

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE
SERGIPE**

ROSANE BEZERRA DO NASCIMENTO

**ARACAJU, SE - BRASIL
FEVEREIRO DE 2017**

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE
SERGIPE**

Autora: Rosane Bezerra do Nascimento

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Jeane Helfemsteller Coelho Dornelles

ARACAJU, SE - BRASIL
FEVEREIRO DE 2017

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE SERGIPE

ROSANE BEZERRA DO NASCIMENTO

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO DA UNIVERSIDADE
TIRADENTES COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA
A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM DIREITOS HUMANOS.

Aprovada por:

Profa. Dra. Carla Jeane Helfemsteller Coelho Dornelles
Orientadora

Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens
(Membro Externo da Banca)

Profa. Dra. Gabriela Maia Rebouças
(Membro Interno da Banca)

Prof. Dr. Tagore Trajano de Almeida Silva
(Membro Suplente da Banca)

ARACAJU, SE - BRASIL
FEVEREIRO DE 2017

N244e Nascimento, Rosane Bezerra do
Educação em direitos humanos no estado de Sergipe / Rosane Bezerra do
Nascimento ; orientação [de] Prof^a. Dr^a. Carla Jeane Helfemsteller Coelho Dornelles
– Aracaju: UNIT, 2017.

103 f.: 30 cm

Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Tiradentes, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Direitos Humanos. 2. Cidadania. 3. Educação Emancipatória. I. Nascimento,
Rosane Bezerra do. II. Dornelles, Carla Jeane Helfemsteller Coelho. (orient.). III.
Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 342.7:378.4

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Águas de Aruanda por proporcionar minha religação com o Sagrado, com a força da Natureza e com os Orixás. Se hoje reconheço que o divino habita em mim, se consigo perceber, aceitar e agradecer as bênçãos que recebo, esta família espiritual tem grande participação nisso.

Aos Orixás, em especial à dona da minha cabeça, Oyá Bagan. Que as tempestades Dela dissipem as sombras, Seus raios iluminem minha cabeça. Que eu possa aprender com Ela a envergar e não quebrar e também a tornar cada inimigo derrotado um aliado que tem minha lealdade e respeito. Que eu nunca esqueça que ser filha Dela é fazer das tempestades meu porto seguro. Eparrei Oyá.

Gratidão a Ogum por abrir sempre os caminhos e me proteger, agradeço a Oxalá por esfriar minha cabeça e mostrar nortes para a paz interior.

À minha família material, em especial minha, painho, Tarcisio, Fernanda, Raynara e Lola.

Mãe, você é o maior exemplo de mulher que existe em minha vida. Gratidão por todo o cuidado, pelo seu afinho aos estudos. Gratidão por me dizer desde que sou pequena que mesmo que você não entenda, vai entender, ou seja, que posso te contar tudo e contar com você para tudo. Talvez nem sempre eu consiga expressar o quanto te admiro, te amo e te acho inteligente. Então saiba, que apesar de ter me tornado adulta, você continua sendo minha super-heroína.

Pai, meu poeta predileto porque mais do que fazer poesia, você é poesia. Há muito de você em mim. Afinal, dentre as muitas outras coisas, esse jeito meio exibido e essa necessidade de resolver as coisas através da fala eu herdei de você.

Gratidão a ambos por se fazerem sempre presentes, pelo amor dedicado a mim e a Tarcisio, pela torcida e pelo exemplo de seres humanos que vocês são. Vocês foram os primeiros a ensinar o que a vida tem me mostrado: a necessidade de colocar paixão em tudo que faz.

Gratidão a Tarcísio pelo companheirismo, cumplicidade e por me entender tão bem, mesmo sem compartilharmos a mesma rotina.

Gratidão a Fernanda por todo o amor dedicado ao meu pai.

Para realizar esse mestrado, além do apoio da minha família espiritual e material contei com a ajuda de outras pessoas, entre professores e amigos, que participaram da minha caminhada acadêmica desde antes do ingresso na pós-graduação.

Gratidão a Verônica, minha primeira orientadora, por ter me proporcionado tantas aprendizagens na pesquisa e na vida, por ter me apresentado ao mundo da iniciação científica, das comunicações orais, congressos, artigos e capítulos de livros.

Gratidão a Lucivânia por ter me orientado na monografia de conclusão da graduação e ter reacendido em mim a paixão pela pesquisa.

Gratidão a Ilzver por ter me encorajado a fazer a seleção do mestrado dizendo as palavras necessárias para que eu tomasse coragem e, dentro do mestrado, tomando atitudes necessárias para meu amadurecimento acadêmico. Por ter me apresentado a diversos autores e me aproximado de uma pessoa que se tornou minha amiga para além dos muros da UNIT.

À orientadora desta pesquisa, Carla, por toda paciência e cuidado, pelas orientações acerca da pesquisa, da vida acadêmica e da vida de maneira geral. Das lições que aprendi contigo quero destacar a de que a melhor maneira de combater o pessimismo que impregna o mundo contemporâneo é estudar para conhecer e propor alternativas de melhorias. Desse modo pude perceber que o mundo não é assim tão feio e assumir minha responsabilidade em torná-lo um lugar melhor.

A Douglas, que funcionou praticamente como o coorientador desta pesquisa, por todo o auxílio com o sumário, resumo, indicação de leituras e revisão de texto. Sua presença foi fundamental para sair dos momentos de bloqueio.

Às professoras da banca de qualificação, Dinamara e Gabriela, por terem proporcionado a ampliação de perspectivas desta pesquisa e uma adequação ao que eu mesma propunha enquanto objetivo geral.

À CAPES, por ter financiado parte desta pesquisa e a minha por ter financiado a outra parte.

Aos funcionários do PPGD e da DPE, em especial a Lucas, Tales, Thayse e Cleverton, pela presteza, eficiência, cuidado e paciência com todos os mestrandos.

Em nome da professora Mary, do professor Almir e da professora Laís agradeço a todos que fazem o Colégio Estadual Dr Edelzio Vieira de Melo, local no qual somos felizes e sabemos disso. Sinto-me honrada em fazer parte dessa brilhante equipe.

Aos amigos maravilhosos que venho cativando ao longo das minhas caminhadas, gratidão pelas conversas, pelas risadas, pelos choros, pelo ombro amigo e pelos abraços. Dentre esses amigos destaco aqueles estiveram mais próximos nesta etapa acadêmica: gratidão imensa ao grupo de estudos para a seleção do mestrado: Jéffson, Luíz e Samyle; ao grupo dos açais e dos acarajés com muito vatapá e pouca salada: Kellen, Nanda e Jeff; à brutinha mais doce de todas: Eli; à firmeza doce de Emilly e ao filho de Ogum Xoroquê que mais me ensinou e me apoiou intelectual e afetivamente da graduação ao mestrado, dentro e fora da universidade: Victor Cruz.

No campo dos afetos, agradeço ao mistério stereo que entrou na minha vida sob o sol de aquário e não tem lua em capricórnio ou vênus em gêmeos que esconda dele o meu coração canceriano.

Por fim, encerro com uma afirmação bastante repetida pelo grupo do acarajé com muito vatapá e pouca salada, cuja autoria não sabemos a quem pertence: “Viver não cabe no lattes”.

“Promovemos processos de direitos humanos, primeiro, porque necessitamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles não caem do céu, nem vão correr pelos rios de mel de algum paraíso terrestre.”
(Joaquim Herrera Flores)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar a Educação em Direitos Humanos no Estado de Sergipe a partir de dois cenários produzidos por pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Tiradentes e Federal de Sergipe, os quais trabalharam e/ou investigaram processos educativos formais e não-formais (vivências pedagógicas). Sabe-se que a Educação em Direitos Humanos é compreendida não como uma disciplina curricular, mas como um conjunto de processos que dialogam em diversas áreas do conhecimento, que podem ser evidenciadas nas mais distintas matérias escolares e para além do ambiente escolar. Com base em um levantamento bibliográfico e documental, promove-se uma reflexão sobre Educação em Direitos Humanos a partir das duas vivências estudadas. Trata-se, pois, de uma pesquisa descritiva que procura descrever e interpretar os casos apresentados, sendo a dissertação dividida em quatro seções: a primeira traz a introdução, justificativa e procedimentos metodológicos do estudo; a segunda realiza um contexto histórico a respeito da Educação em Direitos Humanos, sua relevância ao processo educativo e de suas implicações na sociedade contemporânea, tanto em âmbito nacional como em âmbito estadual; a terceira seção descreve as vivências selecionadas para análise, bem como busca refletir sobre o significado das ações promovidas nos espaços educativos estudados e suas possíveis contribuições à formação dos sujeitos conscientes e promotores dos Direitos Humanos; e a quarta seção apresenta as considerações a respeito da análise empreendida. As experiências descritas e analisadas nesta dissertação possibilitam concatenar os aspectos normativos a partir de vivências ocorridas em espaços educativos com características distintas, que por meio de suas abordagens conferem legitimidade às ações desenvolvidas – sejam elas dentro ou fora do contexto escolar. Desse modo, entende-se que a educação formal é um importante meio para que os sujeitos conheçam e apreendam os Direitos Humanos, tornando-os protagonistas nas estratégias de efetivação dos mesmos; a educação não-formal, por sua vez, mesmo sem uma sistematização mais rigorosa, também possibilita o acesso deste saber por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, com ênfase mais na realidade dos sujeitos a quem é direcionada.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Cidadania. Educação Emancipatória

ABSTRACT

The present work has as main objective to investigate the Education in Human Rights in Sergipe from two scenarios produced by researchers of Postgraduation Programs in Education from Universidade Tiradentes and Universidade Federal de Sergipe, wich work and/or investigate formal and non-formal educational processes (pedagogical experiences). It is known that Human Rights Education is understood not as a curricular discipline, but as a set of processes that dialogue in several areas of knowledge, which can be evidenced in the most different school subjects and beyond the school environment. Based on a bibliographical and documentary survey, a reflection on Human Rights Education is promoted from the two experiences studied. It is therefore a descriptive research that seeks to describe and interpret the cases presented, this work is divided into four sections: The first brings the introduction, justification and methodological procedures of the study; The second presents a historical context regarding Human Rights Education, demonstrates its relevance to the educational process and discusses its implications in contemporary society, both nationally and at the state level; The third section describes the experiences selected for analysis, as well as a search to reflect about the meaning of the actions promoted in the educational spaces studied and their possible contributions to the development of the conscious right's person and promoter of Human Rights; and the fourth section presents the considerations about the analysis launched. The experiences described and analyzed in this dissertation make it possible to concatenate the normative aspects from experiences in educational spaces with distinct characteristics that, through their approaches, confer legitimacy to the actions developed - be they within or outside the school context. In this way, it is understood that formal education is an important means for the subjects to know and apprehend human rights, making them protagonists in the strategies for their realization; Non-formal education, in turn, even without a more rigorous systematization, also makes it possible to access this knowledge through differentiated pedagogical practices, with an emphasis on the reality of the subjects to whom it is directed.

Key words: Human Rights. Citizenship. Emancipatory Education.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
SEÇÃO I	13
1.1 INTRODUÇÃO.....	11
1.2 JUSTIFICATIVA.....	16
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
SEÇÃO II	26
2.1 DIREITOS HUMANOS: O QUE SÃO?.....	26
2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	32
2.3 MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	34
2.4 RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	50
SEÇÃO III	57
3.1 ESTUDO DE CASO DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE SERGIPE.....	57
3.1.1 Caso 1: Educação em Direitos Humanos em Espaço Não Formal.....	58
3.1.2 Caso 2: Educação em Direitos Humanos em Espaço Formal.....	73
3.1.3 Interpretando as duas experiências: contribuições da Educação em Direitos Humanos para a formação de sujeitos.....	90
SEÇÃO IV	95
4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRFB- Constituição da República Federativa do Brasil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG CRILIBER - Organização Não Governamental Criança e Liberdade

PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPED/UNIT – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes

PPGED/UFS - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe

RBEDH - Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos

SEDH – Serviço de Educação em Direitos Humanos

SEÇÃO I

1.1 INTRODUÇÃO

Em termos normativos, os direitos humanos tiveram como um dos seus primeiros marcos em nível internacional a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas. A partir daquele ano foram elaborados diversos tratados internacionais, outras normas com poder cogente e outras de caráter axiológico no sentido de garantir, reconhecer e orientar a efetivação de direitos humanos.

Se por um lado é cediço que as normas por si só não são capazes de efetivar a gama de direitos mínimos necessários a uma vida digna de ser vivida, por outro lado não se pode negar a importância de normas em âmbito nacional e internacional como ferramentas para essa efetivação, bem como de reconhecimento e conquista de tais direitos.

Partimos de uma perspectiva crítica da educação e dos direitos humanos para abordar a temática da Educação em Direitos Humanos, tema que vem ganhando cada vez mais relevo nas pesquisas em distintas áreas do saber (Direito, Educação, Sociologia, Antropologia, entre outras). Porém, consideramos que esses marcos teóricos não podem ser vistos a partir de dualidades tais como: teoria clássica x teoria crítica de direitos humanos, uma vez que tratam em realidade de duas faces de uma mesma moeda, havendo a necessidade de superar essa dicotomia para tratar de experiências e avanços possíveis.

Nesse contexto, escolhemos como caminho tratar de Educação em Direitos Humanos de uma perspectiva crítica considerando a importância das normas, mas reconhecendo que não podemos nos limitar ao estudo de documentos, fazendo-se necessária a análise de vivências, experiências, processos educativos para neles observar o que há de Educação em Direitos Humanos. Como recorte espacial dessas práticas pedagógicas escolhemos o estado de Sergipe, mais especificamente uma comunidade remanescente de quilombos situada em Aracaju e uma escola da rede pública estadual também da capital sergipana.

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar dois cenários produzidos por pesquisadores em Sergipe a respeito da implementação dos Direitos

Humanos em processos educativos formais e não-formais. Sabe-se que a Educação em Direitos Humanos é compreendida não como uma disciplina curricular, mas como um conjunto de processos que dialogam em diversas áreas do conhecimento e que podem ser evidenciadas nas mais distintas matérias escolares. Com base em um levantamento bibliográfico e documental, promovemos uma reflexão sobre Educação em Direitos Humanos a partir do estudo de caso de duas vivências estudadas.

O arcabouço jurídico internacional acerca de Direitos Humanos vem se solidificando através de normas com poder coercitivo e outras sem poder coercitivo (CANDAU; SCAVINO, 2013). Em âmbito nacional muitos países passaram a adotar em suas constituições direitos e garantias fundamentais para seus cidadãos.

No Brasil, esta categoria de direitos ganhou ênfase com a redemocratização ocorrida nos anos 1980 e com mais força após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, cujo texto traz diversos direitos e garantias com vistas a estabelecer um lastro mínimo que constitui a dignidade da pessoa humana, a qual inclusive é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, conforme consta no artigo 1º, inciso III (CRFB, 1988). Além das garantias fundamentais constitucionais, há normas de direitos humanos no ordenamento jurídico interno em tratados dos quais o País é signatário, em leis de âmbito local e nacional, além de políticas públicas.

Porém, o aspecto jurídico por si só não é garantia de efetividade dos direitos humanos. No Brasil, por exemplo, ocorrem violações sistemáticas¹, a exemplo de corrupção, discriminação de minorias diversas, fragilidade no fornecimento de direitos básicos (a exemplo de saúde e educação), desigualdade social, abuso de poder, trabalhos análogos à condição de escravidão (inclusive com crianças), impunidades, assassinatos, dentre outras formas de violência. Esse fato é um

¹ Sobre as violações sistemáticas aos direitos humanos, podemos citar que só no decorrer de 2016 foram inúmeras reportagens a respeito de corrupção envolvendo partidos, políticos e multinacionais, tais como: <http://brasileconomico.ig.com.br/brasil/economia/2015-01-14/lava-jato-investiga-envolvimento-de-mais-multinacionais-em-corrupcao.html>, <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/operacao-lava-jato/2015-03-06/lava-jato-confira-a-lista-de-politicos-envolvidos-em-escandalo.html>; a respeito de massacres em favelas: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/11/delegacia-de-homicidios-e-acionada-para-cidade-de-deus-zona-oeste.html>, <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/mortos-na-cidade-de-deus-foram-executados-denunciam-familiares>; a respeito da falta de confiabilidade processual do rito de impeachment que afastou a presidenta democraticamente eleita em 2014: <https://www.youtube.com/watch?v=GZ2cOLXByq8>.

indicativo de que o Direito, por si só, não é capaz de garantir a conscientização, a fruição e a efetividade dos direitos humanos. Ao mesmo tempo em que ocorrem essas violações sistemáticas, também é perceptível “a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos Direitos Humanos” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60).

Diante deste cenário é possível evidenciar a importância da Educação em Direitos Humanos como possibilidade de contribuir para levar ao conhecimento das pessoas tais direitos, como também estimular a prática deles e conscientizar as pessoas da importância de atitudes protagonistas para sua real efetivação através de vivências pedagógicas.

O direito à educação é expresso no artigo 6º da CRFB de 1988 e pela LDB (Lei nº 9394/96). Já a Educação em Direitos Humanos é proposta nos espaços formais e não formais de ensino pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - fase 1 (2005-2009), fase 2 (2010-2014) e fase 3 (2015-2019), pelo PNEDH (BRASIL, 2007) e em âmbito estadual foi baixada a Portaria nº 5.148/2015/GS/SEED em 17 de novembro de 2015, a qual implantou o serviço de Educação em Direitos Humanos nas escolas da rede estadual de ensino de Sergipe (SERGIPE, 2015). Todavia, na realidade, nem sempre são colocadas em prática ações educativas que efetivamente estejam assegurando a aprendizagem e ou desenvolvendo a sensibilidade que contribuiriam formação para a cidadania.

