

## COOPERATIVAS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS RURAIS. EMPREENDER NA PRÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS

Racquel Valério Martins<sup>1</sup>  
María Esther Martínez Quinteiro<sup>2</sup>  
Ana Claudia Carvalho Campina<sup>3</sup>

### Resumo

Tratamos nesse artigo de realidades distintas, mas com muitas similitudes quando a temática é Educação em Direitos Humanos (EDH) e para a Cidadania Democrática. Em ambos países, Brasil e Portugal, evidencia-se a morosidade para a implantação de políticas educativas, embora nas medidas teórico-práticas ou medidas de carácter curricular, para sua efetivação, nas últimas décadas Portugal têm assumido uma posição dianteira. Utilizamos o método histórico crítico e através de uma pesquisa bibliográfica e da legislação pertinente, fazemos uma descrição da situação nos dois países, evidenciando os últimos 30 anos no Brasil, período que culmina em um retrocesso sofrido no primeiro quadrimestre deste ano de 2019. Ademais, realizamos uma etnografia na Escola da Ponte, com o intuito de levantar as semelhanças com a *Cooperativa de Enseñanza Laica* (CEL), fazendo um paralelo dos princípios (autonomia, interculturalidade e gestão democrática) que norteiam ambos modelos, analisando, portanto, como o instrumento do cooperativismo poderia transformar a realidade das escolas ubicadas no meio rural.

**Palavras chave:** Educação e Trabalho. Cooperativismo. Meio rural. EDH em Brasil. EDH em Portugal.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Educação e Direitos Humanos na Universidad Portucalense (bolsista CAPES); Doutora em Educação e Mestre em Antropologia de Ibero-América pela Universidad de Salamanca – USAL, tendo como Linhas de Investigação: Educação para Minorias; Educação Intercultural e Educação para o Desenvolvimento; Licenciada em Ciências Económicas pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR; Presidente da ABS (Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca); Investigadora do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GEFHOPE-UFC) e Colaboradora do Grupo de Investigação GIR Helmántica Paideia da Universidad de Salamanca. E-mail: [racquelm@gmail.com](mailto:racquelm@gmail.com)

<sup>2</sup> Catedrática de la Facultad de Derecho de la Universidad Portucalense (UPT), Porto/Portugal; Coordinadora del Grupo de Pesquisa Dimensions of Human Rights del Instituto Jurídico Portucalense (IJP/UPT); Investigadora del Centro de Estudios sobre Población, Economía y Sociedad (CEPESE), Oporto/Portugal; Profª colaboradora del PPDRU/ UNIFACS (Programa de Desarrollo Regional y Urbano), Bahía/Brasil; Profª. Jubilada de la Universidad de Salamanca/España; Directora del Programa de Postdoctorado "Generaciones de los Derechos Humanos y los Derechos Sociales" de la Universidad de Salamanca (GDHDS/USAL) y del "Observatorio Radiofónico de Violencia de Género" da USAL/España.

<sup>3</sup> Doutora e Docente da Universidade Portucalense, Portugal.

## COOPERATIVAS DE APRENDIZAGE EN LAS ESCUELAS RURALES EMPRENDER EN LA PRACTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

### Resumen

Este artículo aborda diferentes realidades, pero con muchas similitudes cuando el tema es Educación en Derechos Humanos (EDH) y Ciudadanía Democrática. En ambos países, Brasil y Portugal, la lentitud de implementación de las políticas educativas es evidente, aunque en las medidas teórico-prácticas o medidas curriculares para su implementación, en las últimas décadas, Portugal ha asumido una posición de liderazgo. Utilizamos el método histórico crítico y, mediante una búsqueda en la literatura y la legislación pertinente, describimos la situación en ambos países, destacando los últimos 30 años en Brasil, un período que culmina en un revés sufrido en el primer trimestre de este año 2019. Además, Realizamos una etnografía en la Escola da Ponte, con el fin de establecer similitudes con la Cooperativa Enseñanza Laica (CEL), haciendo un paralelo de los principios (autonomía, interculturalidad y gestión democrática) que guían ambos modelos, analizando así como el instrumento. El cooperativismo podría transformar la realidad de las escuelas rurales.

**Palabras clave:** Educación y trabajo. Cooperativismo. Entorno Rural. EDH en Brasil. EDH en Portugal.

### Introdução

Realizamos um trabalho de campo na Escola da Ponte em Portugal, porque desde uma perspectiva *etic*<sup>4</sup>, se apresenta como um modelo educativo similar à cooperativa fundada por Celéstin Freinet que, visava o rompimento de uma educação tradicional, com o desenvolvimento da pedagogia do trabalho, ideia que se reportada para os dias atuais, pode transformar a realidade não só das escolas rurais, mas do próprio meio rural. Partimos do pressuposto de que o cooperativismo muito pode contribuir para o respeito e a realização dos Direitos Humanos e mais especificamente o direito do trabalho e da educação.

É certo que foram poucas as visitas feitas à escola, mas foram suficientes para perceber que a realidade ainda está bastante aquém de tudo que tem sido propagado internacionalmente. Todos os trabalhos, a que tive acesso, resultados de investigações que tiveram como objeto de estudo a Escola da Ponte reproduzem, um êxito excessivo.

---

<sup>4</sup> Perspectiva desde o ponto de vista do Investigador.

Uma das frases que me chamou atenção nas obras de José Pacheco, nas quais retrata a "Escola da Ponte" foi a de que "todos partilhamos de um mesmo mundo". Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação". (Pacheco, 2011). (Grifo nosso).

