira, 2010b). Em quase todos os departamentos ou faculdades de ciências sociais ainda impera o discurso de que o bacharel é mais importante. Se esta for a mentalidade que prevalecer, então Auschwitz estará sempre à nossa espreita.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Marr. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CARTA CAPITAL. *As eleições e o preconceito contra o Nordeste*. <http://www.cartacapital.com.br/politica/as-eleicoes-e-o-preconceito-contra-o-nordeste>. Acesso em 3 de novembro de 2010.

CATELA, Ana Paula. *A mudança cultural a que chamamos pós-modernidade: valores em crise vs novos valores*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal. Gestin, Ano II, No 2. dezembro de 2003.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

ECO, Umberto. *Definições léxicas* In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). **A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância**, Unesco, 27 de março de 1997. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2000.

G1. *Unesp investiga denúncia de agressão a alunas em jogos estudantis*. <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/10/unesp-investiga-denuncia-de-agressao-alunas-em-jogos-estudantis.html>. Acesso em 27 de outubro de 2010

GROPPO, Luís Antonio. *O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis*. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.14, n.26, p.37-50, 2009.

GUEDES, Cristiano; DINIZ, Debora. *Um caso de discriminação genética: o traço falciforme no Brasil*. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(3):501-520, 2007.

INEP/FIPE. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Brasília/São Paulo, 2009.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil. Série Em Questão**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MATOS, Junot Cornélio. *Desenvolvimento, emancipação e exclusão*. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra *et. al.* **Direitos Humanos na Educação Superior**. Editora da UFPB: João Pessoa, 2010.

NÓBREGA, Ricardo. **“Baianos” e “paraíbaes”: notas sobre a discriminação contra migrantes nordestinos**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE, Recife (PE). 29 de maio a 1 de junho de 2007.

OLIVEIRA, Dijaci David de *et al.* *A cor do medo: o medo da cor*. In: OLIVEIRA, D.D. de *et al.* **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Brasília: Ed. UnB; Goiânia: Ed. UFG, 1998.

OLIVEIRA, Dijaci David de. *Possibilidades e obstáculos para a inclusão dos temas de direitos humanos no currículo de sociologia* In: OLIVEIRA, Dijaci David de *et. Al.*

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

(Orgs.). **Sociologia no ensino médio: experiências e desafios**. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010a.

_____. *As ciências sociais: desafios para a formação inicial e construção curricular para o ensino médio*. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et. al. **Direitos Humanos na Educação Superior**. Editora da UFPB: João Pessoa, 2010b.

PINSKY, Jaime; ELUF, Luiza Nagib. **Brasileiro (a) é assim mesmo: cidadania e preconceito**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

RIOS, Roger Raupp; PIOVESAN, Flávia. *A discriminação por gênero e por orientação sexual* In: **Seminário Internacional – As Minorias e o Direito, 2001**. Série Cadernos do CEJ, 24: Anais...Brasília: CJP, 2003.

RHODES, Richard. *Mestres da morte: a invenção do holocausto pela SS nazista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANTIAGO, Homero. Adorno, Auschwitz e a esperança na educação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 6, 1/2005, pp. 111-122.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade*. **Revista Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, jun. 2009.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia** 2003, 8(1), 107-115.

TORRES, Rosa Maria. *A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. In: **Muitos Lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social?UNICEF, 2003.

_____. *Seminário Educação e Comunidade*. Fundação Itaú Social/UNICEF/CENPEC: São Paulo, 2005.

TOSTA, Tania Ludmila Dias. *Trabalho infantil, trabalho precário e a vulnerabilidade de crianças e adolescentes* In: OLIVEIRA, Dijaci David de; FREITAS, Revalino Antonio de; TOSTA, Tania Ludmila Dias (Org.s). **Infância e juventude: direitos e perspectivas**. Goiânia: UFG/Funape, 2010.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

TSUNETOMO, Yamamoto. **Hagakure: o livro do Samurai**; Organização de William Scott Wilson. Tradução de Sérgio Codespoti. São Paulo: Conrad Editora, 2004.

YAMAUTI, Nilson Nobuaki. *Literatura e sociedade: a barbárie resultante da ausência de um Estado Democrático de Direito no mundo de Augusto Matraga*. Acta **Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 27, n. 2, p. 203-221, 2005.

WEREBE, Maria José. *Racismo e educação: nunca mais Auchwitz*. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 44, p. 113-129, jan./jun. 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. Revista Sequência, no 53, p. 113-128, dez. 2006.