Salientamos que o conceito de cidadania não se restringe à possibilidade de votar e ser votado, mas participar e atuar com consciência. Sobre essa perspectiva ampliada utilizamos o conceito de Marilena Chauí que classifica os aspectos políticos da cidadania em ativo e passivo. A cidadania passiva é aquela referente à representação política, que ocorre através do exercício do voto. Enquanto que a cidadania ativa exige participação direta nas decisões que implicam diretamente nos direitos das pessoas (CHAUÍ, 2000). Benevides aponta que para que a cidadania ativa ocorra é necessária a “participação do povo como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou poderes” (1991, p. 20).

Podemos depreender que para a concretização da cidadania ativa, na qual os sujeitos de direito assumem um papel protagonista, rompendo com a verticalidade do poder autoritário, a Educação em Direitos Humanos é um caminho possível. Pois,

mais do que tomar conhecimento de quais são seus direitos e deveres, haverá a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência da necessidade de participação e de ação para a garantia não apenas dos próprios direitos, como também os do outro e os da coletividade. Sendo assim, entendemos educar para os direitos humanos como um sinônimo de educar para a cidadania.

A presente pesquisa tem como pressuposto que a educação é uma importante ferramenta para mudar não apenas a visão das pessoas sobre os direitos humanos, como também torná-las protagonistas em relação às estratégias de efetivação dos mesmos. Esse pressuposto está em consonância com a comunidade internacional de direitos humanos, exemplo disso é a afirmação inicial contida no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos– 1ª Fase:

[...] a Educação em Direitos Humanos produz resultados de grande alcance. Ao promover o respeito à dignidade humana e a igualdade, bem como a participação na tomada democrática de decisões, a Educação em Direitos Humanos contribui para a prevenção, a longo prazo, de abusos e de conflitos violentos (PMEDH 2005-2007, p. 4)

As normas de direitos humanos são imprescindíveis para a efetivação dos mesmos, porém elas por si só não bastam, pois limitam esses direitos e garantias ao campo abstrato. Para a concretização é necessário conscientizar e esta ação é realizada pela educação².

1.2 JUSTIFICATIVA

Ingressei no mestrado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes em 2015 com um projeto de pesquisa que tratava de uma temática relacionada a gênero e reprodução. Porém, em fevereiro de 2016 fui convocada para tomar posse em um concurso do magistério estadual. Esse fato me fez refletir sobre a necessidade de atrelar os estudos acadêmicos às práticas educativas – não que o tema anterior seja pouco relevante, mas percebi a necessidade de algo mais próximo do meu cotidiano escolar.

² Salientamos que a educação é um dos meios de obter uma consciência crítica, mas não o único. A arte, por exemplo, em suas distintas expressões e manifestações, também possibilita isso, bem como vivências a partir de projetos socioculturais, entre outros.

A ideia inicial para o novo tema de pesquisa era trabalhar a execução da política de Educação em Direitos Humanos através de normas e outros documentos em âmbito nacional e estadual, ou seja, num caráter institucional. Após a banca de qualificação e diálogos com a orientadora, percebi que para atingir meu objetivo pessoal, qual seja, encontrar uma pesquisa que além de relevância social tivesse também relevância para meu cotidiano profissional, seria mais interessante um caminho que incluísse experiências no chão da escola, não apenas as normas e documentos em âmbito institucional.

Foi assim que surgiu a necessidade de pesquisar vivências pedagógicas da educação formal e não-formal para nelas perceber o que havia de Educação em Direitos Humanos para ser capaz de vislumbrar e divulgar caminhos possíveis, caminhos reais e não soluções prontas ou maniqueístas.

Explicada a relevância pessoal da pesquisa, parto para a relevância social. Qual a relevância de tratar da Educação em Direitos Humanos?

Em uma primeira observação, a temática relacionada aos direitos humanos pode parecer repetitiva e desgastada, principalmente se for considerada a forma como os veículos de comunicação os retratam, qualificando-os como “direitos de bandidos”, “privilégios desnecessários”, entre outros. Ocorre que, a partir de uma observação aprofundada somada ao estudo acerca do assunto, percebe-se que apesar de ser amplamente abordada, esta categoria de direitos não possui efetivação em virtude de alguns fatores, dentre os quais se incluem ideias errôneas, falta de conhecimento aprofundado sobre a temática por parte da população e falta de consciência da corresponsabilidade para sua efetivação.

Daí a necessidade da investigação sobre como vem ocorrendo a Educação em Direitos Humanos em espaços diversos, dentre eles nos espaços da educação formal e não-formal, tendo em vista que o processo de desenvolvimento do cidadão³ ocorre tanto no contexto escolar quanto fora dos muros da escola. Os espaços educativos trazem profícuas possibilidades para o desenvolvimento da formação voltada à cidadania, à construção da autonomia dos sujeitos a fim de que eles possam se posicionar perante a sociedade de forma ética, respeitando e reivindicando os direitos conquistados e estabelecidos. Neste sentido, torna-se

³ Entendemos educar para a cidadania como sinônimo de educação para os direitos humanos, conforme já explicado na introdução.

relevante a investigação sobre vivências em que a Educação em Direitos Humanos vem sendo implementada.

Vislumbra-se, através dessa pesquisa, revelar como a Educação em Direitos Humanos vem desempenhando importante papel na formação para a cidadania de sujeitos presentes em espaços educativos escolares e não escolares.

Dada a realidade brasileira de desigualdade, o levantamento sobre “se” está sendo trabalhada a Educação em Direitos Humanos, e principalmente como ela vem ocorrendo, torna-se relevante, pois como adverte Benevides (2015), nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos, de uma certa maneira, já estão incorporados à vida política, tendo já se incorporado no elenco de valores daquela nação; enquanto que justamente nos países em que os direitos humanos são mais violados, nas sociedades mais marcadas pela exclusão, pelo preconceitos e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que as ideias de justiça social, ética e direitos humanos permanece ambígua e deturpada.

Portanto, o tema mostra-se relevante por elucidar que a completude dos direitos humanos envolve não apenas o Direito em si, mas a consciência cidadã dos sujeitos de direito. E, uma das vias para fomentar essa conscientização é a Educação em Direitos Humanos na rede formal e não-formal de ensino. Ademais, a pesquisa contribui para a problematização do tema no intuito de trazer novos olhares sobre sua relevância à sociedade.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base em um levantamento bibliográfico e documental, promove-se uma reflexão sobre Educação em Direitos Humanos a partir das duas vivências estudadas no estado de Sergipe, em pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes.

Para escolha das vivências ora estudadas, foi realizado levantamento junto aos bancos de teses e dissertações disponíveis nos sites eletrônicos dos Programas acima mencionados⁴⁵. Saliente-se que a Universidade Federal de Sergipe e a

⁴ Site do PPGED/UFS: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=136

Universidade Tiradentes são as únicas instituições de ensino superior no estado de Sergipe, até o momento, que oferecem pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação.

No Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) foram levantadas teses e dissertações a partir de 2007 até março de 2016. O marco inicial do recorte temporal foi escolhido em decorrência do ano da primeira publicação da versão definitiva do PNEDH: dezembro de 2006.

O levantamento preliminar no site do PPGED/UFS apontou a existência de 294 (duzentos e noventa e quatro) teses e dissertações, porém dessas, um total de 12 (doze) não estava disponível nem no site, nem na biblioteca do Programa. Portanto, na primeira etapa do levantamento contamos com 282 (duzentas e oitenta e duas) teses e dissertações.

Através do levantamento realizado encontramos 19 (dezenove) assuntos principais sobre os quais tratavam as teses e dissertações do PPGED/UFS, são eles: história da educação, formação de professores, mídias e tecnologias na educação, análise de execução de políticas públicas governamentais voltadas para a educação, análise de currículo / estrutura curricular, filosofia da educação, questões de gênero e orientação sexual em diversos campos pedagógicos, análise de discurso discentes e/ou docentes, formação de outros profissionais, educação ambiental, experiências educacionais, educação inclusiva, educação e trabalho, pedagogia hospitalar, práticas avaliativas, estudos sobre aprendizagem, educação do corpo / ginástica laboral, violência em espaços educacionais e educação patrimonial.

Estabelecemos como marco temporal pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2016. Como marcos para o recorte espacial delimitamos experiências no estado de Sergipe realizadas com sujeitos de pesquisa em idade escolar da educação básica, mais especificamente crianças e adolescentes que estivessem inseridos na educação fundamental ou de ensino médio.

Das 8 (oito) experiências educacionais, 3 (três) foram excluídas por não ocorrerem no estado de Sergipe: o trabalho intitulado “As relações de interculturalidade entre científico e conhecimentos tradicionais Pataxó na escola

⁵ Site do PPED/UNIT: <http://ppg.unit.br/pped/pesquisa/dissertacoes/>

estadual indígena Kijetxawê Zabelê”, escrito por Paulo de Tássio Borges da Silva e a pesquisa intitulada “Cálculo de área na vida e na escola: possíveis diferenças conceituais”, escrita por Laceni Miranda Souza dos Santos foram realizadas na Bahia. Já o trabalho intitulado “Conhecimentos Bakairi cotidiano e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios”, escrito por Edinéia Tavares Lopes, foi realizado em Mato Grosso.

Outras 2 (duas) pesquisas foram excluídas por não atenderem ao segundo critério espacial: a dissertação intitulada “Participação de crianças nas rotinas da educação infantil”, escrito por Synara do Espírito Santo Almeida trata de uma experiência na educação infantil e o trabalho intitulado “A performance art como propedêutica da experiência: construção de sentidos e significados sobre, com e por meio do corpo”, escrito por Jessica Vitorino da Silva Terra Nova ocorre no ensino superior.

Restaram três dissertações que atendiam aos critérios espaciais, a pesquisa intitulada “Educação e linguagem no quilombo urbano ‘Maloca’: perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental” defendida por Jaqueline Gomes dos Santos Teles no ano de 2012; a pesquisa intitulada “Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental”, defendida em 2015 por Marleide dos Santos Cunha e “Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes”, defendida em 2016 por José Douglas Alves Santos.

Entre as teses e dissertações levantadas no PPGED/UFS, nenhum dos trabalhos tratava diretamente de Educação em Direitos Humanos, mas as três dissertações acima tratam de experiências/vivências pedagógicas e correspondem aos recortes metodológicos estabelecidos. Das três, excluimos a dissertação intitulada “Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes” porque essa pesquisa se atém às narrativas dos discentes mas não enfoca tanto no processo da vivência em si.

Para a escolha entre as duas dissertações remanescentes, nos utilizamos dos critérios estabelecidos por Vera Maria Candau (SD)⁶ para definir o que é o que não é Educação em Direitos Humanos, a saber:

O que não é Educação em Direitos Humanos

- Uma série de atividades esporádicas sobre temas relacionados com os Direitos Humanos, sem articulação entre eles;
- Uma mera realização de campanhas sobre temas específicos;
- Um conteúdo introduzido em algumas disciplinas curriculares (é diferente o conteúdo temático a uma transversalização no currículo)
- Toda e qualquer formação de valores;
- A mera aquisição de algumas noções sobre Direitos Humanos e outros documentos referenciais face o caso. (CANDAU, SD)

O que é:

- Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação do sujeito de direito e a promoção de uma cidadania ativa e participante;
- A articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de Direitos Humanos na escola e na sociedade;
- Processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e colaborativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade de cada pessoa humana; (CANDAU, SD)

Depreendemos dos critérios estabelecidos por Vera Lúcia Candau que a Educação em Direitos Humanos ocorre gradativamente, de modo a internalizar a cidadania e os direitos das pessoas envolvidas. Elas se tornam conscientes que são sujeitos de direitos e como tal, são ao mesmo tempo detentores e responsáveis pela manutenção de tais direitos.

Analisando as duas dissertações remanescentes que tratam de experiências na área da educação, a que mais se aproxima do que é proposto como Educação em Direitos Humanos é o trabalho intitulado “Educação e linguagem no quilombo urbano ‘Maloca’: perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental” defendido pela mestra Jaqueline Gomes dos Santos Teles, no ano de 2012.

A experiência escolhida trata de uma pesquisa ação realizada por Jaqueline Gomes dos Santos Teles entre 2011 e 2012 com crianças que cursavam o ensino fundamental e residiam na comunidade remanescente de quilombos conhecida

⁶ CANDAU, Vera Maria. **O que é Educação em Direitos Humanos?** Disponível: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau_oge_edh1.htm. Acesso em: 31 out 2016.

como Maloca. Ela realizou atividades ligadas à produção textual, resgate de brincadeiras e costumes locais, dentre outras, tendo como fio condutor além da aprendizagem do letramento, o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos de pesquisa. Percebemos que o fortalecimento dessa identidade cultural ocorreu internamente, ou seja, foi trabalhada nos sujeitos de pesquisa, mas reverberou na comunidade, visto que são as crianças da Maloca que darão continuidade à existência daquela comunidade remanescente de quilombos.

Como a primeira vivência escolhida ocorria em espaço de educação não formal, quando seguimos para a escolha da segunda experiência a partir de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), priorizamos a busca por trabalhos que ocorrem no espaço de educação formal, a escola.

O PPED/UNIT foi fundado em 2009, tendo o ingresso da primeira turma de mestrado em 2010, a partir de 2014 passou a oferecer também doutorado. Como o doutorado é recente, ainda não há no programa teses concluídas, portanto, fizemos um levantamento das dissertações publicadas no site do programa.

O recorte temporal do levantamento de dissertações no PPED/UNIT teve como marco inicial o ano de 2011, quando ocorreram as primeiras defesas do Programa, e como marco final o ano de 2016. Foram encontradas um total de 95 (noventa e cinco) dissertações.

Através do levantamento realizado encontramos 19 (dezenove) assuntos principais sobre os quais tratavam as teses e dissertações do PPGED/UFS, são eles: história da educação, mídias e tecnologias na educação, formação de professores, experiências educacionais, análise de execução de políticas públicas governamentais voltadas para a educação, educação inclusiva, análise de currículo / estrutura curricular, gênero e subjetividades, análise de discurso discentes e/ou docentes, formação de outros profissionais, estudos sobre aprendizagem, análise de narrativas, educação ambiental, gestão escolar, filosofia da diferença, pedagogia hospitalar, práticas avaliativas, violência em espaços educacionais e estudo da arquitetura escolar.

Das 5 (cinco) dissertações atinentes a experiências educacionais, 2 (duas) foram excluídas por não terem ocorrido em Sergipe: a pesquisa intitulada

“Educomunicação e rádio escola: uma proposta de educação nutricional para adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão” realizada por Mayanna de Jesus Silva e a pesquisa intitulada “A proposta para o ensino da arte a partir do teatro sete de setembro” realizada por Almir Tavares. A primeira ocorreu no Maranhão e a segunda ocorreu em Alagoas.

As 3 (três) experiências restantes preenchem o critério espacial referente à educação básica e todas ocorreram em ambientes de educação formal. Excluímos a pesquisa intitulada “Da escola no quilombo à escola do quilombo: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves (Amparo de São Francisco – SE, 2011-2012)” realizada pela mestra Ana Cristina do Nascimento porque a pesquisa escolhida na Universidade Federal de Sergipe trazia temática semelhante, qual seja, identidade quilombola, optamos por apresentar vivências em campos bastante diferentes, para demonstrar distintas maneiras de trabalhar a Educação em Direitos Humanos.

A dissertação intitulada “A construção coletiva de objetos de aprendizagem por alunos do ensino sergipano”, defendida por Lais Thiele Carvalho de Souza, traz uma experiência de construção de objetos de aprendizagem com alunos do ensino médio do centro-sul sergipano dentro de um projeto denominado “Arte com Ciência”.

Já a dissertação intitulada “Desterritorializações docentes: casos de uma educação menor”, defendida em 2013 por Manuel Alves Prado Neto, traz duas vivências que ocorreram em duas escolas da rede pública estadual, uma localizada na capital sergipana e outra em Nossa Senhora do Socorro. A primeira delas refere-se ao projeto intitulado “Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo” e a segunda refere-se ao projeto “Educar com arte”.

Dentre as 2 (duas) dissertações, percebemos que a do mestre Manuel Alves Prado Neto traz mais relatos sobre a vivência em si, nos proporcionando mais possibilidades de analisar os aspectos que podem se conectar à Educação em Direitos Humanos, considerando os critérios sobre o que é e o que não é Educação em Direitos Humanos estabelecidos por Vera Maria Candau, já mencionados acima.

Selecionamos a experiência ocorrida no projeto “Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo”, descrita na dissertação de Manuel Alves Prado Neto para analisar o que há nela de Educação em Direitos Humanos. Pois, este projeto foi construído a

partir das demandas de uma professora e dos alunos da Escola Estadual Sívio Romero⁷ com o objetivo de ressignificar aquele espaço de educação formal de modo a torná-lo mais interessante e mais próximo dos discentes.

Para a pesquisa que ora apresentamos, optamos metodologicamente pela pesquisa descritiva que procura descrever e interpretar os casos apresentados. De acordo com (TRIVIÑOS, 1987), este caminho metodológico pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. A análise documental, procedimento técnico adotado na presente pesquisa, é um exemplo de pesquisa descritiva.

FONSECA (2002, p. 32) explica que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Quanto à metodologia de execução, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental atinente aos marcos conceituais e teóricos dessa pesquisa, quais sejam: cidadania, educação e educação em direitos humanos. Os documentos referem-se às políticas públicas, leis, Constituições (Federal e Estadual), portarias, diretrizes e aos dados acerca de ações referentes à Educação em Direitos Humanos disponibilizados pelos órgãos executivos federal e estadual relacionados à temática, em especial o Ministério da Educação, as Secretarias de Direitos Humanos (nacional e estadual) e a Secretaria Estadual de Educação.