Na descrição que adiante faço da Escola da Ponte, contraria um pouco esse retrato feito pelo professor José Pacheco, pois de maneira até incompreensível alunos de escolas que dividem um mesmo espaço físico, não interagem, dando a impressão que esse discurso de se partilhar de um mesmo mundo não se materializa. E cada vez mais atual se faz o pensamento de Paulo Freire de que "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática" (...). É com esse sentimento munido de "[...] uma força de mudança [...]" (Freire, 1987, p. 36) que somos instigados a buscar melhorias para as escolas rurais, a partir da observação da Escola da Ponte.

Foi primordial, nesse trabalho, fazermos uma reflexão sobre trabalho e educação. E perseguimos esse objetivo desde a primeira das atividades realizadas durante a instância. A preparação e realização do seminário "Freinet e Marx (des) encontros pedagógicos", nos permitiu conhecer um pouco sobre o filósofo húngaro György Lukács, um marxista e crítico literário (13.04.1885 – 04.06.1971), quem deu uma excelente contribuição sobre a concepção do trabalho em Marx, ideia que todavia influenciou o educador Freinet. O trabalho é visto em seu sentido ontológico, como fundamento do ser social e como emancipação humana, ou seja, para além da cidadania, para a liberdade, entendendo aqui uma liberdade real.

Em seguida trazemos o entendimento do cooperativismo e de sua relação com os direitos humanos, com destaque para o direito à educação defendido nas Cartas Magnas de Brasil e Portugal e como esse tem se materializado nesses diferentes países.

E por fim, nos levou a pensar uma metodologia e didática que envolvam conhecimentos práticos aplicados a cada contexto, visando minimizar os problemas enfrentados no meio rural, os quais acabam por estimular a formação de cooperativas. Vale ressaltar que partimos da curiosidade sobre projetos levados a cabo em Portugal, os quais desde uma perspectiva *etic*, principalmente a Escola da Ponte, se apresenta, como dito antes, como um modelo educativo similar às cooperativas fundadas pelo educador

Celestin Freinet. Buscamos confrontar todo o observado com os modelos mais atuais de comunidades de aprendizagem desenvolvidos na Espanha, e que vêm provocando mudanças com o rompimento da educação tradicional. Además, na tentativa de uma transformação da realidade das escolas rurais no Brasil, chamamos atenção para a necessidade de uma reflexão para além dos problemas ali presentes.

### **1. Educação e trabalho: direitos humanos basilares para necessárias transformações no meio rural**

O trabalho visto como fundamento do ser social e como emancipação humana, ou seja, para uma liberdade real, nos remete a uma trajetória como: “Ir à escola, encontrar trabalho, casar-se, ter filhos, seguir a moda, assistir TV...” uma trajetória bastante comum e que nos leva à afirmação: Sou livre! Somos realmente livres? Nos faz lembrar ainda, a uma tirinha das histórias em quadrinhos da Mafalda onde ela pergunta: “Mas por quê essa vida que a gente ganha, temos que desperdiçá-la para ganhar a vida?”

O que percebemos é que no mundo do trabalho, tem prevalecido o acúmulo do capital em detrimento dos direitos sociais, econômicos e culturais das pessoas humanas. O trabalho é uma categoria fundamental, pois dele depende a existência humana e, é por meio dele que o homem se humaniza e à medida que se constrói por meio do trabalho, constrói e modifica o mundo em que vive. Através do trabalho pode-se corrigir as desigualdades e enquanto direito fundamental, como dito, no sentido material, é considerado indispensável à pessoa humana, necessário portanto, para assegurar a todos uma existência digna, livre e igual.

No entanto, no mundo do capital, o trabalhador por não deter os meios de produção, vende sua força de trabalho, produz a mais valia e, ao final não se reconhece e nem usufrui do que dele resulta e com isso, não satisfaz suas necessidades e se desumaniza tendo em vista que se aliena. Alienação essa que no século XXI pode ser verificada nas modernas formas de trabalho.

O trabalho é fundamental na vida das pessoas porque possibilita, entre outras coisas, a formação de relações de solidariedade, e a participação útil na sociedade. Daí

nossa preocupação de que “cooperando”, colocando-se educação e trabalho como centro de uma convivência social na qual não se violente a liberdade, a consciência e a criatividade do indivíduo, possamos conseguir melhores condições na realização em comum das atividades profissionais.

Para tanto se faz importante uma análise de como e quanto o cooperativismo pode contribuir para o respeito e a realização dos Direitos Humanos, e mais especificamente o direito do trabalho e da educação. Partimos de uma concordância com o defendido pelo professor Schneider da Unisinos (2017) de que as cooperativas se apresentam como instrumentos aptos para a consecução dos direitos fundamentais.

Com relação ao direito fundamental da educação, do qual provém todos os demais, corroboramos com a defesa do educador Celestin Freinet de que esta deve ser desenvolvida para que, de fato, esteja vinculada à vida, ou seja, um complexo fundado a partir do trabalho, esse compreendido como fundamento do ser social e como emancipação humana enquanto as distinções existentes para tal conceito.

De acordo com o que defendia Freinet, a escola se apresenta como ferramenta essencial à reprodução do capital em crise, portanto um salvacionismo educativo no que se refere ao combate à pobreza. O educador visava o rompimento com a educação tradicional, e para tanto desenvolveu a pedagogia do trabalho que tinha como finalidade a liberdade criativa e a emancipação que para ele, representava a luta das minorias por seus direitos políticos enquanto cidadãos.