A dissertação está dividida em quatro seções: a primeira traz a introdução, justificativa e procedimentos metodológicos do estudo; a segunda realiza um contexto histórico a respeito da Educação em Direitos Humanos no âmbito nacional e estadual, sua relevância ao processo educacional e de suas implicações na sociedade contemporânea; a terceira seção descreve as vivências selecionadas

⁷ Manuel Alves Prado Neto chama a escola em que ocorreu o projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” de Colégio Estadual Sívio Romero, mas em realidade trata-se do Colégio Estadual Tobias Barreto, localizado no centro da cidade de Aracaju. Pudemos inferir o real nome do colégio a partir da capa de um dos cadernos de poesias realizadas pelos discentes daquela escola, o qual continha o nome real da escola. A referida gravura se encontra na seção referente às vivências.

para análise, bem como busca refletir sobre o significado das ações promovidas nos espaços educativos estudados e suas possíveis contribuições à formação dos sujeitos para a cidadania, visando estabelecer as relações entre estas e as proposições da Educação para Direitos Humanos; e a quarta seção apresenta as considerações a respeito da análise empreendida.

SEÇÃO II

2.1 DIREITOS HUMANOS: O QUE SÃO?

Como já dito anteriormente, a Declaração Universal de Direitos Humanos é um marco porque a partir da sua elaboração passou-se considerar a necessidade de se garantir direitos mínimos a todos os seres humanos em uma escala global. Se por um lado a positivação de valores e garantias inerentes a todos os seres humanos tem importância incontestável, por outro é preciso reconhecer que a existência de leis e tratados, por si sós, são insuficientes para a concretização dos Direitos Humanos. Neste sentido, conforme Candau e Sacavino (2013), um robusto arcabouço jurídico em âmbito nacional e internacional não são suficientes para garantir a efetividade dos Direitos Humanos.

Os direitos humanos não estão todos positivados. Ademais, a existência de normas jurídicas que proponham sua proteção não garante uma igual efetividade para todos. A tomada de consciência dessas desigualdades colabora para o encurtamento do abismo entre a igualdade formal, aquela garantida em lei, de forma fria que, sem considerar as diferenças e as desigualdades materiais, se torna uma abstração, de uma prática consciente das peculiaridades dos indivíduos e mesmo das sociedades, que caminha para uma real efetivação do texto de lei (FLORES, 2009a).

Os direitos humanos são a afirmação da luta dos seres humanos pelo cumprimento de desejos e necessidades vitais no contexto em que estão inseridos. E, portanto, vão muito além dos direitos propriamente ditos, dos direitos positivados, pois o conteúdo basilar dos direitos humanos não é o direito de ter direitos. O conteúdo basilar é o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados, deverão ser garantidos por normas jurídicas, uma economia aberta às exigências à dignidade e por políticas públicas (FLORES, 2009b).

A Educação em Direitos Humanos é uma alternativa para mudar o sistema hegemônico e hierarquizante do próprio Direito, tendo em vista que a referida instituição vem monopolizando para si o universo jurídico, distanciando-os das pessoas comuns para reservar o poder e o conhecimento apenas aos operadores do direito (juízes, advogados, promotores).

Para enfrentar esse monopólio do direito, Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 14-15) aponta a necessidade da elaboração de um novo senso comum jurídico, baseado nas seguintes premissas: (1) crítica ao monopólio estatal e científico do direito; (2) questionamento do caráter despolitizado do direito e a necessidade de repolitizá-lo, de repensar as funções instrumentais (resolução de conflitos e controle social), políticas e simbólicas dos tribunais; (3) ampliação da compreensão do direito como princípio e instrumento universal da transformação social politicamente legitimada para abarcar a legalidade cosmopolita subalterna⁸.

Diante disso, é importante compreender que para garantir os direitos humanos não basta uma robustez de normas no ordenamento jurídico do País ou de normas internacionais e operadores do direito competentes. É preciso que os sujeitos conheçam seus direitos e deveres, e que hajam para este fim, visando a efetivação da cidadania. Para tanto, a educação é uma ferramenta necessária. Nesse sentido concordamos com Candau e Sacavino (2013, p. 60) ao advertirem que:

[...] não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

A educação é uma ferramenta necessária para a efetividade dos direitos humanos. Mas, assim como também na área do direito, é preciso que se tenha cuidado, para que não se incorram em perspectivas hegemônicas. É preciso que a educação seja problematizadora, pois somente a partir de processos educativos críticos e vivenciais a educação pode contribuir para a humanização (PARANHOS, 2009).

⁸ “O cosmopolitismo subalterno e insurgente [...] refere-se à aspiração por parte dos grupos oprimidos de organizarem sua resistência e consolidarem as suas coligações à mesma escala em que a opressão crescentemente ocorre, ou seja, à escala global. [...] Para além da classe operária descrita por Marx, o cosmopolitismo subalterno e insurgente inclui grupos sociais que são vítimas de exclusão social não diretamente classista [...]. Por esta razão, cosmopolitismo subalterno e insurgente não implica uniformização ou homogeneização, nem se rege por uma teoria geral de emancipação social que neutralize as diferenças, autonomias e identidades ideológicas, regionais culturais entre os movimentos ou associações” (SANTOS, 2006, p. 440).

A educação problematizadora é o oposto do que o pensador Paulo Freire (1987) denominou como educação bancária. Na educação bancária, o suposto educador faz “depósitos que os educandos [...] recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33). Diferentemente da educação bancária, a educação problematizadora considera que todos os sujeitos do processo de aprendizagem, tanto educador quanto educando possuem saberes. Além disso, rompe com a “alienação da ignorância⁹” (FREIRE, 1987, p. 33) imposta pela educação bancária ao educando e proporcionando oportunidades de conscientização, a qual implica em ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15).

Portanto, a educação problematizadora dialoga com o que pressupõe a educação em direitos humanos, que está “orientada à mudança social” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61). Essa educação orientada à mudança social não é um acréscimo pedagógico, mas parte integrante do arcabouço dos direitos humanos e, portanto, é fundamental que a Educação em Direitos Humanos ocupe lugar central no ensino e na educação. Para tanto precisa ser planejada como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada em epistemologias coerentes com seus propósitos, apoiada com as novas tecnologias e com avaliação constante de suas práticas (FRITZSCHE apud CANDAU; SACAVINO, 2013).

A Educação em Direitos Humanos pode ocorrer em todos os espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou não formais¹⁰. A Educação em Direitos

⁹ De acordo com Freire (1987), a educação bancária é instrumento de perpetuação do sistema opressor, tendo em vista que faz os educandos acreditarem que são ignorantes e apenas o educador detém o saber. Desse modo os oprimidos ficam alienados à ignorância, não pensam criticamente sua realidade, o que só ocorre com a conscientização.

¹⁰ De acordo com Maria da Glória Gohn (2006, n.p.), há uma distinção entre educação informal e não formal e, muitas vezes emprega-se o termo “educação informal”, inclusive em documentos oficiais, para tratar da educação não formal. Diante disso, trazemos abaixo as definições e objetivos dos três tipos de educação: a forma, a informal e a não formal.

A **educação formal** é aquela desenvolvida nos espaços escolares regulamentados por lei e organizados segundo diretrizes nacionais, com conteúdos previamente demarcados. Nessa modalidade, o agente educador é o professor (GOHN, 2006). Este tipo de educação tem como objetivo o ensino e a aprendizagem de “conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade, etc” (GOHN, 2006, n.p.)

Humanos está baseada no seguinte tripé: “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da Educação em Direitos Humanos dos outros” (FRITZSCHE apud CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61). É pressuposto para esse tripé a comunicação de saberes e valores, o desenvolvimento de uma compreensão de dimensões jurídica, política, ética e pedagógica dos direitos humanos (CANDAU, SACAVINO, 2013).

Desse modo é possível desmistificar as ideias errôneas sobre os direitos humanos, bem como a descrença neles, que por vezes são entendidos como utopias inalcançáveis. Para tanto “a Educação em Direitos Humanos deve comunicar as histórias de sucesso do poder deles, visando à concretização de um dos maiores objetivos desta empreitada, qual seja, o empoderamento” (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 61). Em outras palavras, a educação para esta finalidade é uma poderosa ferramenta na luta pelos direitos humanos e sua efetivação.

Se por um lado os direitos humanos são hasteados como uma bandeira, como conjunto de garantias inerentes à humanidade, por outro essa mesma bandeira é utilizada para legitimar atrocidades, a exemplo de invasões a nações, ou guerras que mitigam a humanidade do “inimigo” em nome da proteção aos direitos humanos. Nesse sentido, Gallardo (2008) aponta que há um abismo que separa a prática dos discursos no campo dos direitos humanos. Em sentido semelhante,

A **educação informal** é aquela que os indivíduos aprendem durante o processo de socialização (com a família, no bairro onde mora, com os amigos, etc), é carregada de valores e culturas próprias, bem como de pertencimentos e sentimentos. Nessa modalidade os agentes educadores são a família em geral, amigos, vizinhos, colegas de escola, meios de comunicação, dentre outros (GOHN, 2006). Este tipo de educação tem como objetivo socializar os indivíduos, desenvolver “hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento” (GOHN, 2006, n.p.)

A **educação não formal** é aprendida através de processos de compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivas cotidianas. Nessa modalidade o agente educador é o outro, ou seja, aquele com quem interagimos ou com os quais nos integramos (GOHN, 2006). A educação não formal “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” (GOHN, 2006, n.p.)

Flores (2009a) aponta para a existência de uma distância entre a igualdade formal e a igualdade material na efetivação dos direitos humanos.

Esse descompasso entre o texto normativo e as ações da vida real pode ser visto como fruto das disputas políticas inerentes ao Estado Moderno, as quais perduram até dias atuais, sobre isso Gallardo (2008, p. 12) aponta que:

esses Estados não constituem nem em sua origem, nem atualmente dispositivos de consenso, mas de dominação e fragmentação. [...] não podem fundamentar por si mesmos práticas e valores universais e integrais como são declaradamente os direitos humanos (tradução nossa).

Depreende-se dos dizeres de Gallardo que as contradições, os abismos entre a igualdade formal e a igualdade material, decorrem da formação do próprio Estado que tem como pilares os valores políticos do liberalismo e, atualmente, do neoliberalismo. Daí a contradição, pois esses Estados possuem como eixo central não o ser humano, mas o mercado, o consumo (BAUMAN,1998; SANTOS, 2009).

A linguagem dos direitos humanos é utilizada com finalidades diversas e por grupos com direcionamentos distintos. Por um lado, proclamam a ideia de um ser humano universal e dotado de direitos inerentes a essa condição. Por outro, servem de argumento para legitimar as incursões em países para prevenir conflitos¹¹, segundo discurso oficial, para proteger os direitos humanos.

Entretanto questiona-se o colonialismo presente nesse tipo de ação. Se antes o colonialismo se dava através da negação expressa do outro estado-nação, transformando territórios em colônias de outros países ao invés de respeitar e reconhecer a organização geopolítica presente antes da chegada dos países dominadores, na contemporaneidade vemos a divisão global em dois blocos: o primeiro composto por países economicamente e geopoliticamente fortes e influentes, e o segundo bloco composto por países dependente economicamente de outros e geopoliticamente fracos. O domínio nos dias atuais se dá pela força, pelos bloqueios econômicos e pela imposição da cultura dos países dominadores.

Essa conduta a partir de uma postura colonialista mostra uma ambiguidade dos direitos humanos: pois ao mesmo tempo em que se defendem guerras para

¹¹ Exemplos dessas incursões em países são os ataques de países ocidentais a países árabes sob a justificativa de combater o terrorismo.

defender os seres humanos (colonialismo por meio da força), se ignora ou se inferioriza as vidas humanas ceifadas por serem consideradas do lado inimigo. Sobre isso Gallardo (2008, p. 13) aponta que:

[...] esses Estados não constituem nem em sua origem nem atualmente dispositivos de consenso, mas de dominação e de fragmentação. Portanto, não podem fundamentar por si mesmos práticas e valores universais e integrais como são declaradamente os direitos humanos.

Este discurso de Segurança Nacional desses Estados, sem dúvida globalmente poderosos, pode exigir a prática da tortura e do genocídio e que esses delitos que lesam a humanidade devem ficar impunes em benefício de todos, ou seja, da mesma humanidade das pessoas as quais se pratica violência. Sem que cause estranheza mundial, essas justificativas, que poderiam ser consideradas obscenas, são objeto de negociação por parte dos Estados civilizados, talvez geopoliticamente menos poderosos, que aceita a jurisdição, demasiadamente limitada, da Corte Penal Internacional (tradução nossa).

Essa lacuna entre o discurso e a prática dos direitos humanos tem viés notadamente colonialista, tendo em vista que garantem direitos a nações globalmente poderosas em detrimento de nações geopoliticamente menos poderosas. Isso é consequência da conceituação abstrata dos direitos humanos.

É preciso trazer os direitos humanos para a realidade, para perto das pessoas, para que elas sintam que esses direitos as pertencem, ao invés de perderem a esperança e significá-los como quimeras distantes. Os direitos humanos são utopias possíveis. E a educação, neste sentido, se constitui uma forma de concretização por duas vias: informar àqueles que carecem das informações elementares e possibilitar a conscientização visando à superação da opressão realizada quando alguns que acessam tais informações as utilizam como ferramentas de ideologização e subordinação do outro, o que ilustra a concepção crítica dos direitos humanos.

Dentre outros instrumentos que podem ser utilizados para a transformação das relações sociais dominantes encontra-se a educação em direitos humanos, a qual possui como premissas a formação de valores democráticos, a emancipação através de sua própria prática, bem como o desenvolvimento da tolerância e da solidariedade num contexto de diferenças com o objetivo de preparar as pessoas para o exercício da cidadania e de práticas sociais construtivas (COELHO, COLLADO, 2015; BITTAR, 2010).

A Educação em Direitos Humanos, através de práticas pedagógicas é uma das maneiras de tornar os direitos humanos concretos através de ações que vão desde a tomada de consciência enquanto sujeito de direitos e deveres, o conhecimento e a internalização do arcabouço jurídico nacional e internacional acerca dessas garantias, até mesmo, manifestações e participações ativas na política local, nacional e internacional.

As normas têm sua importância para a garantia dos direitos humanos, mas sem as ações concretas, as quais podem ser estimuladas através da educação, os direitos humanos podem ficar limitados ao campo abstrato. As ações pedagógicas ocorrem paulatinamente e são um caminho para resultados profundos e a longo prazo.

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Os direitos humanos possuem uma característica paradoxal: tanto servem para legitimar atrocidades neoliberais como para garantir e construir efetivamente o conjunto de garantias mínimas para uma vida digna. Dessa maneira, tanto justifica condutas limitadoras de direitos e garantias, como serve de mola propulsora para a criação e reivindicação de direitos.

No contexto latinoamericano não é diferente: ao longo das décadas de 1960 e 1970 o discurso dos direitos humanos justificou intervenções armadas em nome da democracia e da liberdade contra ameaças nacionalistas ou comunistas, as liberdades civis e políticas foram suprimidas e os direitos sociais e econômicos foram mitigados (VIOLA; PIRES, 2012).

No Brasil o golpe civil-militar que impôs a ditadura teve início na primeira metade de 1960 com a tomada do Congresso Nacional pelos militares e a deposição de João Goulart da presidência.

Ainda nessa conjuntura ditatorial houve aumento do espaço para a cultura dos direitos humanos através de movimentos sociais que lutavam contra os governos antidemocráticos. Essa expansão deveu-se mais à sociedade civil, a qual exigiu a defesa dos direitos humanos, do que aos compromissos internacionais e regionais assumidos pelos países perante a comunidade internacional (VIOLA; PIRES, 2012).

A sociedade civil organizada durante o período ditatorial foi importante para o início da transição democrática, também foi nesse período que a Educação em Direitos Humanos deu os primeiros passos no Brasil através dos movimentos sociais: “A Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Estado Brasileiro, durante as décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se informalmente com a participação de movimentos sociais organizados” (SILVA, 2012, p. 38).

A transição democrática teve início na primeira metade da década de 1970 e culminou com a promulgação da nova CRFB (SADER, 2007). Porém, apesar da reconstituição da democracia política, a ausência de reformas econômica ou social não deu profundidade à democratização brasileira, limitando-a ao plano político jurídico (SADER, 2007). Ainda de acordo com o autor, da reabertura democrática até os dias atuais, a política brasileira é marcada pela hegemonia neoliberal, a qual “busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades” (SADER, 2007, p. 80).

Em termos de Educação em Direitos Humanos, ela passa a ocorrer de maneira institucional no Brasil a partir da década de 1980 através da sociedade civil e da sociedade política com destaque para os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco e após a promulgação da Constituição foram elaborados outros instrumentos normativos em defesa dos direitos das crianças e jovens, mulheres, idosos, indígenas, afrodescendentes, pessoas deficientes, dentre outros. Nos anos 2000 houve o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos através da profissionalização dos agentes e a ampliação da propagação da temática em diversas instituições sociais e políticas (SILVA, 2012, p. 37-38).

Depreendemos destas colocações que o processo democrático brasileiro ainda não está consolidado e que para tanto são necessárias mudanças estruturais nos campos econômico e social que não se limitem à garantia de direitos fundamentais na CRFB. Podemos observar também a importância da cidadania ativa, que se apresenta através da participação e das ações da sociedade civil organizada para a consolidação da democracia no País.

Apesar da política predominantemente neoliberal que perdura até os dias atuais e põe em risco a efetividade da democracia, a partir do primeiro governo do ex-presidente Lula, a administração pública passou a se utilizar de instrumentos

democráticos de participação popular, a exemplo de conferências e consultas públicas (ALMEIDA, 2011).

Foi nesse contexto que surgiram importantes documentos referentes à política de direitos humanos, dentre eles os três Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), este último é o principal documento normativo sobre a temática em âmbito nacional.

O cenário brasileiro político mais atual, com parte do Congresso Nacional envolvido em escândalos de corrupção, deposição da presidente eleita pela população nas eleições de 2014 por intermédio de um processo de *Impeachment* de questionável fundamentação e disputas entre os poderes legislativo e judiciário, tensiona a estabilidade da já frágil democracia interna e coloca em risco a garantia de efetividade dos direitos e garantias fundamentais, exigindo ainda mais ações voltadas para a Educação em Direitos Humanos para conscientizar, fundamentar e estimular a participação da população para o combate à precarização da cidadania e dos direitos sociais.