A vontade de rompimento com a escola tradicional, como já defendia Celestin Freinet e também Paulo Freire, especialmente no contexto latino americano, foi, no nosso entendimento, uma inspiração para o surgimento da Escola da Ponte, escola idealizada por José Pacheco, um modelo pensado para além de não possuir séries, testes, turmas ou aulas, também fazer a diferença pela forma de aprendizagem. Segundo a proposta da Escola da Ponte, os professores não se prendem a uma única turma ou disciplina e, por sua vez, os alunos, geralmente considerados crianças ou adolescentes problemáticos<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que o termo adolescentes problemáticos, nos remete a um ambiente de inclusão de crianças vulneráveis, não havendo sido essa a percepção desde uma visão ética quando das visitas realizadas. Percebemos que a Escola da Ponte sim atende crianças de baixa renda, que vivem distante, mas não ficou claro como é feita a seleção desses alunos e quais os “problemas” que se prioriza.

desenvolvem tanto estudos individuais, que são mais tarde compartilhados com os demais colegas, quanto projetos de pesquisa, que são feitos em grupos formados de acordo com suas áreas de interesse, uma dinâmica que, em tese, fortalece a Educação para os Direitos Humanos.

Nos nossos dias, a referida educação, deve ser um desafio sociopolítico, e cultural de cada nação. A interculturalidade dos povos em matéria de Direitos Humanos pode ser uma das múltiplas estratégias necessárias e capazes de contribuir para a aproximação da humanidade, com base no respeito pela dignidade da pessoa humana sem qualquer distinção de qualquer natureza, pois corresponde a um fator de estabilidade política, desenvolvimento socioeconómico, cultural, de paz e justiça social. Será que a Educação em Direitos Humanos e para a Cidadania Democrática, em Brasil e Portugal tem contribuído para a participação na comunidade em que estão inseridos aqueles que a recebem?

Consideramos que a escola é determinante para a formação de cidadãos responsáveis, embora não seja a única instituição com essa vocação formadora em Direitos Humanos, e portanto, deve a escola está sincronizada com as famílias e todos os demais que são parte da comunidade educativa.

Para tal missão, enxergamos a cooperativa de aprendizagem como uma significativa ferramenta para concretizar as distintas estratégias que o tema dos Direitos Humanos nos remete.

## **2. Cooperativas *versus* Direitos Humanos**

Ressaltamos o surgimento do cooperativismo no final do século XVIII e início do século XIX na Inglaterra, França, Alemanha e outros países da Europa. No contexto brasileiro, surgiu um pouco mais tarde apesar da cultura de cooperação ser observada desde o período da colonização portuguesa, esse processo emergir no movimento cooperativista brasileiro, no final do século XIX e meados do século XX até nossos dias, períodos diretamente relacionados ao contexto económico social do país.

É, portanto, um fenómeno moderno entendido como um movimento uzido por uma época de péssimas condições de vida da classe trabalhadora (Martins, Vieira de Melo, 2015).

O cooperativismo tem os seus cooperados como seus protagonistas, e assim, requer que esses sejam vigilantes quanto à ética cooperativa que deve ser uma continuidade dos Direitos Humanos, dando início a uma sociedade onde exista efetivamente a aceitação entre pessoas, entre as comunidades, as clases sociais e as nações.

Na prática das ações e procesos das cooperativas, sejam elas de trabalho ou de aprendizagem, faz-se necessário a constante busca pela formação de uma “cultura cooperativa”, em que impere a cultura da autoajuda de cada cidadão, combinada à máxima da ajuda mútua, o que leva de fato a um proceso de transformação, pois coloca-se em prática o espírito de fraternidade e da equidade.

O sentimento de ajuda mútua, solidariedade e cooperação a que nos referimos, são tão naturais que são compartilhados até mesmo pelos animais. Seja a formiga precavida e laboriosa ou a abelha ativa, são verdadeiros símbolos de associação, de tenacidade, de trabalho incesante e de inteligencia ao serviço de uma coisa comum.

De acordo com o professor Schneider (2017) da Unisinos, podemos dizer que as cooperativas se apresentam como instrumentos aptos para a consecução dos direitos fundamentais.

Verifica-se que a inclusão de dispositivos específicos ao cooperativismo na Constituição Federal de 1988 foi realizada com a intenção de se utilizar cooperativas como instrumentos eficazes para melhorar a condição socioeconómica da população, especialmente dos setores mais carentes, em prol de um desenvolvimento mais social, mais equitativo e humano. Vale ressaltar que nunca antes o cooperativismo esteve tão fortalecido. Passou a ser tratado como um fundamento básico na esfera económica-social.

## 2.1 Cooperativas de Aprendizagem

Em consonância com o defendido por Antón (2015), a cooperativa de aprendizagem corresponde a uma escola na qual a formação tradicional e as práticas educativas são transformadas com o objetivo de atender as necessidades dos estudantes e as mudanças que encontramos na sociedade. É um projeto que leva em conta toda a comunidade nos processos educativos. Ambos, escola e seu entorno estão incluídos num proceso educativo integral, participativo e contínuo. (Soler, 2004; Antón, 2015, p. 211-212). Todo trabalho está baseado na “cooperação educativa”, que é um dos princípios da pedagogia de Freinet.

Tal modelo se apresenta como uma alternativa para escolas rurais brasileiras a medida que visa:

[...] modernizar os utensilios da escola, melhorar suas técnicas, para modificar progresivamente as relações entre a Escola e a Vida, entre as crianças e os profesores, de maneira a adaptar ou a readaptar a escola ao meio (...) (Freinet, 1974, p.12).

Muitos são os problemas enfrentados no meio rural, e esses acabam por estimular a formação de cooperativas. Dentre eles destacamos o êxodo rural. Muitos deixavam a agricultura para trabalhar em fábricas, comércios e prestadoras de serviços urbanos e isso ocorria mediante uma elevada exploração do trabalho por aqueles que detinham o capital. O êxodo rural persiste em todo o território, mesmo nas áreas rurais mais tradicionais, sejam dinâmicas ou mais pobres, tendo como um importante determinante, a escolaridade das pessoas que também reforça a propensão dos jovens e das mulheres deixarem o campo, em busca de melhores oportunidades de emprego, renda e educação.

Não podemos deixar de comentar que nossos povos no meio rural (dentre eles índios e quilombolas) têm vivido uma história particular, cada um foi construindo sua história dia a dia, acumulando experiências, soluções para uma infinidade de problemas, de subsistência, de lutas. Muito embora, seus habitantes são tentados ao convencimento de que tudo que está relacionado com a forma de vida na zona rural é sinónimo de atraso, pobreza, incultura, etc., pasando a consumir fora, nas cidades, muito do que eles mesmas



produzem (móveis, comidas, bebidas, as próprias construções...), quando não se vão de vez dali, renegando sua origem do campo.

Nas comunidades rurais estudadas, por exemplo, para onde visamos transpor a ideia desenvolvida na Escola da Ponte, existe muita gente que conserva consigo seu acervo cultural, que lhes serve para identificar-se, aumenta seu sentimento de pertencença e para sentir-se bem consigo mesmo e com o resto da comunidade. O certo é que temos em nossa cultura rural muitos motivos de celebração, de encontros construtivos e enriquecedores que bastam ser resgatados e postos em prática para nossa satisfação e melhora dos mesmos e inclusive do uso “educativo” do tempo livre.

É necessário reflexionarmos para além dos problemas que chamamos atenção, acerca das causas pelas quais temos sido colonizados culturalmente com tanta facilidade; e esforçar-nos para de um quadro para o qual fomos e somos manipulados a agir de forma a contribuir para o éxodo do campo para as grandes cidades. Pensar cooperativas em escolas rurais, é, portanto, pensar em modelos de transformação de realidades.

### **3. Educação em Direitos Humanos e para cidadania democrática no contexto do Brasil e Portugal<sup>6</sup>**

Entendemos que o respeito pelos direitos humanos passa necessariamente pela educação para os direitos humanos (EDH), como meio pelo qual se pode fazer uma caminhada segura no sentido da tomada de consciência dos cidadãos de cada Estado, para a mudança social gradual em busca do “ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações”, de modo a evitar “o desconhecimento e o desprezo dos direitos das gentes que conduziram e que seguem continuando a conduzir a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade”, ideal esse vincado no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

---

<sup>6</sup> Parte do item 2 desse artigo, especialmente o que faz referência a Brasil, foi publicado na Revista do IBDH (2019) com o título Educação em Direitos Humanos e para a Cidadania Democrática: BRASIL (“um desenvolvimento retrógrado”) versus Espanha.

### 3.1 Brasil

No Brasil surge a Educação para Direitos Humanos, num contexto de afirmação da universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade que não se dava na prática porque não alcançava negros e indígenas por exemplo, além de os processos históricos apontarem para muitas situações de violação dos referidos direitos. Com isso, vários organismos internacionais, vêm de maneira sistemática, ampliando a pauta dos Direitos Humanos bem como sua regulamentação, tendo passado a EDH a ser considerada como um dos direitos básicos da Cultura de Direitos que se pretende universalizar.

O objetivo da EDH é de formar as pessoas de todas as idades para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo o direito dos demais. Trata-se de uma educação compreendida como promotora e garantidora do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, devendo se constituir como projeto coletivo, compartilhado por toda comunidade educativa. Para tanto, a EDH requer a construção de concepções práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana (BRASIL, 2013).

A Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã), como primeira grande legislação que fundamenta a EDH no país, determinou a proteção a todas as manifestações culturais, fazendo respeitar expressamente as culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, merecendo destacar-se aqui o caso dessa última, pois são reconhecidas pela primeira vez na referida Carta Magna, o que, de acordo com Maurício Arruti (1997), deveu-se muito ao avanço das políticas indígenas e indigenistas.

A partir da Constituição de 1988, tivemos muitas leis que contribuíram para a evolução da EDH. Sintetizamos aqui os últimos 30 anos, evidenciando a legislação com propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990, quando surgiram as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzidas no período de 1996 a 2002. A partir de 2003, a EDH ganha um Plano Nacional (PNEDH) que foi revisado no ano de 2006 e ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e

sustentabilidade. Recordando e relacionando a EDH com a educação quilombola, e por vezes com a indígena, temos o seguinte:

1995 – Criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

1996 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB).

2002 – Resolução CNE/CEB 1/2002, de uma regulamentação específica para a educação escolar dos povos do campo. Tal Resolução definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CBE nº 36/2001 que orienta os sistemas de ensino para alguns coletivos sociais, dentre os quais estão os quilombolas;

2003 - Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003; e Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, já comentadas em tópico anterior e que representou avanço no campo dos Direitos Humanos, resultado do Movimento Negro pelo direito à Educação;

2006 - Nesse ano, merece destaque a aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e Tribais, composta por 46 artigos, deixando clara a visão multicultural e de respeito mútuo entre as diferenças, promovendo a interculturalidade, já considerada anteriormente como uma das conquistas de índios e quilombolas.