Salientamos que apesar da crise política que o Brasil se encontra, também há os movimentos de resistência que ocorrem através de manifestações, de movimentos grevistas, sindicais e estudantis, como as ocupações de espaços públicos e instituições de ensino. Podemos perceber um novo agir democrático.

2.3 MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Apesar da Educação em Direitos Humanos precisar de ações concretas, ela não prescinde das normas, a práxis e a Lei são frentes de atuação complementares, podendo esta inclusive legitimar e defender a prática e seus atores. Diante disso é importante tratar dos principais documentos norteadores dessa política: em âmbito nacional o PNEDH (2007), em âmbito internacional os Programas Mundiais de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005-2009; PMEDH 2010-2014; PMEDH 2015-2019) e em âmbito local (estadual) a Portaria nº 5.148/2015 da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe (SERGIPE, 2015).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) começou a ser elaborado durante a década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004). As primeiras discussões acerca de Educação em

Direitos Humanos em âmbito nacional ocorreram no início dos anos 2000 (COSTA, 2014, p. 42). Já o PNEDH teve sua primeira versão lançada em 2003, a qual foi debatida em seminários que contaram com participação tanto de representantes do Estado (órgãos públicos) como da sociedade civil de todos estados brasileiros e do Distrito Federal, contando com mais de 5.000 participantes (COSTA, 2014, p. 43).

A primeira edição da versão definitiva do PNEDH foi lançada em 2006, construído com base em documentos nacionais e internacionais, a exemplo do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007). O referido documento traz a seguinte definição acerca de educação em direitos humanos:

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

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violações (PNEDH, 2007, p. 25).

Depreendemos do PNEDH que a Educação em Direitos Humanos objetiva não apenas propagar normas de direitos humanos, como também desenvolver uma conscientização em nível cognitivo, social e ético que tenham como consequência práticas individuais e sociais em prol da efetivação dos direitos humanos, bem como de ações que tragam novas garantias.

De acordo com o referido documento, a educação é ao mesmo tempo um direito em si, como também um meio fundamental para o acesso e conquista de outros direitos (PNEDH, 2007). Diante disso, podemos compreender a importância da educação nos processos de luta para garantir a dignidade humana através de acesso a bens e serviços, bem como a políticas públicas. Além disso, é através da educação que será contemplada a cidadania, sem a qual a efetivação dos direitos humanos fica prejudicada, pois, sem cidadãos emancipados não há participação, tampouco ações e processos de luta em caráter individual e coletivo.

Para tanto, o PNEDH propõe que a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões: a primeira diz respeito a conhecimentos e habilidades, que consiste em “compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana” (PNEDH, 2007, p. 32); a segunda, denominada valores, atitudes e comportamentos tem como propósito “desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos” (2007, p. 32); a terceira dimensão trata das ações e objetiva “desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos” (2007, p. 32).

Além dos objetivos gerais e das linhas gerais de ação, o PNEDH traz concepções, princípios e ações programáticas atinentes a cinco modalidades diferentes de educação, são elas: a educação básica, a educação superior; a educação não-formal; a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; a educação através da mídia.

A educação básica, um dos principais espaços de exercício da educação formal, não se configura o único local de produção e reprodução de conhecimentos. Mas não se pode negar que a escola é um espaço social privilegiado para aprendizagem e difusão dos direitos humanos, pois é o local onde ocorre a estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de consolidação de valores, do desenvolvimento de práticas pedagógicas e da formação para a cidadania, a escola é um espaço social privilegiado (PNEDH, 2007).

Portanto a escola, espaço formal de educação, torna-se um *locus* fundamental para a educação em direitos humanos. Nesse sentido Silva (2012, p. 43) aponta que:

a instituição escolar é um espaço privilegiado para a construção e consolidação dessa educação pelo seu caráter coletivo, que deve ser participativo e democrático, ao possibilitar o confronto de ideias, de posições em relação às diferenças, à diversidade (SILVA 2012, p. 43)

É na escola que os indivíduos passam a infância, adolescência e o início da juventude, etapas que constituem a identidade do futuro adulto. Além disso, a escola, como espaço formal de ensino desde as séries iniciais, é o lugar que

possibilita o desenvolvimento de pessoas cidadãos e conscientes para a prática dos direitos humanos desde a infância.

O eixo da educação superior tem como objetivo promover o conhecimento dos direitos humanos nas instituições de ensino superior através da pesquisa, de modo a promover não apenas o contato com esse conhecimento, mas ampliá-lo e socializá-lo com a comunidade para além dos muros acadêmicos (PNEDH, 2007). Nesse sentido podemos observar o crescimento da oferta de disciplinas de direitos humanos nos cursos de graduação e pós-graduação. Silva (2012) aponta para a profissionalização dos agentes da Educação em Direitos Humanos e a extensão universitária, com experiências de educação popular e apoio de organizações não governamentais como aspecto importante da Educação em Direitos Humanos no ensino superior.

Enquanto na educação básica temos a oportunidade de interferir no desenvolvimento cidadãos ativos desde a infância, é através da educação superior que consolidamos a Educação em Direitos Humanos através do ensino, da pesquisa e da extensão. Podemos pensar estratégias de ação, refletir cientificamente acerca do andamento dessa política e ampliar a prática dela através de propostas teórico-práticas.

A educação não-formal é um dos campos mais antigos de atuação da educação em direitos humanos, que atua há mais de quatro décadas através dos movimentos sociais. Silva (2012) destaca o Movimento Nacional de Direitos Humanos, organização não governamental que atua desde a época da ditadura militar contra a violação de direitos e a ampliação dos direitos humanos.

Essa frente de Educação em Direitos Humanos é caracterizada pela diversidade de espaços: movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos, sociedade civil organizada, coletivos, partidos políticos, dentre outros. Além disso, a educação não-formal, pela liberdade metodológica e curricular, pode chegar de maneira mais capilarizada à população, atuando como frente permanente de empoderamento, mobilização e ações de participação ativa na vida política, econômica e social do País (PNEDH, 2007).

A educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança visa à construção de servidores públicos capacitados para combater a violação de direitos

humanos, bem como atender a população em prol da defesa desses direitos. Uma demonstração da Educação em Direitos Humanos é a inserção de disciplinas que tratam dessa categoria de direitos nas formações de policiais, bem como a exigência de conhecimento acerca de direitos humanos em concursos para carreiras militares e voltadas à segurança pública.

Esse campo de atuação da Educação em Direitos Humanos tem especial importância em decorrência da abertura política advinda do processo de redemocratização, sendo necessário para a mudança político-ideológica das pessoas que compõem a máquina estatal. Nesse sentido Silva (2012, p. 45) aponta que os órgãos estatais, durante a ditadura civil-militar, “foram direcionados para a defesa da instituição Estado, e não para a defesa dos sujeitos, em que eles não eram reconhecidos como sujeitos de direitos” e complementa apontando que a Educação em Direitos Humanos nesse âmbito possibilita uma mudança de paradigma,

a reconstrução de uma nova lógica e uma nova cultura que se busca implementar na formação desses profissionais a fim de contribuir para a efetivação de sistemas de justiça e segurança que promovam direitos humanos e ampliem os espaços de cidadania (2012, p. 45).

O PNEDH (2007) aponta a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança como frente de combate à violência institucional. Também destaca a importância da “democratização dos processos de planejamento, fiscalização e controle social das políticas públicas de segurança e justiça” (PNEDH, 2007, p. 42).

Por fim, temos o campo de educação através da mídia. O poder dos instrumentos de comunicação de massa para a propagação de notícias e valores é conhecido por todos. “Pelas mídias se incorporam conceitos, valores e costumes, estes se desenvolvem na subjetividade das pessoas sem que muitas vezes sejam percebidas” (SILVA, 2012, p. 45).

Nesse sentido o PNEDH (2007) reconhece o poderio político-ideológico da mídia e estabelece as seguintes premissas para esse campo da educação em direitos humanos: liberdade de expressão e opinião, responsabilidade social, formação dos profissionais da mídia, dentre outros.

Sendo assim, há a necessidade de traçar estratégias, debates e ações para que ao invés da mídia propagar violações de direitos, sirva de ferramenta para o combate a essas atitudes negativas em relação aos direitos humanos, proporcione uma educação crítica em direitos humanos, através de valores que fomentem o respeito, o reconhecimento da diversidade cultural, étnica, sexual, etc.

O PNEDH deixa clara a necessidade da educação em várias frentes, considera que o acesso à educação é ao mesmo tempo um direito humano e o instrumento para a efetivação dos direitos humanos através da conscientização em vários campos da vida social para a população como um todo através da família, das escolas, da mídia, do serviço público, da sociedade civil organizada. Essa política demonstra como a Educação em Direitos Humanos pode, a longo prazo, fortalecer a cidadania.

O principal documento norteador da política de Educação em Direitos Humanos em âmbito nacional teve influência da década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e da primeira fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005-2009).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos é um plano de ação elaborado pela Organização das Nações Unidas, sendo um dos frutos da década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2014) e um importante documento da comunidade internacional acerca da temática. Até o presente momento está dividido em três fases, a primeira, de 2005 a 2009 (PMEDH 2005-2009) teve como enfoque a educação básica (ensino fundamental e médio). A segunda fase, de 2010 a 2014 (PMEDH 2010-2014) teve como enfoque a educação superior, a formação de professores e educadores em sistemas formais e não-formais de ensino, bem como de servidores públicos civis e militares. A terceira fase é a vigente, esse plano de ação iniciou em 2015 e estará em andamento até 2019 (PMEDH 2015-2019) e tem como objetivo principal reforçar as duas outras etapas e promover a formação em direitos humanos para os profissionais da mídia e jornalistas.

Considerando que a presente pesquisa analisa práticas educativas que ocorreram em 2011, apresentaremos apenas as duas primeiras fases do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

A primeira fase do plano de ação mundial lançada em 2005, enfatiza o reconhecimento da comunidade internacional sobre a importância dos sistemas educacionais para a promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação da sociedade. E aponta para a necessidade dos sistemas educacionais adotarem “um enfoque global para proporcionar a educação em direitos humanos, abordando não somente as políticas, os processos e os instrumentos educativos, mas também o ambiente em que essa educação é proporcionada” (PMEDH 2005-2009, p. 3).

O documento define Educação em Direitos Humanos como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos” (PMEDH 2005-2009, p. 3). A qual não se restringe à transmissão de conhecimentos sobre os referidos direitos ou à aprendizagem acerca dos mecanismos para protegê-los, a Educação em Direitos Humanos inclui também a transmissão das “aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas” (PMEDH 2005-2009, p.3)

Depreendemos dessas afirmações que o objetivo do PMEDH, com a criação de uma cultura de direitos humanos, é promover a conscientização acerca da temática para além do arcabouço normativo e das ferramentas de combate às violações, promovendo um conhecimento ético de modo que as pessoas percebam os direitos humanos como uma realidade próxima a elas e cuja efetivação depende diretamente da ação delas.

Nesse sentido, podemos compreender a defesa e a aplicação dos direitos humanos do dia-a-dia das pessoas como a efetivação da participação que leva à cidadania ativa proposta por Benevides (1991) e Chauí (2000), já explicada em linhas anteriores. Pois, para que os direitos existam de fato, não apenas no campo da abstração normativa, é necessário que as pessoas os conheçam, internalizem e ajam eticamente em prol deles.

Para o alcance dessa cultura de direitos humanos a ética é fundamental. Entendemos ética como uma responsabilidade compromissada que exige o avanço para além da postura de competitividade, dominação, consumo indiscriminado e negação do outro. Pois, não é o eu que se encontra no centro do universo, mas a

interdependência do eu, com o outro e o universo (COELHO, 2011, p. 156). Em outras palavras, a cultura de direitos humanos exige uma ética na qual as pessoas se impliquem no processo, entendam-se responsáveis pela efetivação dos próprios direitos e pelos da coletividade como um todo.

Nesse sentido o próprio PMEDH traz que “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo promover o entendimento de que cada pessoa é responsável para que esses direitos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto” (PMEDH, 2005-2009, p. 13).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005-2009) estabelece cinco componentes determinantes para o êxito desse plano de ação: as políticas educacionais em âmbito nacional, a implementação de políticas, o ambiente de aprendizagem, o ensino e a aprendizagem, e por fim, a formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente.

As políticas educacionais em âmbito nacional são necessárias, pois sem a promoção da educação, que é ao mesmo tempo um direito humano e a mola propulsora para a efetividade dos próprios direitos humanos, não haverá a consolidação da cultura, tampouco da Educação em Direitos Humanos.

Para a implementação das políticas é preciso estudo e planejamento para traçar estratégias consistentes e coerentes que considerem a realidade de cada país, inclusive as peculiaridades locais de cada região interna, que proponha ações possíveis a serem supervisionadas periodicamente, bem como avaliadas e com prestação de contas. Para essa implementação o engajamento governamental é fundamental, inclusive a 1ª fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005-2009) prevê que a responsabilidade da implementação dessas políticas é primordial função dos Ministérios de Educação dos países, mas estes devem abrir participação para as instituições públicas e da sociedade civil no nível mais capilarizado possível, construindo o planejamento de baixo para cima de modo a atender às reais necessidades locais.

O ambiente de aprendizagem enquanto componente determinando para o êxito da Educação em Direitos Humanos precisa permitir o exercício e promover os referidos direitos diariamente, pois o aprendizado ocorre para além do campo cognitivo, incluindo também o desenvolvimento social e emocional. Do contrário, ao

invés de uma prática de direitos humanos o que vai haver é um discurso vazio, a mera transmissão de conteúdo normativo sem que isso faça parte das práticas da rotina escolar.

O ensino e a aprendizagem necessitam ocorrer a partir de uma perspectiva holística, a “visão holística é aquela que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Ou seja, o ensino e aprendizagem a partir da perspectiva holística é considerado em sua integralidade, não podendo ser fragmentado.

Por fim, no último componente, a formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente, é fundamental a transmissão dos valores dos direitos humanos através do ensino e das condutas cotidianas somente poderão ocorrer por profissionais que conheçam os direitos humanos através da cognição e da experiência, daí a necessidade das formações.

Outros dois pontos importantes da 1ª fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH, 2005-2009) são suas finalidades e os objetivos das atividades voltadas para a educação em direitos humanos. Essas duas categorias vão ser mais detalhadas na terceira seção para análise das práticas educativas lá apresentadas.

No campo das finalidades da educação em direitos humanos, previstas na 1ª fase do PMEDH (2005-2009, p. 15), estão diversos valores a serem concretizados, tais como: o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; o desenvolvimento pleno da personalidade humana; a promoção de valores de tolerância e igualdade num contexto de diversidade de gênero, étnica, religiosa e entre diferentes nações; a promoção da participação efetiva das pessoas no Estado Democrático de Direito; a promoção de uma cultura de paz e do desenvolvimento sustentável considerando as pessoas e a justiça social como mote central.

Dentre os objetivos das atividades de Educação em Direitos Humanos destacamos os seguintes: a valorização e o respeito das diferenças; o empoderamento das comunidades e das pessoas para que estas possam determinar quais são suas necessidades em matéria de direitos humanos e para que se tornem capazes de assegurar a satisfação dessas necessidades; a utilização de

métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos; ter relevância na vida cotidiana das pessoas, trazendo-as para o debate acerca de maneiras e formas de transformar os direitos humanos desde a expressão abstrata das normas até a realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas (PMEDH, 2005-2009, p. 17)

Ambas as fases (PMEDH, 2005-2009; PMEDH 2010-2014) são categóricas em afirmar que Educação em Direitos Humanos inclui os direitos humanos pela educação (acesso à educação que conduza à aprendizagem dos direitos humanos) e direitos humanos na educação (respeito e prática dos direitos humanos por todos os agentes dentro do sistema educacional).

A segunda fase do PMEDH tem como enfoque a educação superior, a formação de professores e educadores em sistemas formais e não-formais de ensino, bem como de servidores públicos civis e militares. Acrescenta ao conteúdo da 1ª fase os seguintes objetivos específicos:

- (a) promover a inclusão da Educação em Direitos Humanos no ensino superior e nos programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (b) apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias nacionais sustentáveis e relevantes;
- (c) orientar acerca dos principais componentes da educação em direitos humanos no ensino superior e em programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (d) facilitar o apoio às instituições de ensino superior e aos Estados-membros, por meio de organizações internacionais, regionais, nacionais e locais;
- (e) apoiar a troca de informações e a cooperação entre instituições locais, nacionais, regionais e internacionais, governamentais e não governamentais. (PMEDH 2010-2014, p. 8)

A segunda fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH, 2010-2014) acresceu ao plano de ação iniciativas voltadas à educação superior, pois a primeira fase contemplou apenas a educação básica. Também aprofundou as questões atinentes à formação em educação para os direitos humanos, voltada para os educadores e professores sejam eles de sistemas formais ou não formais de ensino. Sobre esse segundo aspecto, podemos considerar que foi a primeira vez que o PMEDH abordou a educação não-formal, a qual é um importante espaço de consolidação da educação em direitos humanos. Além disso, o aperfeiçoamento dos professores e demais atores multiplicadores dos

conhecimentos e ações voltadas para a cultura dos direitos humanos é um importante pilar. Daí a necessidade de propor a formação de todos os agentes multiplicadores de educação em direitos humanos.

Quanto ao aspecto de incluir a Educação em Direitos Humanos voltada para funcionários, agentes públicos, policiais, profissionais da segurança pública e servidores de governos locais e municipais, podemos traçar um comparativo com a proposta do PNEDH (2007), o qual prevê um eixo voltado para os servidores da justiça e da segurança pública. Em âmbito internacional o PMEDH reconhece de maneira mais ampla, já que considera todos os servidores e agentes públicos, sejam eles civis ou militares, a necessidade da formação e informação dessas pessoas para a consolidação da cultura de direitos humanos.

As etapas do PMEDH ora apresentadas, ao mesmo tempo que trazem caminhos e apontamentos que funcionam como documentos norteadores de alcance internacional, reconhecem que os países possuem realidades, desafios e avanços em tempos diferentes. Os referidos documentos normativos podem fomentar a consolidação dos direitos humanos, mas por si sós não são capazes de garanti-los, havendo a necessidade de ações em âmbito nacional e local.

Cada país que se propõe a estabelecer suas políticas de Educação em Direitos Humanos vai considerar suas peculiaridades e necessidades específicas e o fato desses direitos estarem sempre em movimento. Nesse sentido há a necessidade de “[...] estar sempre repensando e agregando significados aos Direitos Humanos, já que eles não são estáticos” (SANTOS, REBOUÇAS, 2012, p. 335).

A proposta deste documento é contribuir para tornar os direitos humanos universais e parte do cotidiano da população global, de modo a aproximá-los das pessoas para que elas se percebam e atuem como protagonistas, detentoras e ativistas de direitos humanos.

O termo universal aqui não está sendo utilizado como sinônimo de universalismo, “[...] a monocultura do universalismo, consistiu em atribuir prioridade cognitiva e ética a entidades consideradas válidas, independentemente dos contextos” (SANTOS, 2007, p. 29). Isso seria concordar que existe uma cultura dominante superior às demais, com as melhores alternativas para soluções de

problemas e a existência de valores e normas possíveis de ser aplicados da mesma forma independentemente do contexto local.

Não defendemos isso, pelo contrário, acreditamos que não há cultura completa e, consoante o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2011), defendemos que reconhecer diferenças e incompletudes é o caminho para utilizar meios hegemônicos de dominação de maneira contra-hegemônica. A própria Educação em Direitos Humanos pode ser um meio de utilizar um instrumento que pode ser de dominação, a educação, de maneira contra-hegemônica, para o desenvolvimento do senso crítico, garantia de direitos e empoderamento de pessoas. O mesmo pode ocorrer com o direito e a globalização ou qualquer outro meio hegemônico.

No mesmo sentido Audre Lorde (1984) afirma que as diferenças são polaridades necessárias nas quais reside a fonte de poder contra-hegemônico: “diferença é aquela conexão crua e poderosa na qual o nosso poder é forjado” (LORDE, 1984, p. 112, tradução nossa). Portanto, mais do que respeito às diferenças, é preciso que reconheçamos a potência do reconhecimento das incompletudes culturais e do diálogo intercultural.

Sergipe não possui um Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, mas há um documento que institui o SEDH (SEDH/DED/SEED), a portaria nº 5.148/2015 (SERGIPE, 2015). O referido documento teve influencia de normas de direitos humanos nacionais e internacionais, a exemplo do PIDESC; a LDB; o direito à educação previsto na CRFB e no ECA.

O Serviço de Educação em Direitos Humanos faz parte da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe e está vinculado ao Departamento de Educação, possui como objetivo a gestão da execução de ações referentes à política de Educação em Direitos Humanos no âmbito da educação pública estadual sergipana¹².

¹² De acordo com o artigo 2º da Portaria 5.148/2015: “O **SEDH/DED/SEED** tem por objetivo coordenar a execução das políticas focadas na relação entre Direitos Humanos e Educação no contexto contraditório das relações sociais, bem como desenvolver processos metodológicos participativos e de construção coletiva de uma educação que institua o respeito e a valorização da diversidade, da acessibilidade, da adoção de novas práticas inclusivas e de emancipação política que se estabelecem no cotidiano das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual”.

O SEDH/DED/SEED é integrado por cinco setores: a Divisão de Educação Especial; a Divisão de Tecnologia Educacional; o Núcleo de Prevenção à Violência; o Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania e o Centro de Referência em Educação Especial (SERGIPE, 2015).

A proposta desse Serviço está mais vinculada ao atendimento a grupos de vulneráveis e de acesso à tecnologia que um conjunto norteador de princípios e valores para a prática da Educação em Direitos Humanos em âmbito estadual.

A educação se constitui um direito humano através do qual os educandos podem tomar consciência dos seus direitos como reais, cotidianos e próximos deles. Porque “é [...] através dela que reconhecemos o outro, os valores, os direitos, a moral, a injustiça, nos comunicamos, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 237-238).

Sendo assim, a Educação em Direitos Humanos é relevante para o processo educativo, seja ele formal ou não-formal, porque proporciona a construção de valores, fomenta o protagonismo, o senso de responsabilidade e a ética que considera o outro como importante. Desse modo, estimula a perspectiva crítica e questionadora da educação, indo além dos aspectos meramente lógicos e trabalhando também os aspectos social e afetivo. Nesse sentido Benevides aponta que a Educação em Direitos Humanos “é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos” (BENEVIDES, 2007, p. 346). Salientamos que esse é um dos três pontos dos quais parte a Educação em Direitos Humanos no entendimento da autora. Os outros dois pontos são: (a) educação permanente, contínua e global e (b) a mudança cultural (BENEVIDES, 2007, p. 346).

Um dos principais benefícios de se trabalhar a temática com crianças, jovens e adultos é o estímulo à participação, às atitudes protagonistas, o desenvolvimento de pessoas com um senso de responsabilidade e coletividade. Em outras palavras, a Educação em Direitos Humanos no processo educativo humaniza educandos e educadores. Além disso:

deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (BENEVIDES, 2007, p. 347)

Pois, mais importante que a apreensão no nível cognitivo de um arcabouço de direitos e deveres, é a incorporação deles a ponto de passar a praticar no cotidiano, considerando a solidariedade como condição sem a qual não há efetividade dos direitos humanos, tampouco participação democrática na vida política. Benevides (2007, p. 347) aponta que “esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos”.

Mas como a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a formação voltada à cidadania?

A cidadania tem como base a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 20). Portanto, para concretizá-la, “é fundamental o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e a vivência dos mesmos” (SILVA, TAVARES, 2011, p. 15).

Em outras palavras, a cidadania tem como premissa fundamental a participação das pessoas tanto no controle ativo dos poderes públicos, na elaboração de políticas públicas e leis, bem como nas ações para a efetivação delas para além de uma mera exigência formal. A cidadania exige uma postura protagonista das pessoas, e para tanto é necessário conhecer direitos não apenas num campo meramente intelectual, mas no campo ético também. Pois, para o desenvolvimento da cidadania é preciso desenvolver um sentimento de pertencimento, para não incorrer no risco de ficar apenas no campo da abstração. O pleno desenvolvimento da cidadania, a partir do campo intelectual e ético, é uma das chaves para a efetivação dos direitos humanos. E esta, depende de saberes construídos com base em processos cognitivos integradores. A ética depende da integração entre lógica e afetividade. (COELHO, 2011)

Salientamos que assim como é necessária a ação permanente para a concretização dos direitos humanos, há a mesma necessidade de uma formação

cidadã de modo contínuo¹³, a qual “deve se desenvolver em todos os espaços educativos: na família, na escola, nas instituições públicas e privadas, nas religiões, nas associações, nos sindicatos, nos partidos políticos, etc” (SILVA, TAVARES, 2011, p. 16).

Esse conceito de cidadania vai muito além daquele previsto na CRFB, 1988¹⁴, pois pensado dessa forma meramente legalista fica limitado aos formalismos, nesse sentido afirmam as autoras Renata Maciel e Elenise Schonardie que: “[...] o instituto da cidadania continua aprisionado e politicamente neutralizado, agora sob o fundamento do princípio da nacionalidade, uma vez que este admite a igualdade apenas perante a lei” (2015, p. 440).

Porém ser cidadão é muito mais do que a capacidade de poder votar e ser votado, é a capacidade de participar ativamente da construção e efetivação de direitos de modo a garantir a existência da própria democracia, pois “[...] o cidadão constitui elemento essencial para a democracia” (MACIEL, SCHONARDIE, 2015, p. 432). Ele é o principal ator do Estado Democrático de Direito, devendo participar diretamente das decisões políticas, sociais e econômicas do País, tornando horizontal o poder.

Além disso, é preciso recordar que os representantes políticos estão onde estão para atender os interesses do povo e nós cidadãos temos o direito e dever de cobrá-los e de acompanhar seus mandatos. Deputados, senadores, governadores, prefeitos, etc, são instrumentos da cidadania passiva, já que atuam em nome do povo em decorrência do voto popular. Mas a cidadania vai muito além dessa democracia representativa, pois cidadãos ativos podem e devem fazer o controle social direto dos caminhos políticos do País.

Uma das principais contribuições da Educação em Direitos Humanos para o processo educativo é o desenvolvimento da cidadania ativa (BENEVIDES, 1991; CHAUÍ, 2000). Esta pode ser trabalhada de maneira sutil, mas efetiva. Um exemplo disso é a experiência realizada no quilombo urbano Maloca (TELES, 2011), da qual

¹³ “A formação cidadã assim entendida, em termos de uma ação mais estruturada e de uma prática contínua, requer um trabalho coletivo e participativo que perpassa, de forma explícita, todos os conteúdos, articulando teoria e prática da realidade social, cultural, econômica e política.” (SILVA, TAVARES, 2011, p. 16-17).

¹⁴ Para a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a cidadania está relacionada à capacidade de votar e ser votado, nesse sentido vide os artigos 14 e 15 da CRFB.

trataremos com mais detalhes na seção 3, nela crianças com idade escolar do ensino fundamental menor trabalharam o protagonismo, com espaço e liberdade para se expressarem, puderam construir juntamente com a educadora o planejamento da oficina, sugerir conteúdos e mudanças (muitas vezes através das atitudes ou dos retornos acerca da execução das atividades propostas).

Numa educação voltada para a cidadania realizada desde a primeira infância, as chances dos resultados envolverem ausência do medo de errar em decorrência de valores como solidariedade e espaço de experimentação salutar, são maiores, pois as pessoas terão, desde o início de suas vidas, mais oportunidades de buscar alternativas para problemas sem a obrigação de competir ou acertar sempre. Pois na experimentação não há certo nem errado. “[...] A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (BONDÍA, 2002, p. 28).

2.4 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE

A pós-modernidade é caracterizada pela atomização da sociedade¹⁵, pelo individualismo exacerbado, pela efemeridade das relações sociais. É um momento de crise, de rompimento com verdades absolutas, de questionamento de valores anteriormente inquestionáveis, de construção de novos paradigmas. Há a crença que o novo só se constroi a partir da destruição do que já existe, as visões de mundo do passado são rechaçadas. Essas crenças e o momento de crise geram uma sensação de vazio e impotência, ou seja, o desencantamento da sociedade pós-moderna, que não vislumbra caminhos alternativos, apenas abismos gerados pelas desconstruções pouco refletidas e as reconstruções vagarosas de valores.

A pós-modernidade diz respeito à sociedade pós-industrial, ou seja, ocorre no seio de uma sociedade marcada pela produção de bens industrializados, pela informação praticamente instantânea, pela descrença nas grandes instituições, a exemplo da religião, da política, da família e da história. Dentre as características da

¹⁵ A atomização da sociedade ocorre em decorrência do individualismo exacerbado, no qual há um isolamento e enfraquecimento de laços sociais, políticos e familiares. Nesse sentido vide Arendt (2012).

sociedade pós-moderna estão: o imediatismo, o consumismo, o individualismo, o hedonismo e o narcisismo. Por trás dessas marcas e caracterizações há o capitalismo neoliberal e a globalização (SANTOS, 2005).

Salientamos, consoante o pensamento de Bondía (2002) que esse excesso de informações produz sujeitos que possuem uma opinião sobre tudo, sem filtrar as notícias que chegam até eles e acabam por não compreender as questões, a não se permitir experienciá-las, buscar os cerne das questões. Criamos uma falsa ideia de que não há tempo para nada por não nos permitirmos ter esse tempo para realmente experimentar.

Há um pluralismo de identidades e individualidades, que geram, em tese, uma abertura à diversidade, porém ela ocorre de maneira rasa e efêmera. De acordo com Bauman, a diversidade pós-moderna é caracterizada pela “fraca, lenta e ineficiente institucionalização das diferenças e sua resultante intangibilidade, maleabilidade e curto período de vida” (1998, p. 155).

Em outras palavras, por vezes essa abertura à diversidade, essa construção de respeito às diferenças de raça, gênero, etnia, nacionalidade, dentre outras, fica limitada ao discurso falacioso. Quando observamos a prática e a atitude das pessoas, ou então em pequenas situações de tensionamento, fica clara a existência da intolerância e da presença de uma ética ainda muito marcada pelo individualismo.

Vivemos uma era de temores, há uma continuada sensação de insegurança e vulnerabilidade (BAUMAN, 2008). “O que mais amedronta é a ubiquidade dos medos; eles podem vazar de qualquer canto ou fresta de nossos lares e de nosso planeta” (2008, p. 11). Na sociedade pós-moderna cada indivíduo é potencialmente capaz de se tornar um monstro (BAUMAN, 2008).

E, onde cada indivíduo tem potencialidade de tornar-se monstro, por muitas vezes a humanidade das pessoas pode ser facilmente relativizada de acordo com interesses externos. Essa ubiquidade de medos é potencializada pela crença numa humanidade maniqueísta ao invés de perceber as pessoas com suas potenciais falhas, mas também capazes de acertos e de regeneração.

Do mesmo modo podemos perceber a Educação em Direitos Humanos, a qual pode ser utilizada tanto como um instrumento de garantia, como de mitigação de direitos. Pode ser usada de maneira contra-hegemônica, na qual favorecerá a

alteridade, o diálogo, ações de mudança em prol das minorias; ou ser utilizada de maneira hegemônica para favorecer o neoliberalismo. Para ser utilizada num sentido garantidor, far-se-á necessário perceber os diferentes discursos por trás das propostas, nesse sentido Orlandi propõe para a Educação em Direitos Humanos um percurso no qual ela saiba:

[...] 'ouvir' e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante – vem do fato de que, da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela. Se assim é, é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re) significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque já não fazem sentido”. (ORLANDI, p.310, 2007)

É preciso saber ouvir e se propor a experienciar para construir um respeito à diversidade que ultrapasse o discurso. Considerar as diferentes vivências, os diferentes discursos, as diferentes experiências e visões de mundo. O pensamento de Orlandi está em consonância com a proposta de Boaventura de Sousa Santos em relação à hermenêutica diatópica, na qual diferentes culturas ou grupos sociais percebem a incompletude de seus valores e pontos de vista e se propõem a dialogar (ouvir) outros grupos e culturas (SANTOS, 2006).

Porém, o que geralmente percebemos na conjuntura pós-moderna é que há um pessimismo que acredita ser mais possível o fim do mundo que mudanças profundas de paradigmas. Esse pessimismo é fruto do individualismo exacerbado, de uma sociedade atomizada em decorrência do excesso de simulacros¹⁶, de consumo, de informação e de serviços. Surge então uma apatia capaz de destruir os laços sociais, marcada pelo desencantamento e pela desesperança no futuro, que tem como consequência o esvaziamento das instituições sociais em decorrência de um desapego às tradições do passado e ausência de um projeto de futuro (SANTOS, 2005).

¹⁶ A realidade na pós-modernidade é transformada em simulacros, ou seja, em representações do real que se tornam a hiperrealidade. Os simulacros seduzem e encantam artificialmente, exemplo disso são as propagandas que passam a ideia de perfeição dos produtos, essa falsa ideia é a criação de uma hiperrealidade para seduzir o consumidor. Nesse sentido: Santos, 2005.

Vale lembrar que nas últimas décadas da era moderna a sociedade, ao menos a europeia, também se encontrava atomizada. A consequência disso àquela época foi a instituição, mesmo que por curto período de tempo, do totalitarismo. De acordo com Arendt (2012), a ascensão do nazismo foi favorecida pelo colapso do sistema de classes e pelas consequências financeiras e psicológicas decorrentes da má situação econômica da Alemanha no pós-Primeira Guerra. A sociedade moderna alemã tornou-se então uma uniformidade abstrata, uma amargura egocêntrica, uma “sociedade atomizada [...] baseada em seu isolamento e na falta de relações sociais normais” (ARENDT, 2012, p. 446). A atomização da sociedade moderna europeia se deu através da destruição dos laços políticos, familiares, de interesses culturais comuns, da destruição da existência autônoma de qualquer atividade que houvesse (ARENDT, 2012).

A pós-modernidade apresenta um contexto de atomização, temores, desconstruções, apelações consumistas e imediatismos, no qual quase não se vislumbra como ultrapassar a etapa da tomada de consciência das falhas dos valores antigos, para depois restaurá-los, transformá-los. Isso acaba por provocar a sensação que não há possibilidade de reencantamento baseado na realidade. Em outras palavras, tem-se a sensação que é impossível buscar alternativas realistas e positivas para o futuro levando em consideração experiências que existem ou já existiram.

No Brasil atual o cenário de pessimismo não é diferente. Estamos diante de uma crise política que está aumentando a descrença na legitimidade do Estado Democrático de Direito, com ações como a deposição da presidente, eleita através do votos da maioria da população brasileira, sem provas jurídicas robustas; brigas entre o Poder Legislativo e Judiciário; decisões judiciais que respeitam a forma, mas não consideram a falta de robustez material para condenar. Decisões que decretam greves como ilegais, aprovações de leis que mitigam direitos sem consulta pública ou ampla divulgação.

No campo da educação temos a proposta de reforma do ensino médio sem a abertura de consultas públicas e a participação da comunidade escolar, a desobrigação de disciplinas que hoje são componentes curriculares obrigatórios, e que se constituem base necessária à educação para os direitos humanos, a

exemplo de filosofia, artes e educação física, a proposta de complementação da carga horária com cursos técnicos e obrigatoriedade curricular apenas de três disciplinas (Inglês, Português e Matemática).

Além da ausência de participação da comunidade escolar e da população como um todo, a proposta traduz a velocidade do sujeito pós-moderno que se perde num mar de informações e em nada se aprofunda. Sobre a escola e a subjetividade moderna Bondía (2002, p. 23) afirma que: “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos”. Essa será a realidade brasileira quando o novo ensino médio entrar em vigor: um currículo escolar mais fragmentado, construído de cima para baixo. Com isso, também na educação estaremos acelerados ao mesmo tempo em que nada acontece.