2007 - Parecer CNE/CEB nº 2/2007 (Referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana); e

Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população, onde destaca-se o Artigo 10, inciso XV.

2008 - Lei nº 11.645 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

2009 - As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Parecer CNB/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009) reconhece a criança como sujeito de direito, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos no que diz respeito aos direitos

fundamentais, dentre os quais a educação e o direito à participação na vida social e cultural; e Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009 que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR.

2010 - O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, recomenda que o tema dos Direitos Humanos deverá ser abordado ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (Brasil, 2010, p.24; Brasil, 2013, p.520);

E, o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA) e que inclui os quilombolas no rol daqueles considerados como população do campo (Art.1º, § 1º, inciso I).

2011 – O Plano Nacional de Educação incorpora as proposições advindas da Conferência Nacional de Educação – CONAE, entre outras inclusões está o Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002 e 2010) e juntas marcam a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº2/2012), levam em consideração o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), tendo como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores. O CNE ainda aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação por meio de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar Indígena e Quilombola, chamando atenção para que as práticas que promovem os Direitos Humanos estejam presentes no ambiente escolar .

2012 - Decreto nº 7.690, de 02/03/2012: compete à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), como um dos desafios das Políticas Educacionais, a valorização das diferenças e da diversidade. Ainda nesse ano, a Lei nº 12.711/2012, Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, sancionada em agosto do mesmo ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a

alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

2014 - É de ressaltar que o decênio dos afrodescendentes acontece no mesmo espaço e tempo da aplicação da Lei 13.005 do Plano Nacional de Educação-PNE (2015-2024), ambos já comentados antes.

Atualmente, os dados do Censo Demográfico 2010, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram que a desigualdade racial continua no Brasil, com brancos estudando mais que os negros (pretos e pardos). Esses dados demonstram que a expansão das políticas públicas de educação que priorizem os vulneráveis constitui um desafio permanente, com evidência para a população que vive nas Terras Indígenas e quilombolas.

2016 – Foi publicada a Lei 13.278/2016, que altera a LDB, com a inclusão das artes visuais, da dança, da música e do teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Jugamos interessante, a considerar porque mais além de tratar a imagem crítica que a sociedade brasileira tem dos Direitos Humanos, bem como da Educação, a inclusão destes meios, assim como observou Cristovam Buarque (redator da matéria na Comissão de Educação) no currículo, é uma maneira de conseguir criar uma consciência (indispensável na EDH) e também de ensinar aos jovens brasileiros a interessarem-se pelas belezas do mundo, o que é tão importante como fazer-lhes entender a ciência ou a realidade do mundo.

No entanto, concomitante a esse fato que vimos como um avanço, ocorria uma grande ameaça de retrocessos. Em outubro de 2016, foi criada na Câmara Federal dos Deputados, uma comissão especial designada Escola sem Partido para analisar os textos e projetos de lei que foram apresentados em diferentes estados do Brasil em defesa desse movimento, tendo sido os primeiros apresentados na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (PL 2.974/2014) e na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (PL 867/2014). (MOURA, 2016, p.31). O relator da referida comissão apresentou um parecer favorável aos projetos de lei para votação, com um texto que abrange todas as temáticas polêmicas do Escola sem Partido. Além desses projetos existem tramitando atualmente, um projeto

de Emenda Constitucional, alguns projetos de lei e um de decreto que fazem relação direta com o Escola sem Partido.

2018 – Durante esse período (mandato do governo golpista), houve muitos cortes no orçamento da União, com inúmeros prejuízos para a educação, tudo endossado pela aprovação da PEC/55 (EC 95/2016), que congela os gastos públicos para as áreas sociais por vinte anos. Leis e conquistas históricas da Constituição Federal de 1988 foram modificadas e revogadas em pouco tempo, apresentando grande retrocesso aos direitos humanos, políticos, econômicos e sociais, descritos nos artigos 5º e 6º da Carta Magna consubstanciados por tratados internacionais. (GUIMARÃES, 2018; CONTE, CINELLI e BIERHALS, 2018).

2019 - Resumiremos esse período (quatro meses de um novo governo), na tentativa de retratar os problemas que atingem não só, mas também a educação brasileira, com um trecho da apresentação do informe em cem dias da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PGDC): “Entre 1 de janeiro e 10 de abril de 2019, foram feitos a órgãos do poder público mais de 60 pedidos de esclarecimentos, recomendações ou solicitações sobre medidas que afetavam direitos humanos. Questões como o efetivo funcionamento dos conselhos de políticas públicas, a participação social como elemento central de um regime democrático e o acesso universal a políticas de saúde, de educação e de assistência social estiveram entre os destaques.” (I Relatório da PGDC, 2019 – grifo nosso).

Como pudemos constatar, nas duas últimas décadas temos vivenciado no Brasil, um crescente processo de fortalecimento da EDH, principalmente pelo reconhecimento de que a educação é indissociável dos Direitos Humanos. Porém não podemos ignorar a dificuldade de se consolidar uma cultura social de Direitos Humanos, num país com uma cultura construída historicamente onde prevaleciam e ainda persistem, privilégios, desigualdades, discriminações, desrespeitos e preconceitos. E após o golpe de Estado/2016 (impeachment da presidenta Dilma Rousseff), dando lugar a um rumo diferente do que vinha sendo tomado, o chamado desenvolvimento da nação, e com o desenrolar de um governo eleito que mais parece querer acabar com o país em nome do amor e de Deus (governo iniciado em janeiro desse ano e que passados nove meses nenhum projeto que beneficie a maior parte da população, foi defendido), a mudança de

situação, que deve ser operada com a contribuição da educação escolar, embora não só com ela, por meio da EDH, seja vivida por nossos netos ou bisnetos, parece aos poucos está esvaindo-se, e para que isso não aconteça necessitamos das respostas que ajudem não só a esclarecer, mas combater as drásticas medidas que afetam os direitos humanos.