Esse cenário provoca uma apatia, descrença e sensação de impotência diante dos tensionamentos provocados entre os que querem concentrar o poder e a população. Isso reverbera nos direitos humanos, pois o senso comum já os considera distantes, ou pertencentes a determinadas categorias (a exemplo de bandidos ou políticos).

Porém, considerar os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos como coisas distantes e desnecessárias é de especial interesse do poder hegemônico. Essa apatia serve a esse tipo de poder. Pois, esquecendo que é detentora de direitos, a população esquece também que é detentora do poder de mudar a situação, através da cidadania ativa, na qual a solidariedade é imprescindível. Nesse sentido Maria Vitória Benevides afirma:

A solidariedade é, hoje, mais urgente do que nunca. Significa que todos somos responsáveis pelo bem comum. Considero, portanto, como extremamente perigoso (por mais que entenda suas causas) o descrédito de muitos jovens nas instituições políticas, pois isso ultrapassa a figura das pessoas, dos governantes e parlamentares para atingir o próprio cerne da ação política, acaba se transformando num descrédito na ação política e na sua capacidade transformadora. Não é possível ser cidadão consciente com rejeição à atividade política. O resultado da apatia pode ser uma atitude na vida social que é o oposto de qualquer ideia de cidadania democrática, que é o das estratégias individuais, do ‘salve-se quem puder’, excluindo qualquer possibilidade de ação, de solidariedade” (BENEVIDES, 2007, p. 349).

A solidariedade é imprescindível para romper com o processo de atomização da sociedade contemporânea. Através dela os sujeitos passam a se implicar nos

processos e se perceberem como corresponsáveis pelas mudanças as quais devem ocorrer para a melhoria de si, como também em prol da coletividade. Passar a desacreditar nas instituições do Estado Democrático de Direito ao invés de se perceber como agente de mudança, ter uma postura acomodada e de desespero em nada contribui para sair das situações de crise. Daí a importância de uma postura solidária, da percepção de si como parte de um todo e de possuir esperança.

A essa situação de desrespeito à coisa pública, generalização e aprofundamento da impunidade, Paulo Freire (1992, p. 5) deu o nome de “democratização da sem-vergonhice”, a qual pode ser compreendida como a naturalização da corrupção e dos abusos de poder. A democratização da sem-vergonhice provoca um descontentamento que, de acordo com Freire (1992) potencializa a nação para se colocar de pé e protestar.

Ou seja, a partir do descontentamento há várias posturas possíveis. Dentre elas a acomodação e o pessimismo, mas também a possibilidade, como Paulo Freire demonstrou, de utilizar esse descontentamento como potência para insurgências, para mudanças. Exemplo disso é a força que o movimento estudantil vem ganhando em meio à crise política brasileira atual, a realizações de ocupações de universidades e escolas, com a participação de estudantes, artistas e outros representantes da sociedade civil.

Diante disso, percebemos a necessidade de combater o pessimismo e a apatia com esperança. Porém não uma esperança ingênua, pois esta resvalará para “a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo”. (FREIRE, 1992, p. 6). Para Paulo Freire a esperança é uma necessidade ontológica, um imperativo existencial e histórico, pois a desesperança “nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (FREIRE, 1992, p. 5).

Salientamos que para Freire (1992) a esperança sozinha não transforma o mundo, ele classifica que isso é uma ingenuidade que pode gerar desesperança. Mas defende a necessidade da existência de uma esperança que se funde na verdade e na qualidade ética da luta, uma esperança ancorada na prática. (FREIRE, 1992, p. 5).

Consoante a teoria crítica de direitos humanos, a qual defende que esses direitos só existem quando concretizados, não são estanques e para serem garantidos são necessárias lutas e ações cotidianamente, entendemos que é importante ir além do discurso abstrato e mostrar que são realizadas ações concretas que envolvem Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, além das experiências pedagógicas que serão analisadas na seção seguinte, apresentaremos instituições que trabalham assuntos relacionados à temática.

A Novamerica existe no estado do Rio de Janeiro desde 1991, é uma sociedade civil sem fins lucrativos junto a organizações públicas e privadas de educação formal e não formal com o objetivo de desenvolver o protagonismo cidadão, para a participação ativa e democrática de maneira ética, solidária e através de uma cultura de respeito à diversidade de gênero, étnica e cultural. A instituição promove projetos e formação de agentes educadores (VIVALDO, 2009).

Dentre as atividades desenvolvidas pela instituição acima mencionada destacamos o projeto “Direitos Humanos, Educação e Cidadania” e o espaço de formação continuada voltado para professores e educadores intitulado “Movimento de Educadores/as em/para os Direitos Humanos (MEDH)” (VIVALDO, 2009).

Há também a RBEDH, organização não governamental que trabalha exclusivamente com a temática de Educação em Direitos Humanos, promove diversos cursos na área. Esta ONG nasceu através de uma proposta da Comissão Justiça e Paz do estado de São Paulo (VIVALDO, 2009).

O portal DHnet – Rede de Direitos Humanos & Cultura também merece ser destacado. Criado em 1994, disponibiliza livros, tratados, mapeamentos e outros documentos. De acordo com Vivaldo (2009, p. 95) “A rede DHnet possui o maior banco de dados sobre direitos humanos do Brasil”.

No campo da educação destacamos algumas universidades brasileiras que realizam propostas que se conectam com a temática. Dentre as instituições que oferecem pós-graduação *stricto sensu* em direitos humanos destacamos a Universidade Tiradentes (SE), a Universidade de Brasília (DF), a Universidade Federal de Pernambuco (PE) e a Universidade Federal da Paraíba (PB).

A Universidade Federal da Paraíba também é responsável pela REDH Brasil – Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos,

que está vinculado à pro-reitoria de extensão e ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Instituição de Ensino Superior (VIVALDO, 2009).

A seguir faremos a análise das duas experiências de práticas educativas para demonstrar como pode ocorrer a Educação em Direitos Humanos no cotidiano da educação.

SEÇÃO III

3.1 ESTUDO DE CASO DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE SERGIPE

Conforme já fora apresentado detalhadamente na seção I, escolhemos duas vivências educativas apresentadas em trabalhos acadêmicos (dissertações) a partir de um levantamento realizado junto às duas Instituições de Ensino Superior que oferecem pós-graduação *stricto sensu* na área de educação no estado de Sergipe. Utilizamos como recorte temporal o período de 2007 a 2016, para a escolha desse marco consideramos o ano da primeira publicação da versão definitiva do PNEDH. Como recortes espaciais delimitamos experiências realizadas em Sergipe com crianças e adolescentes que estivessem inseridos na educação básica.

Reiteramos que não encontramos nenhum trabalho que trouxesse experiências educativas voltadas para a Educação em Direitos Humanos especificamente, mas, as duas selecionadas, além de atenderem aos recortes metodológicos, foram as que mais possibilitaram a análise que ora será apresentada. Da Universidade Federal de Sergipe analisamos a vivência trazida pela mestra Jaqueline Gomes dos Santos Teles em 2012 na dissertação intitulada “Educação e linguagem no quilombo urbano ‘Maloca’: perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental”.

Da Universidade Tiradentes analisamos a vivência realizada em uma escola de Aracaju, o projeto “Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo”, experiência trazida pelo mestre Manuel Alves do Prado Neto em sua dissertação defendida em 2013 cujo título é “desterritorializações docentes: casos de uma educação menor”, defendida e publicada em 2013 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes.

Como aporte teórico e documental nos utilizamos do PNEDH, da primeira fase do PMEDH(2005-2009), da segunda fase do PMEDH(2010-2014), e do pensamento dos pesquisadores e educadores Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Vera Candau, dentre outros.

As vivências aqui escolhidas não tencionam servir de receita para quem as lê, mas a demonstrar que existem propostas de educação pulsantes que reconhecem a heterogeneidade de saberes de educandos e docentes. O objetivo não é trazer modelos, a intenção é somente mostrar possibilidades. Transformações possíveis que partem da realidade e não de um mundo fantástico como o de Alice no país das maravilhas.

3.1.1 Caso 1: Educação em Direitos Humanos em Espaço não Formal

A primeira vivência aqui descrita trata de um trabalho pedagógico realizado na comunidade remanescente de quilombo Maloca, e caracterizada como uma experiência educativa não-formal. A Maloca é um dos quilombos urbanos mais antigos do Brasil e está situada no bairro Getúlio Vargas em Aracaju, Sergipe.

De acordo com o relato da então moradora mais antiga da Maloca, a sra. Maria das Virgens dos Santos, popularmente conhecida como Dona Caçula¹⁷ na pesquisa etnográfica realizada por Santo (apud TELES, 2012), o primeiro morador a chegar no espaço onde hoje se encontra a Maloca foi o sr. Andreilino José Santana dos Santos, vindo do Povoado Central, localizado em Riachuelo, à época da abolição, juntamente com a esposa, a sra. Maria Francisca. O fundador da Maloca teve oito filhos e, além de sua família outros trabalhadores informais também passaram a habitar o lugar.

O projeto referente à vivência ora analisada foi intitulado pela pesquisadora Jacqueline Gomes dos Santos Teles como “Linguagem e cultura na Maloca”, realizado no formato de oficina, que durou aproximadamente três meses (de agosto a outubro) de 2011 nos turnos matutinos do sábado. O objetivo desse projeto era “evidenciar o universo cultural do quilombo no processo pedagógico a partir da fala, do desenho, da leitura, da escrita e da vivência cultural das crianças” (TELES, 2012).

As atividades da primeira vivência analisada ocorreram em dois espaços da comunidade Maloca: a sede da ONG CRILIBER e o Ponto de Leitura. Participaram das atividades seis crianças do total das dez presentes no quilombo que cursavam o ensino fundamental.

¹⁷ Falecida em 2011 aos 89 anos (TELES, 2012).

Antes de começar as atividades com as crianças, a educadora do projeto realizou um estudo geral, que incluiu aspectos históricos e culturais acerca da comunidade da Maloca; para tanto se utilizou de uma dissertação sobre a comunidade, vídeos, documentários e depoimentos de moradores antigos (TELES, 2012).

Essa atitude de conhecer a história, a cultura e o local onde vai ocorrer a prática educativa antes dela se iniciar, está consoante a educação problematizadora proposta por Paulo Freire (1987) e a Educação em Direitos Humanos na medida em que reconhece os saberes e a identidade dos educandos. A consideração dos conhecimentos das pessoas que compõem a Maloca é um indicativo que desde o início houve práticas democráticas no projeto “Linguagem e cultura na Maloca”.

Nesse sentido, Maria Benevides aponta que para a ocorrência de um processo de Educação em Direitos Humanos há a necessidade de práticas democráticas (BENEVIDES, 2007). Ir até a comunidade da Maloca, conhecê-la, aprender com seus integrantes, perceber se a proposta da educadora atende à necessidade e ao interesse dos que lá moram é uma demonstração da abertura e convite de espaço para a participação.

Também podemos considerar que a pesquisadora que realizou o projeto “Linguagem e cultura na Maloca” utilizou-se da hermenêutica diatópica proposta por Boaventura de Sousa Santos (2006), tendo em vista que não considerou o seu saber o único correto, superior ao de seus educandos, tampouco completo. Essa busca por conhecer a história, a cultura e outros elementos da Maloca é um indicativo de que a educadora procurou construir um conhecimento em conjunto com os educandos. Esse tipo de construção considera a incompletude do saber único, evidencia que o conhecimento só faz sentido se considerado o do outro (no caso os educandos), para a construção de um conhecimento que mescle o saber acadêmico da educadora e os saberes culturais, vivenciais e da história de vida das pessoas da Maloca.

Sobre a importância do professor ouvir, perceber e adentrar no universo dos educandos para as práticas educativas, Paulo Freire afirma:

Ensinar exige saber escutar [...] Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo,

sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (FREIRE, 1996, p. 113).

Portanto, não cabe a uma educação crítica, voltada para os direitos humanos, à construção de cidadãos ativos e pessoas protagonistas, ser impositiva. Ela deve ocorrer a partir da comunhão de saberes e, para tanto, é fundamental conhecer o universo dos educandos, elevar-se até ele. Agindo desse modo, estaremos diante de uma educação problematizadora, libertadora, na qual o ensino não se limita a transmitir conteúdos, vai além: aprendem-se conteúdos a partir da realidade em que se vive e para transformá-la.

Nesse sentido, a educação libertadora pode ser uma potência de transformação. Pois, por ser crítica e democrática, não pode ser construída de cima para baixo, tendo em vista que ela considera o educando como um sujeito com saberes, diferente da educação bancária que considera os educandos tábulas rasas, pessoas-objeto que dependem do professor, único detentor de saberes. A educação problematizadora considera que o educador “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. (FREIRE, 1987, p. 89).

Em sentido contrário está a educação bancária (FREIRE, 1987), na qual os educandos são considerados vazios e se tornam depósitos de conteúdos, sem refletir sobre eles criticamente, sem que isso faça sentido para suas vidas. A educação bancária está próxima ao behaviorismo, os teóricos desta teoria da aprendizagem:

consideram que o homem é como que uma caixinha preta na qual não se enxerga nada do que ocorre dentro, somente o que nela entra e o que dela sai. Assim, um estímulo gera uma resposta e isto basta. Deste modo, a aprendizagem passa a ser defendida como uma modificação do comportamento que aquele que ensina gera (ou impõe) naquele que aprende. (FRANCO, 1991, p. 11)

Essa abordagem educativa não considera os saberes prévios que o educando traz. Uma Educação em Direitos Humanos que se proponha a dialogar com a teoria crítica dos direitos humanos não será bancária, será problematizadora. Pois, o

ensino conteudista dos direitos humanos de nada serve para a construção de sujeitos de direitos conscientes de suas responsabilidades para a garantia dos direitos humanos. Uma Educação em Direitos Humanos que seja bancária ensinará os direitos humanos como abstratos e dará a falsa ilusão que, por estarem postos em normas, são estanques e já garantidos. Quando, em realidade, para que sejam garantidos é preciso ações cotidianas nesse sentido.

Por isso, mais importante que ensinar os artigos e parágrafos de normativos de tratados, da CRFB e de outros instrumentos da Lei, é ensinar na prática os valores que esses documentos trazem, é tomar consciência da existência deles, vivenciá-los para garanti-los.

O projeto “Linguagem e cultura na maloca” teve como objetivo o resgate da identidade cultural daquela comunidade remanescente de quilombos, bem como o desenvolvimento do gosto pela escrita e pela leitura dos educandos. Para tanto, foram utilizadas diversas linguagens artísticas, tais como o desenho, a música e a dança. As quais eram executadas pelas próprias crianças, como também através de diálogos com grupos de dança e cantores ligados à comunidade. Além das atividades artísticas também estiveram presentes de forma marcante a oralidade e a escrita. As atividades eram realizadas em rodas de conversa e rodas de leitura (TELES, 2012).

As atividades desenvolvidas pela educadora tiveram quatro eixos temáticos ligados às vivências culturais das crianças da Maloca: a história da comunidade, a música e sua inserção na comunidade, as brincadeiras da Maloca e as festividades de São Cosme e São Damião. A oficina teve como fio condutor a história e a identidade da comunidade remanescente de quilombos Maloca.

Construir uma proposta de ensino da língua portuguesa através da história, cultura e identidade da Maloca está dentro do que Candau (SD) aponta como educação em direitos humanos, nesse sentido ela afirma que esse tipo de educação está presente em processos nos quais se trabalham em nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e colaborativo o desenvolvimento da consciência da dignidade de cada pessoa humana. Nesse sentido, uma proposta de ensino que leve em consideração a realidade dos educandos é uma maneira de valorar a dignidade

deles, pois valoriza e fortalece a identidade de cada criança e, conseqüentemente daquele grupo no qual elas estão inseridas.

No mesmo sentido estão as finalidades do PMEDH – 1ª fase (2005-2009), o qual afirma, dentre suas finalidades, a necessidade do desenvolvimento pleno da personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano, bem como aponta para a necessidade de promover a compreensão, a tolerância e a igualdade entre os sexos, a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos.

Para desenvolver a compreensão com diferentes grupos de sujeitos, bem como a tolerância e o respeito pelo diferente, também se faz necessário valorizar a própria cultura, reverenciá-la e se sentir parte de um todo. Com uma identidade enfraquecida não há como colaborar para o desenvolvimento de pessoas empoderadas, daí a relevância do trabalho realizado por Jaqueline Teles na Maloca e a relevância dos eixos temáticos por ela escolhidos.

Além disso, o PNEDH (2007) aponta a Educação em Direitos Humanos como um caminho para combater as sistemáticas violações de direitos básicos e dentre estes cita a necessidade de valorização da identidade cultural.

No primeiro encontro com as crianças foi realizada uma apresentação dos educandos, estes responderam quem eram, local em que estudavam e com quem moravam. Também foi apresentada a proposta de trabalho, seus objetivos e temas, tendo havido sugestões de inclusão de temas por parte das crianças. Após essa construção conjunta ficaram estabelecidos os seguintes temas: dança, história, música, tradição e brincadeira, os quais foram trabalhados através das categorias “processo de leitura escrita” e “percepção e cultura” (TELES, 2012).

Inferese deste relato que os educandos tiveram participação ativa no planejamento das oficinas, o que é evidenciado pelas sugestões de elementos que passaram a fazer parte do plano de oficina da educadora. Nesse sentido percebemos a existência de um importante elemento da educação em direitos humanos, qual seja, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (PNEDH, 2007), a consideração dos seus saberes (FREIRE, 1987; PNEDH, 2007) e o favorecimento de um ambiente de ensino e aprendizagem saudável.

Em relação ao ambiente de ensino e aprendizagem, o PMEDH 1ª fase (2005-2009) estabelece que a Educação em Direitos Humanos diz respeito inclusive à criação de um ambiente em que os direitos humanos possam ser exercidos e respeitados no cotidiano escolar, de modo a valorizar o aprendizado cognitivo, o desenvolvimento social e emocional de todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido o PMEDH (2005-2009, p. 5) estabelece que:

Esse ambiente, por sua vez, deve ter como características principais a compreensão, o respeito e a responsabilidade mútuos. Nele, deve ser proporcionada às crianças a liberdade de expressão, de opinião e a possibilidade de participação na vida escolar. (PMEDH, 2005-2009, p. 5).

O Projeto Linguagem e Cultura na Maloca demonstrou, desde o momento do planejamento, a preocupação com a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem que valorizasse a educação em direitos humanos, tendo em vista a possibilidade de participação proporcionada às crianças, as quais não só emitiram suas opiniões como também contribuíram ativamente para a escolha das atividades que fizeram parte das oficinas.

O tema trabalhado no primeiro eixo temático foi a história da Maloca, assim como na dissertação de Santo (apud Teles, 2012), percebemos que Dona Caçula era uma grande referência e estava presente nas lembranças das crianças tanto em relação à história do quilombo, como também em fatos relativos ao cotidiano da Maloca (TELES, 2012).

As crianças contaram a história e representaram a moradora falecida através de desenhos. Como a educadora percebeu que das seis crianças, apenas uma tinha trazido elementos da história que não eram vinculados à Dona Caçula, a pesquisadora propôs que os educandos trouxessem mais informações sobre a história da Maloca no encontro seguinte e estimulou-os a colher informações junto aos mais velhos (TELES, 2012).

Esses fatos evidenciam a importância do respeito às tradições e em especial daquela senhora, Dona Caçula, para a comunidade Maloca, o que fica bastante claro considerando que inclusive as gerações mais novas a tem como referência da história da origem daquela comunidade. Também foi possível observar que a pesquisadora Jaqueline Teles foi além ao propor um resgate cultural através da

oralidade quando estimulou que as crianças procurassem mais dados da história da Maloca através dos moradores mais velhos. Essa atitude da docente nos leva a inferir que outras pessoas daquela comunidade passaram a ser entendidas como protagonistas do saber da história sobre a origem da Maloca.

Para o êxito das propostas de educação em direitos humanos, há a necessidade de oportunidades de interação permanente dos educandos com a comunidade (PMEDH, 2005-2009, p. 6). Percebemos então a utilização desse elemento quando a pesquisadora Jaqueline Teles propõe que as crianças do projeto busquem a história da comunidade a partir dos próprios moradores da comunidade.

Isso estimula as crianças a experienciarem a própria cultura ao invés de simplesmente aprenderem sobre ela de uma forma distante, através de informações soltas. Jaqueline Teles optou por uma aprendizagem que fosse além do nível cognitivo e perpassasse também os aspectos emocionais e sociais.

Sobre a importância da experiência e da criação de tempo, Bondía (2002) afirma que dentre as armadilhas da sociedade moderna estão os mitos de que o excesso de informações gera conhecimento, o que desconsidera a necessidade de experimentar. Essas experiências não estão ligadas a processos empíricos e cientificistas, mas à necessidade de experimentar, observar, errar, tentar novamente. A outra armadilha que Bondía aponta é a construção moderna do tempo, a partir da qual nos tornamos asoberbados de atividades a ponto de não conseguirmos nos permitir à experiência por causa das armadilhas do dinamismo do tempo com excessos de atividades sobrepostas.

Através do estudo de caso pode-se depreender que o projeto como um todo se desenvolveu a partir da oralidade e da escrita, os meninos traziam fatos através da fala, ou tomavam conhecimento de sua história através da oralidade (a história da Maloca em diversos aspectos: histórico, artístico, religioso, dentre outros). Em seguida construíam textos sobre o que haviam aprendido de forma oral. “A ideia, então, era partir da oralidade até chegar à escrita num exercício de resgate cultural” (TELES, 2012, p. 73).

No encontro seguinte foi proposta uma atividade acompanhada de exposição dialogada sobre as primeiras letras, alfabetos de diferentes grupos sociais e apresentação das letras do alfabeto da língua portuguesa em quadrados coloridos

feitos de cartolina. Após a apresentação das letras os educandos montaram seus próprios nomes, o nome do quilombo e nomes de membros da comunidade (TELES, 2012). De acordo com a professora: “Com esse recurso foi possível trabalhar a escrita de forma lúdica e perceber o nível de familiaridade do aluno com a identificação de letras” (TELES, 2012, p. 69).

No segundo dia de atividade, o qual também teve como temática a história da comunidade, foram utilizados documentários e em seguida foram realizadas rodas de conversa. De acordo com os relatos contidos na dissertação de Teles (2012), as crianças se mostraram bastante participativas nessa atividade, tendo inclusive identificado personagens da Maloca tratando da história daquela comunidade.

A atividade que consistiu em tratar da história da comunidade através da oralidade, levando em consideração as figuras ancestrais da Maloca, bem como o conhecimento dos moradores mais velhos, pode ser considerada um contributo para o fortalecimento da autoestima daquele grupo através da valorização da própria cultura. Pois, além de estimular aqueles educandos a conhecer a própria cultura, valoriza os saberes de outros membros nela inseridos, as pessoas mais velhas da comunidade remanescente de quilombos.

Em relação aos aspectos da educação consoante às propostas de educação em direitos humanos, podemos percebê-los presentes através dos seguintes mecanismos: partir do conhecimento dos próprios educandos, estimulando-os para ampliar seus saberes pela busca de informações junto aos moradores mais velhos da comunidade e a exibição de vídeos que tratavam da história da Maloca. Esses mecanismos ressaltam a colaboração para o desenvolvimento da autonomia e estímulo da iniciativa das crianças na construção do próprio conhecimento delas.

Como proposta de atividade de encerramento do primeiro eixo temático (História da Maloca), foi sugerida a elaboração de um texto que contasse a história da comunidade, porém, de acordo com o relato contido na dissertação de Teles (2012), apenas duas crianças conseguiram desenvolver um texto verbal (escrito), as demais desenvolveram textos não verbais (desenhos). Inclusive houve uma terceira criança que se sentiu desconfortável com a proposta do texto escrito, tendo chegado inclusive a chorar por causa disso (TELES, 2012).

Como alternativa para o problema que se apresentou, a educadora acordou com as crianças que nas atividades seguintes elas poderiam se organizar em duplas para manifestarem-se sobre o que haviam aprendido através de desenho, dança, música ou produção de texto, a critério da dupla. (TELES, 2012).

A saída encontrada pela educadora exemplifica a existência da construção de um ambiente de ensino aprendizagem voltado para a Educação em Direitos Humanos a partir de ações voltadas para os direitos humanos. Pois, a educadora observou as dificuldades dos educandos e ao invés de desconsiderá-las propôs alternativas, agiu com solidariedade ao invés de impor.

Essa atitude também está de acordo com o que Paulo Freire propõe como educação libertadora (FREIRE, 1987), quando o educador dá voz ao educando a partir de uma escuta e de uma atitude concreta com consideração ao que o educando disse. Assim também como a premissa proposta pelo educador para o exercício da docência: a ética. De acordo com ele, é imprescindível que o educador possua:

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar” (FREIRE, 1996, p. 16-17).

Ter a humildade de acolher efetivamente o outro no processo de educação é fundamental para o bom andamento de uma proposta crítica de Educação em Direitos Humanos. Diante do problema apresentado, a educadora ao invés de impor que todos os educandos tinham que escrever observou a situação e, com o intuito de fazer o processo funcionar e fazer sentido para aqueles educandos, propôs que os textos deveriam ser construídos em dupla. Também pudemos perceber que em nenhum momento daquela pesquisa-ação houve hierarquização de educandos em decorrência de terem elaborado textos escritos ao invés de desenhos. Todos possuíam igual participação, nenhum deles era preterido.

Não faltou da educadora uma postura que estimulasse os educandos a continuarem escrevendo, o respeito à forma deles escreverem, à linguagem com características da oralidade. Contudo, isso não significou que os educandos ficaram

estagnados no que já conheciam, pelo contrário, eles aprendiam a partir de uma proposta que Jaqueline Teles denominou de reescrita monitorada.

Os textos verbais das crianças eram corrigidos através de uma reescrita monitorada. Sobre a reescrita dos textos, a educadora afirma:

[...] foram cuidadosamente reescritos num trabalho de monitoramento individual com uma proposta de descoberta da língua e da escrita, e não de identificação de erro ou desvio. Isso porque acreditamos que uma criança pode aprender a escrever e a ler bem sem que seja necessário negar seus falares, sua cultura (TELES, 2012).

De acordo com Teles (2012) a reescrita monitorada ocorria da seguinte forma: primeiramente era realizada uma leitura do texto junto à criança que o reescreveu para que ela mesma descobrisse se havia algo que precisava ser deixado mais claro para os possíveis leitores. A partir disso eram inseridos sinais de pontuação, algumas palavras foram reescritas, alguns termos foram substituídos e o texto ganhou mais fluidez.

Essa proposta de correção, na qual o educando relia em conjunto com a educadora o que tinha escrito para que ele percebesse o que tinha escrito, possíveis erros e propusesse a correção, com o auxílio da educadora, colabora para a criança desenvolver uma atitude protagonista na sua escrita, tendo em vista que passa a ser sujeito atuante inclusive no processo de correção, a qual não é feita de forma passiva reconhecendo apenas o saber da educadora. A criança que elaborou o texto torna-se corresponsável pela correção, a qual não tem o objetivo de atingir o padrão culto da língua portuguesa de uma hora para outra, mas percorrer o caminho até esse nível através da consideração de etapas de um processo, levando em consideração os saberes do educando, ajudando-o a desenvolver uma auto-percepção sobre o que escreve e ampliando-a.

Essa atitude de inserir o educando, levá-lo a participar inclusive da correção dos textos que ele próprio elabora também se coaduna à proposta de Educação em Direitos Humanos que defendemos, pois desenvolve o senso crítico e ativo dos que elaboram os textos e torna-os corresponsáveis pela melhoria do que escrevem, ao invés de ficarem apáticos esperando o que a professora tem a dizer sobre o que escreveram.

Essa atitude leva à construção do saber, de acordo com Paulo Freire (1987, p. 33): “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Nessa proposta, o que importa não é o ponto de chegada, mas a real melhoria que nem sempre é sinônimo de perfeição, mas sempre será uma evolução em relação ao ponto de partida, o qual não parte do zero, pois considera os saberes prévios dos educandos para ampliá-los.

No processo de Educação em Direitos Humanos pautado na teoria crítica de direitos humanos e na educação libertadora, a tomada da consciência e a aprendizagem são mais importantes do que a perfeição. O processo é mais importante que resultados. De nada adianta atingir metas, os pontos de chegada se os processos não foram respeitados, se não houver construção de conhecimento em níveis cognitivo, social e afetivo.

Em termos de identidade cultural, percebemos que durante a execução do projeto havia uma grande afinidade das crianças com as linguagens artísticas. Na produção textual das crianças, por exemplo, foi possível perceber como a música e a dança estavam presentes na Maloca, fazendo parte da identidade do quilombo. De acordo com Teles (2012, p. 79), a presença da dança e da música são marcantes na Maloca, “a maioria das crianças são desde cedo familiarizadas com a música negra, a partir da inserção em oficinas de percussão e balé afro”. Há na comunidade de quilombo urbano um grupo chamado Banda AFRO-CRILIBER, o qual foi criado no final dos anos 1980 e desfila até dias atuais nos carnavais pelas ruas do bairro em que está situada a Maloca, o Getúlio Vargas.

Com o fim do primeiro eixo temático, qual seja, a “história da comunidade”, foi possível as seguintes elaborações: a conexão das crianças com a cultura delas, o que contribuía para a participação nas atividades de elaboração de textos verbais (redações, por exemplo) e de textos não verbais (desenhos); a afinidade dos educandos com a dança e a música; prevalência da oralidade nos processos linguísticos, havendo uma certa dificuldade com a escrita, o que exigiu da educadora a observação e a reflexão para vencer esse obstáculo. A alternativa encontrada por Jaqueline Teles foi permitir que os educandos fizessem os textos em dupla, estimulá-los a escrever sem, contudo, obrigá-los de forma dura ou excluir aqueles

que não queriam fazê-lo e, por fim, aceitar expressões textuais não verbais, a exemplo dos desenhos.

O segundo eixo temático trabalhado foi a música. Como o tema era música na Maloca, além de meios formais, inclusive contando com auxílio de uma pedagoga, a educadora também buscou duas moradoras antigas da Maloca: Dona Creuza e Dona Morena. O trabalho de escutar as gravações e transcrever as letras foi realizado para as crianças (TELES, 2012).

Diante desse relato é possível observar que a mescla de saberes acadêmicos aos da comunidade não ocorreu de forma pontual, mas durante vários momentos da pesquisa-ação ora analisada.

As atividades se desenvolveram da seguinte forma: as crianças trouxeram músicas referentes à Maloca, a professora trouxe vídeos gravados com as moradoras da comunidade cantando algumas músicas. A partir da escuta do material acústico trazido, as crianças elegeram algumas músicas para ensinar aos colegas do projeto e cantar em roda. Após a apreciação acústica, foi realizada produção textual que consistia em escrever as músicas eleitas para cantar em roda. (TELES, 2012).

Pode-se inferir a partir da observação do relato dessa atividade que a educadora preocupava-se em trazer as propostas ligadas à produção textual de forma lúdica e contextualizada, o que proporciona um aumento de chances no interesse dos educandos em relação à língua portuguesa.

Outro elemento trazido pela educadora foi o diálogo com pessoas que trabalhavam com música na comunidade, a exemplo de um membro do grupo CRILIBER conhecido como “mestre Saci”. De acordo com a educadora, o que mais chama a atenção é o interesse das crianças pelas músicas da comunidade em que vivem, caíam no gosto das crianças tanto as músicas desconhecidas trazidas por pessoas da Maloca como as já conhecidas, trazidas do bloco e do grupo de dança afro CRILIBER (TELES, 2012). “[...] a ‘percepção de cultura’ das crianças chega a chamar atenção pelo entusiasmo” (TELES, 2012, p. 83).

Um elemento que ajudou no andamento da oficina foi a interação dos educandos com a comunidade, conforme já dito anteriormente, essa conexão é proposta nos documentos norteadores de educação em direitos humanos, mais

especificadamente dois: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos(PNEDH, 2007) e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos 1ª fase (PMEDH, 2005-2009).

Sobre a importância de um ensino que compreenda mais do que os direitos humanos em nível cognitivo, mas amplie a percepção deles para o nível social e afetivo, conforme propõe o PMEDH (2005-2009), podemos perceber a importância do elemento lúdico e trazer a comunidade para o espaço da sala de aula para o andamento da oficina proposta por Jaqueline Teles em sua pesquisa-ação esses elementos colaboravam o desenvolvimento de sentimento de pertença dos educandos em relação ao aprendizado. Inferimos que quando os educandos se sentem parte do processo eles se sentem mais estimulados a participar.

Inclusive isso foi apontado por uma das educandas, a qual apontou em sua fala para a necessidade de que o ensino formal também ouvisse os educandos e considerasse os elementos culturais deles, vejamos:

As brincadeiras que a gente fez foi pimbarra canta e dança e agente (*sic*) teve uma participação especial que foi José Luiz Saci ele que formou a banda o criliber. O que agente (*sic*) aprendeu no criliber e no projeto de linguagem e cultura agente (*sic*) não aprende na escola mais eu queria fazer porque falaria da nossa e da comunidade de cada um da escola (ODARA, 2011 apud TELES, 2012, p. 93).

Depreende-se da fala dessa educanda que as crianças conseguem perceber nitidamente a distância entre o que se aprende na escola e os falares e vivências culturais da Maloca. A aproximação desses saberes pode ser um caminho para tornar a aprendizagem mais atraente, como vimos ao longo das atividades desenvolvidas pela Educadora Jaqueline Gomes dos Santos Teles. Partir do cotidiano dos educandos pode tornar o saber formal mais próximo e interessante para os que aprendem.

É necessário que a aprendizagem faça sentido, a construção de currículos e propostas pedagógicas que considerem a realidade do educando, nesse sentido Paulo Freire (1987) defende que o ponto de partida do que vai ser ensinado, os exemplos a serem construídos, precisam levar em consideração o universo do educando.

No terceiro eixo temático foi trabalhado-se a brincadeira. A pesquisadora Jaqueline Teles iniciou solicitando as crianças uma lista de brincadeiras para estimular o resgate das que fossem menos corriqueiras pois a proposta era: “resgatar uma brincadeira menos corriqueira entre eles e que fizesse parte da história da comunidade, sobretudo dos mais velhos” (TELES, 2012, p. 84).

A interação com a comunidade, premissa da educação em direitos humanos, foi realizada nesse eixo temático através de visitas aos moradores para buscar as brincadeiras comuns em tempos antigos da Maloca (TELES, 2012). Depreende-se que essa atividade contribuiu para fortalecer a identidade cultural da comunidade através do diálogo entre as gerações mais nova e mais velha. Como em todo eixo temático do projeto, houve produção textual, a qual foi realizada através da elaboração escrita das regras da brincadeira.

Essas atitudes educacionais contribuíram para o desenvolvimento da personalidade, ainda em formação, dessas crianças, o desenvolvimento pleno da personalidade e da dignidade humana é uma das finalidades da educação em direitos humanos, consoante o PMEDH (2005-2009). O fortalecimento da identidade cultural dentro si e voltado para a comunidade é um importante elemento para o desenvolvimento da personalidade.

Em relação à escrita, a educadora observa que a dificuldade com a produção textual ocorre porque o exercício da leitura e da escrita não faz parte do cotidiano das crianças (TELES, 2012). Dessa forma, ao trazer propostas de produção textual para atividades prazerosas do cotidiano da criança, a participação era maior, isso ocorreu tanto com as atividades do eixo temático “música” como do eixo temático “brincadeira”. Escrever a letra da música ou as regras da brincadeira estava inserido num contexto lúdico que antecedia às ações esperadas, fossem elas cantar ou brincar. De acordo com a educadora: “[...] a expectativa recaía na ideia da execução de uma brincadeira a partir das regras apresentadas no texto. Por isso, a pressa para a chegada do momento recreativo pode ter influenciado na produção do texto” (TELES, 2012, p. 85).