### 3.2 Portugal

Com relação a Portugal, a Constituição da República Portuguesa (CRP) foi, aprovada e promulgada em 2 de abril de 1976, num clima político particularmente delicado, de luta pela legitimidade de posições, como afirma Miranda (2016, p. 13) “após dez meses de trabalhos vividos num tempo de conflito entre a legitimidade revolucionária e a legitimidade democrática – legitimidade democrática com que sempre se identificou e que acabaria por prevalecer”, entrando em vigor a 25 de abril de 1976.

Portugal, portanto, tem no bojo de sua Carta Magna, normas que consagram os princípios fundamentais, direitos, liberdades e garantias dos cidadãos, base de toda a abordagem da Educação para a Cidadania. Os dois primeiros princípios fundamentais da CRP, definidores do Estado Português, são:

Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na sua transformação numa sociedade sem classes” (Art.º 1.º). A República Portuguesa é um Estado democrático, baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democrática, que tem por objectivo assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras (Art.º 2.º).

Na década 1999-2004, em Portugal, se desenvolve um Plano de Ação para a década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos, visando uma evolução de um trabalho predominantemente de gabinete para uma atividade que se pretendeu de crescente aproximação das populações - alvo. São previstas, nessa época, uma série de ações, principalmente junto às escolas, mas também dando continuidade ao trabalho estratégico de edição da legislação que afeta os direitos humanos.

Ao longo dos 45 anos da democracia, a CRP de 1976 continua sendo a fonte de inspiração política e jurídica de Portugal, tal como o afirma Miranda (2016):

É uma Constituição-garantia e uma Constituição prospectiva. Tendo em conta o regime autoritário derrubado em 1974 e o que foram os riscos de implantação

de nova ditadura em 1975, é uma Constituição muito preocupada com os direitos fundamentais dos cidadãos e dos trabalhadores e com a divisão do poder. Todavia, surgida em ambiente de repulsa do passado próximo e em que tudo parecia possível, procura vivificar e enriquecer o conteúdo da democracia, multiplicando as manifestações de igualdade efectiva, participação, intervenção, socialização, numa visão ampla e não sem alguns ingredientes de utopia (Miranda, 2016, p. 13).

Pode-se verificar que a recepção na ordem jurídica portuguesa de convenções internacionais, sobretudo os tratados sobre várias matérias que conformam a União Europeia, levando em consideração as particularidades internas no que diz respeito à cultura portuguesa, com vista à elaboração de conteúdos sobre Educação para a Cidadania estão intimamente ligados aos valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aos da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, aos Princípios Fundamentais e aos direitos e liberdades consagrados na CRP, de modo que a escola desempenhe a sua função de formar cidadãos capazes de adquirir um conjunto de conhecimentos necessário para a sua participação ativa na vida do país, bem como para a sua integração adequada no espaço comunitário europeu e no mundo global.

António Eduardo (2016), em sua dissertação de mestrado, referencia Ribeiro, Neves & Menezes (2014, p. 13), autores que constataram que “Nas últimas décadas, o campo das políticas educativas juntamente com investigação desenvolvida nos domínios do currículo e da participação cívica e política têm atribuído um lugar de destaque à Educação para a Cidadania na promoção da democracia europeia”. E, também, Ferreira (2001, p. 59), quem sustenta que “Em Portugal, como em grande número de outros países democráticos, a problemática da Educação para a Cidadania tem vindo a adquirir grande importância dado o crescente papel da sociedade civil na resolução de problemas que afectam os indivíduos a várias escalas, desde a local à global”.

Em Portugal, a Educação para a Cidadania tem sido manifestamente influenciada por determinados períodos sociopolíticos que se fizeram sentir quer a nível interno, como foi por exemplo a queda do regime ditatorial em 1974 que deu início a uma fase política democrática que procurou (pelo menos inicialmente) transpor para o campo da educação uma ideologia educativa de carácter mais emancipatório e crítico em substituição do carácter doutrinador e apolítico estimulado pelo anterior regime; quer a nível externo, como foi a integração na União Europeia e a ênfase que ela colocou na década de 1990 sobre a construção de uma cidadania democrática e europeia (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 13).



Assim sendo, a Educação para a Cidadania, ao lado da língua portuguesa e da valorização da dimensão humana do trabalho, bem como da utilização das tecnologias de informação e comunicação, as ditas “formações transdisciplinares”, aparece como meio de concretização da área curricular não disciplinar da “formação cívica”, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que dispõe em seu preâmbulo:

O diploma consagra a Educação para a Cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo (Diário da República – I Série –A, n.º 15, 2001, p. 259).

Además,

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (n.º 3). As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (n.º 4) (Diário da República, I Série-A, N.º 15, 2001, p. 259).

De acordo com Ferreira (2001):

A Educação para a Cidadania constitui actualmente uma das principais finalidades do Sistema Educativo português, mas uma análise de documentos oficiais recentes, emanados de varios departamentos do Ministério da Educação, permite verificar que não apresentam uniformidade de concepções no que diz respeito a cidadania e Educação para a Cidadania, assim como não apresentam linhas clarificadoras de como os professores poderão promover a Educação para a Cidadania na sua prática pedagógica (p. 59).

Diante do exposto, a escola portuguesa apresenta-se como o espaço por excelência para fomentar o espírito crítico, necessário para o exercício da cidadania nas suas diferentes dimensões:

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da Educação para a Cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade (DGE, 2013, p. 1).

Em resumo, as diferenças manifestas nos textos constitucionais refletem as opções políticas de cada Estado e é a expressão da autodeterminação dos povos. A EDH e para a Cidadania Democrática caminha a passos lentos em Brasil, considerando que os instrumentos internacionais promotores dela já estão vigentes há mais de meio século. Em Portugal por sua vez, percebemos uma distancia bem menor do desenvolvimento almejado pelo fato da valorização dada pela escola às problemáticas transversais.

#### **4. O projeto Escola da Ponte: autonomia radical, deficiência intercultural e efetiva gestão democrática**

A Escola da Ponte é uma instituição pública de Portugal que, curiosamente funciona dividindo o espaço físico com outra escola (um dos cinco blocos corresponde a estrutura de funcionamento atual da Escola da Ponte), mas que os alunos de uma e de outra, não interagem. Localizada no município de Santo Tirso (próximo à cidade do Porto), a referida escola, não adota um modelo de séries ou ciclos. Lá, os estudantes de diferentes idades se organizam a partir de interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa.

Inspirados por Paulo Freire e pelo educador francês Célestin Freinet, a escola propõe que os estudantes leiam por desejo, pela vontade de decifrar o código das palavras. Convidadas por histórias ou perguntas “geradoras”, as crianças desenvolvem de forma autônoma a capacidade da escrita e leitura, cada qual no seu tempo, e no seu próprio ritmo de aprendizagem.

A autonomia que por muito tempo foi reduzida a uma vertente declarativa e ideológica, com os movimentos sociais posicionando-se contra “governos em disputa” com os quais tinham influencia, passou a ser entendida de forma ampla, abarcando todos os aspectos que vão das ideias até a produção e reprodução da vida, levando em consideração a importância que é poder assegurar a alimentação e saúde de todos os envolvidos nos movimentos, como da comunidade em, geral. A autonomia alimentícia, por exemplo, tida há muito por povos do meio rural, não é nem de longe comparável às práticas dos setores populares urbanos. As cidades não dispõem dos mesmos saberes que precisam ser valorizados e a aliança das cidades com o meio rural, reconhecendo o

potencial deste, é primordial para o alcance da autonomia plena que é construída ao longo do tempo e que de acordo com Raúl Zibechi (2018) inclui órgãos de tomadas de decisões, para impartir justiça, para administrar a vida cotidiana dos setores populados em seus próprios espaços.

No caso da Escola da Ponte, para que todos os processos de investigação se viabilizem de forma autônoma, os estudantes têm acesso a diferentes locus de aprendizagem e estudo, como na biblioteca (defendido como o espaço da escola mais importante), e nos computadores e internet. Da mesma forma, os estudantes gerem esses espaços de forma autônoma e decidem onde e como devem buscar a informação que precisam. Muitas vezes, quando a informação não está na escola, os estudantes são convidados a sair e investigar, em parceria com seus tutores, outras possibilidades e sua comunidade. Vão às bibliotecas públicas, às casas dos vizinhos, aos parques e praças da cidade – em qualquer lugar em que possam encontrar o aprendizado que desejam. Essa autonomia radical vem fazendo falta em nossas escolas, especialmente nas ubicadas no meio rural.

Considerando a importância que questões como a diversidade cultural e a identidade têm apresentado para a reflexão sobre o papel da escola nos dias atuais, fazemos nossa maior crítica ao modelo da Escola da Ponte. A escola, tal como se apresenta, é incompatível com as demandas da sociedade atual de interação entre culturas. Nesse quesito é deficiente, porque enquanto concebida como instituição que construiria uma cidadania universal e homogênea, como é a escola se encontra imersa num contexto de diferenças revelada na falta de interação dos alunos que dividem o “mesmo” espaço físico, com um controle de horários que impedem que interajam.

Partindo da identificação dessa problemática, entendemos que a interculturalidade, como perspectiva para a escola e para a educação, possibilita o repensar do próprio modelo de conhecimento que a embasa e é veiculado por ela. Segregar alunos, impede a abertura da própria escola ao diálogo com outras formas de conhecimento, propiciadas pelo contato e pela troca intercultural, pelo estreitamento das relações de diálogos com os outros homens (no caso os alunos da outra escola ali existente), afinal a aprendizagem acontece por meio da interação, onde o sujeito é capaz

de pensar, dar sentido e criticar a realidade social marcada por um sistema capitalista excludente e desigual<sup>7</sup>.

Quanto a gestão democrática, maior aportação do modelo da escola da ponte, consideramos que na escola rural tem feito falta a preocupação em preparar as crianças e jovens para a verdadeira democracia mediante exemplo e ação, uma tarefa também das famílias como observamos. A participação dos pais pressupõe uma profunda transformação cultural, pois com ajuda da escola, pais dos alunos fundaram uma associação, que é hoje um interlocutor sempre disponível e um parceiro indispensável, através da qual podem participar do encontro de apresentação do Plano Anual e da avaliação mensal dos projetos.

O referido princípio, que corresponde à forma de gerir as unidades escolares tendo como base a participação, transparência, democracia e descentralização (administrativa e financeira), pressupõe o estabelecimento de relações entre os alunos de respeito ao trabalho e às decisões alheias. Además, ressalta a importancia de se respeitar direitos de minorias e também acatar decisões da maioria, entendendo que a diversidade contribui para a criação de obras melhores e mais amplas do que seria a reunião simples dos trabalhos dos varios alunos, percepção que leva à descoberta do valor e do poder oriundo de uma organização que se dá democraticamente. Apresenta-se, a democracia na escola, como uma preparação para a democracia de amanhã.

### **Considerações Finais**

Chamamos atenção, especialmente para os problemas enfrentados nas zonas rurais que acabam por estimular a formação de cooperativas, modelo que consideramos que muito pode contribuir para o respeito e a realização dos Direitos Humanos e mais especificamente o direito do trabalho e da educação. As cooperativas se apresentam como instrumentos aptos para a consecução dos direitos fundamentais na pós modernidade, período que representa, entre outras coisas, uma consequência do aumento da consciência política entre os cidadãos e da demanda por mais cidadania.

---

<sup>7</sup> Processo ativo baseado no materialismo histórico dialético marxista.

Avançar na EDH, significa também avançar no fortalecimento do cooperativismo que passou a ser tratado como um fundamento básico na esfera econômico-social. Assim, as cooperativas de aprendizagem ou de trabalho apresentam-se como um forte aliado para a construção e promoção de um ambiente de trabalho decente “centrado nas pessoas” para um futuro do trabalho justo, seguro e incluyente, como para a formação de uma “cultura cooperativa”.

## Referências

- ANTÓN, E.F. (Ago – Dez de 2015). COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SUS CONTEXTOS DE ORIGEN. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, v.5 (n.11), 211-223.
- ARRUTI, J. M. **A emergência dos "remanescentes"**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, 3(2), 7-38. 1997.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. **Estatuto do Índio Decreto 1775**. 1996.
- BRASIL, M. d. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, Brasil: MEC, SEB, DICEI. doi: ISBN:978-857783-136-4. 2013.
- CONTE, I. I.; CINELLI, C.; BIERHALS, P.R. **Impactos do golpe na Educação do Campo**: reflexões iniciais in: Azevedo, J.C.; Reis, J.T. (Orgs.). Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe. Porto Alegre, Brasil: Editora Universitária Metodista IPA. 2018.
- DGE, D.-G. d.-D. **Educação para a Cidadania – linhas orientadoras**. Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Lisboa, Portugal. Obtido em 05 de Agosto de 2016, de [149http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf). (Novembro de 2013).
- FERREIRA, M. M. **Educação para a Cidadania em Portugal - Evolução e Tendências actuais**. UAB.PT. Obtido em 18 de julho de 2016, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4350/1/Manuela%20Malheiro.pdf>. (junho de 2001).
- FREINET. C. **Las invariantes pedagógicas**. Madrid, España: Laia. 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, S. P. **Pistas para um Brasil pós-golpe**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/brasil/pistas-para-um-brasil-pos-golpe/>. Acesso em 13 de maio de 2018.
- MARTINS, R. V.; VIEIRA DE MELO, R. A. COOPERATIVISMO: UMA PROPOSTA ECONÔMICA ROMÂNTICA DE MUDANÇA DE VIDA PARA ÍNDIOS E NEGROS DE AQUIRAZ-CE.. Comunicação & Mercado - **Revista Internacional de Ciências Sociais Aplicadas da UNIGRAN**, v. 4, p. 205-215, 2015.

MARTINS, R. V. **A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos.** Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil. Salamanca: Ediciones de Salamanca, Colección Vitor. 2017.

MARTINS, R. V. **Educação em direitos humanos e para a cidadania democrática:** Brasil ('Um desenvolvimento retrógrado') *versus* Espanha. Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, v. 1, p. 265-277, 2019.

MIRANDA, J. **Constituição e Cidadania 2003-2015.** Coimbra: Almedina. 2016.

MOURA, F. P. de. **“Escola sem partido”:** relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Orientadora: Alessandra Carvalho. Rio de Janeiro, 188 f.:il. 2016.

NUSSBAUM, M. C. **Por qué la democracia necesita de las humanidades.** Madrid, España: Katz discusiones. 2012.

PACHECO, J. TEDxRio - Realizado em 15.02.2011. **Provocações** - Rubem Alves (Programa 513) - Abujamra - 03/05/1 - Parte 1 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=261y2O...> 2011. Disponível em: <https://anidabar.wordpress.com/2011/08/19/escola-da-ponte/> 2011

PORTUGAL. **LBSE n.º 46/86**, de 14 de Outubro. Obtido em 23 de Maio de 2016, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf) . 1986.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 286/89**, de 29 de Agosto. Obtido em 14 de Setembro de 2016, de [www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc179.pd](http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc179.pd) .1989.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 6/2001**, de 18 de Janeiro. Obtido em 05 de Agosto de 2006, de [www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id=15446&folderId...](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_1_id=15446&folderId...) 2001.

RIBEIRO, N., NEVES, T., & MENEZES, I. **Educação para a Cidadania em Portugal:** Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. Currículo sem Fronteiras, 14, n.º 3, pp. 12-31. Obtido em 08 de julho de 2016, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/ribeiro-neves-menezes.pdf>. (Set-Dez de 2014).

SCHNEIDER, J. O. Cooperativismo e direitos humanos. **Perspectiva Econômica**, Unisinos, 13(2): 147-157, julho-dezembro 2017.