Antes de passar para a etapa da execução da brincadeira, foi realizada a atividade de reescrita dos textos através da reescrita monitorada. Nesse sentido: “[...] percebemos que a escrita, bastante instintiva, tal como na fala, está

internalizada e precisa apenas de uma condução pedagógica que evite constrangimentos e censuras” (TELES, 2012, p. 86).

A ausência de constrangimentos e censuras, dois elementos comuns na educação tradicional que se aproxima da educação bancária (FREIRE, 1987) na qual os saberes prévios do educando são desconsiderados, faz fluir melhor o aprendizado. Essa postura ética de considerar os saberes dos educandos, de considerá-los humanos e levar em conta seus sentimentos também se aproxima da proposta de Educação em Direitos Humanos atrelada à teoria crítica de direitos humanos.

O último eixo temático trabalhado pela oficina foram as festividades de Cosme e Damião, “[...] um evento cultural muito bem fortalecido e legitimado na comunidade como uma tradição” (TELES, 2012, p. 88).

As atividades foram realizadas através de rodas de conversa nas quais as crianças descrevia a celebração. Teles (2012) percebeu que os educandos possuíam muita familiaridade e destacavam o ato de comer em grupo e a perspectiva religiosa pro meio do reconhecimento da história dos santos.

Depois da etapa dos relatos orais, as crianças retrataram através de textos e desenhos a festividade. De acordo com Teles (2012) outra evidência da familiaridade com a temática, a Festa de São Cosme e São Damião foi a iniciativa das crianças em compartilharem entre si as produções.

O que percebemos ao longo da experiência trazida pela educadora Jaqueline Gomes dos Santos Teles, é que foi realizada durante toda a oficina uma proposta de leitura para além do ensino da língua portuguesa. O projeto pedagógico colocado em prática funcionou como uma troca de experiências de leitura da cultura, da identidade e da vida na comunidade de quilombo urbano Maloca. As crianças foram estimuladas a ler e escrever não apenas letras, como também a comunidade em que estavam inseridas através de diferentes aspectos: a história, a música, as festividades, dentre outros.

O estudo de caso ora apresentado demonstra que as tradições da Maloca estavam presentes no cotidiano das crianças, elas desenvolviam interesse por tudo que dizia respeito à identidade e à história do quilombo, mesmo aquilo que não

tinham ouvido falar antes. A Maloca faz parte do cotidiano delas e trazer essa realidade para as atividades de leitura e escrita foi fundamental. Misturou-se a leitura de mundo dos educandos à leitura e escrita da língua.

Percebemos que essa necessidade de aproximação dos saberes curriculares e dos saberes formais aos saberes da comunidade não passou de forma despercebida pelas crianças, as quais demonstraram isso em seus textos de avaliação, conforme já demonstramos anteriormente.

De acordo com Teles (2012), quando era abordado o universo cultural no qual as crianças estavam inseridas, elas não demonstravam desconforto em realizar as atividades propostas, as quais eram voltadas ao desenvolvimento da potencialidade linguística do educando.

Segundo Vera Candau a Educação em Direitos Humanos possui três dimensões: “a formação de sujeitos de direitos, o favorecimento do processo de empoderamento e os processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas” (2008, p. 289-290).

Na experiência ora analisadas há indicativos que essas dimensões foram trabalhadas tendo como mote principal a identidade cultural. Foram elaborados textos verbais e não verbais, realizou-se uma aproximação das crianças com a comunidade e foram trabalhados elementos da cultura local com os educandos. Por fim todas as pessoas envolvidas nessa vivência reconheceram como um ensino que considere as subjetividades do educando facilita a aprendizagem.

A experiência a seguir trata de uma vivência em educação que ocorreu em espaço de educação formal e teve as três dimensões elaboradas por Vera Candau trabalhadas através da arte, da cultura e do estímulo à participação e ao protagonismo dos alunos participantes.

3.1.2 Educação em Direitos Humanos em Espaço Formal

A educação formal também pode ser um espaço de aprendizagem para além do que está determinado nas bases curriculares. Este projeto é um exemplo de como o espaço escolar pode se tornar um espaço de aprendizagem através da troca de experiências e das relações entre estudantes e professores para além da “caixa”. De acordo com Prado Neto (2013, p. 21), a estrutura curricular fracionada por horas

e disciplinas “seguem parâmetros forjados noutros tempos. A especialização cientificista, concebida no século 19 predomina em nossas escolas e insistem propondo uma relação com o conhecimento que o pressupõe fora dos sujeitos”.

Esse modelo de educação, pautado de cima para baixo, no qual o conhecimento está fora dos sujeitos e considera os educandos como vazios de conhecimento e os professores como únicos detentores do saber é a educação bancária apontada por Freire (1987) como uma educação que não contribui para a conscientização e para a construção do pensamento que emancipa o sujeito e o encoraja ao movimento autônomo. O referido modelo concebido no século 19 é reflexo dos ideais de modernidade no qual prevalece a razão no centro, de um saber colonizador etnocêntrico que não considera a diversidade e a multiplicidade de saberes (SANTOS, 2009; SANTOS, 2007).

Essa proposta educacional que por vezes cria um espaço de aprendizagem para o aluno nem sempre considera seus interesses e seus questionamentos, fazendo predominar a “lógica do pensamento moderno onde a ideia de ‘ordem’ racional universalista persiste em querer aprisionar a ‘natureza’ singular de nossas práticas” (PRADO NETO, 2013, p. 22). Pois não considera as singularidades dos sujeitos, tampouco as singularidades dos processos educativos. Pois, não há receita de bolo nem para se tornar ser humano nem para os processos de educação, daí a necessidade das vivências, dos processos com erros e acertos para aprender.

A chamada educação tradicional um modelo homogeneizante que não leva em conta as individualidades e desejos dos alunos. Porém, é importante salientar duas coisas: a primeira é que uma educação permeada de subjetividade não pode se basear num modelo e a segunda é que tampouco pode querer ser modelo, pois ela se constroi a partir da experiência, das vivências, não pode ser algo pronto com fórmulas ou receitas.

Entendemos que esse processo de construção de subjetividade está pautado na alteridade, nesse sentido está o pensamento de Ruiz (2010) e Levinas (1980). De acordo com eles a subjetividade deve ser construída através da relação com o outro, da alteridade, pois do contrário teremos uma subjetividade individualista que dá a falsa impressão que todas as pessoas são tão autossuficientes que não precisam

interagir umas com as outras e tampouco há interferência de umas na subjetividade das outras.

De acordo com Ruiz (2010, p. 211-212):

o que define o humano como humano não é uma essência individual recebida pela natureza, mas sua abertura para a alteridade. Por ela, a subjetividade se constitui através da relação com o outro; sem ela, a subjetividade nem poderia existir”.

Ruiz defende que a subjetividade através da relação com o outro é o caminho possível para a própria subjetividade, defende ainda que a construção moderna de subjetividade pautada no individualismo mais enfraquece que consolida a subjetividade (RUIZ, 2010).

Já Levinas defende que a subjetividade do ser humano não é construída através dos ideais modernos de autonomia e liberdade, pois para ele a subjetividade se pauta na ética. Para este filósofo, a “liberdade, quando se a reconhece, já existe como resposta ao apelo do outro” (LEVINAS, 1980, p. 87).

Do mesmo modo que a instituição escola tem a possibilidade de ser um espaço de desenvolvimento de conhecimento bancário, ela também tem espaço para projetos construídos “no calor de cada instante, [...], pelas mãos e desejo daqueles que fazem, do chão da escola, o sentido da instituição” (PRADO NETO, 2013, p. 27). Essas propostas não negam o currículo e as diretrizes educacionais, mas a atravessam, tornando protagonistas a criatividade, a aprendizagem, os alunos e os professores.

A essas propostas que atravessam pelas frestas os modelos homogeneizantes, o pesquisador Manoel Prado Neto denomina de currículo menor, o que corresponde a um currículo oculto, o qual define como “aquele conjunto de saberes efetivamente experimentados por professores e alunos no exercício das atividades escolares” (PRADO NETO, 2013, p. 30). Enquanto que o currículo maior “seria aquele proposto pela Rede de Ensino, proveniente de debates feitos pelos gestores das Secretarias, caracterizados pela ideia de padronização e pelo legalismo” (PRADO NETO, 2013, p. 30).

As vivências educacionais ora apresentadas ocorreram no projeto intitulado “Biblioteca: lugar de ler o mundo” num Colégio estadual de Aracaju, o Colégio

Estadual Silvio Romero. As experiências desenvolvidas nesse projeto fazem parte do que o pesquisador Prado Neto denomina como currículo menor.

O Colégio foi criado em 1909 na cidade de Estância e três anos depois mudou-se para a capital. Funcionou como instituição de ensino privada até 1975. Em 1976 torna-se uma das escolas que compõem a rede estadual de ensino. No início da segunda década dos anos 2000 possuía 1.400 estudantes matriculados, distribuídos entre o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) e o médio nos três turnos, mas quase 90% da matrícula é diurna. Havia um total de 32 turmas, sendo 15 de ensino fundamental e 17 do ensino médio (PRADO NETO, 2013).

O colégio possui 21 salas, das quais 14 são espaços para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, possui também laboratório de informática com acesso de internet, biblioteca e sala de recursos. Está localizada no centro de Aracaju e em seus arredores se encontram a Academia Sergipana de Letras, o Museu do Homem Sergipano, o Museu da Gente Sergipana, o Museu Palácio Olímpio Campos, o Arquivo Público do Estado, o Memorial de Justiça, a Galeria de Arte Álvaro Santos, dentre outros. A escola compõe o sítio histórico de Aracaju, o qual compõe as fronteiras iniciais da fundação da capital sergipana (PRADO NETO, 2013).

O projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” foi acompanhado pelo pesquisador Manoel Prado Neto em 2011. À época, o projeto era coordenado pela professora Maria Silvia, que era responsável pela administração da biblioteca escolar e sua sala de leituras.

Foi na biblioteca onde ocorreu boa parte das atividades ligadas ao projeto, em geral nos intervalos ou nos horários entre as mudanças de turno e, portanto, está para além das disciplinas componentes da matriz curricular obrigatória dos alunos (PRADO NETO, 2013).

Maria Silvia é graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe, em 2011 possuía 48 anos, já havia atuado como professora de teatro no Centro de Criatividade, é membro do projeto Sala de Leitura do Estado e do grupo de contadores de histórias. A professora foi afastada da atividade docente no início dos anos 2000 em decorrência do surgimento de nódulos nas pregas vocais e, na

condição de professora readaptada, passou a trabalhar na biblioteca da escola (PRADO NETO, 2013).

De acordo com a professora Silvia (apud PRADO NETO, 2013, p. 50):

a biblioteca era considerada apenas como um lugar onde se guardava livros (antigos, raros, caros, intocáveis). Local de culto ao livro onde imperava o silêncio e quase não havia comunicação oral entre as pessoas. Lugar para se fazer pesquisas, solicitadas pelo professor

Num primeiro momento as atividades da biblioteca foram consideradas pela professora como uma punição, pois ela antes tão ativa, foi remanejada para uma função que a limitava a carimbar livros. Ocorre que ela percebeu a necessidade de mudar a compreensão que os alunos tinham da biblioteca. De um lugar chato onde prevalecia o silêncio e a leitura como um “mal necessário”, ela queria que os alunos passassem a perceber a biblioteca “a partir de uma rede ampla de relações. Como um espaço vivo e dinâmico. Como um local de descoberta, de experimentações de leituras, interpretações, de produções de problemas” (PRADO NETO, 2013, p. 50).

Nesse sentido é possível perceber que a educação não é transformadora apenas para os educandos, mas também para os educadores. Ambos se transformam através das vivências educativas. Nesse sentido a afirmação de Freire dizendo que ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão (FREIRE, 1987).

A situação da professora Maria Silvia relatada pelo pesquisador Prado Neto, a saber, as inquietações geradas pela sua recondução, deu início a algumas atividades: uma oficina de teatro e um projeto de leitura (PRADO NETO, 2013). A proposta pedagógica tinha como objetivo desenvolver o interesse dos alunos pela leitura através da leitura de romances e contos escolhidos pelos próprios estudantes, também foi estabelecido um calendário para que os alunos lessem os textos que escolheram e em seguida trocavam com os colegas de modo que todos tivessem a oportunidade de ler cada um dos textos escolhidos. Ao longo dessa leitura também eram realizados encontros individualizados para conversas acerca dos problemas que apareciam com as leituras (PRADO NETO, 2013).

É possível perceber que há premissas da Educação em Direitos Humanos nessa vivência pedagógica, um dos indícios disso é a participação ativa dos alunos,

a qual além de desenvolver o protagonismo deles, promove também o desenvolvimento futuro da cidadania ativa (BENEVIDES, 1991; CHAUÍ, 2000).

Além da leitura dos textos, Prado Neto (2013) aponta também para o uso de diversas linguagens artísticas para apresentar as ideias apreendidas através da arte. Esse caminho de mesclar artes à leitura pode ser apontado como possível estimulante a encarar a leitura de forma mais interessante. A mistura de arte aos textos estava presente desde o início dos projetos propostos, é o que pode se depreender das palavras da professora Maria Silvia (apud PRADO NETO 2013, p. 51-52):

O trabalho é... começou com o grupo de teatro, né? Começamos a trabalhar o grupo de teatro que eu já tinha e depois, numa atividade que eu fiz junto com a professora de português Joana, então nós estávamos trabalhando em um conto de um escritor sergipano Jeová Santana. O nome do conto é "Os meninos" e ao conversar sobre o conto os meninos apresentaram uma poesia, apresentaram uma música que eles fizeram a partir desse conto e na conversa sobre o conto e o que tinha a ver com a realidade deles eles disseram que estavam assim muito desanimados com a vida e sem acreditar direito nas coisas e nas pessoas...

É possível depreender dessa fala da professora que houve uma identificação dos alunos com a trama do conto, em especial com a vida do protagonista. O texto trazia um menino inserido numa atmosfera de desânimo e descrença. De acordo com Prado Neto (2013) os estudantes sentiam-se desanimados em diversos aspectos de suas vidas, inclusive com a escola. E, em decorrência disso, foram eles quem demonstraram o interesse por caminhos mais atraentes, por uma escola mais motivadora, nesse sentido a fala da professora Maria Silvia (apud PRADO NETO, 2013, p. 53):

E eu sei que quando a gente viu aqueles meninos tão desestimulados com a vida, com tudo... aí eles falaram também que gostariam de ter uma escola que fosse mais motivadora, uma escola que eles tivessem mais vontade de vir, que tivessem coisas interessantes pra eles fazerem. E foi a partir dessa conversa que nós começamos a pensar, né?

Essa provocação dos alunos fez o projeto ganhar pé. O enfoque foi dado ao potencial criativo do aluno

oportunizando a ele um espaço escolar mais aberto às suas singularidades. Nele, cabe ao aluno a escolha daquilo que quer aprender a construir. O projeto pergunta ao aluno o que ele sabe fazer. O que ele quer aprender a fazer. O que ele quer dizer à escola, aos colegas e aos professores. Como quer dizer.

Podemos perceber aqui alguns elementos importantes para a educação em direitos humanos: o primeiro deles é a existência de educandos participativos, ativos que trazem a necessidade de uma escola mais próxima a eles, que exigem uma escola motivadora que aproxime o currículo deles, tornando o aprendizado um processo interessante, pois o que se aprende sem sentido, se aprende por obrigação, o que se aprende com sentido, se aprende por interesse e as chances desse conhecimento realmente ser apreendido e não apenas memorizado são maiores. Além disso, haverá uma participação mais efetiva dos alunos.

Outro elemento importante para Educação em Direitos Humanos presente nos trechos acima citados é a necessidade da presença de educadores sensíveis às demandas trazidas pelos alunos, pois a construção de um processo educativo é uma troca: de nada adianta alunos ativos quando o professor é apático. É preciso haver ação nos dois polos da relação professor-aluno.

Dos relatos acerca da postura e ações da professora Maria Silvia e dos alunos, é possível inferir que os alunos passaram a ter uma posição protagonista na própria aprendizagem, podendo escolher trabalhar o que quisessem, o que os tocassem. O protagonismo, por sua vez, contribuiu para que a escola passasse a fazer parte da realidade dos alunos por dialogar mais com o mundo destes. De acordo com Prado Neto (2013), cada aluno passou a tornar a escola uma experiência deles e, em decorrência disso essa instituição passou a dialogar com a necessidade dos seus educandos.

O protagonismo, compreender-se como elemento-chave da mudança, como responsável não só pela manutenção, como também pela garantia de direitos e deveres que ainda precisam ser criados, é uma das chaves da educação em direitos humanos. O protagonismo dialoga diretamente com a já falada cidadania ativa, tendo em vista que sem a consciência das próprias responsabilidades e da necessidade de ser ator das mudanças ao invés de ficar na posição de comodismo esperando que o outro faça, não é possível uma Educação em Direitos Humanos

que dialogue com as propostas elaboradas nos documentos norteadores nacional e mundial (PNEDH, 2007; PMEDH 2005-2009; PMEDH 2010-2014).

Mais do que isso, não é possível uma Educação em Direitos Humanos que dialogue com a teoria crítica de direitos humanos, a qual reconhece uma necessidade de ir além do reconhecimento e da positivação das normas para conhecer, garantir e aplicar direitos humanos no cotidiano. Reconhecendo-os como em movimento, havendo necessidade de práticas cotidianas para sua garantia pois as leis só os garantem no campo abstrato (FLORES, 2009a), havendo a necessidade de encará-los como utopias possíveis (BOAVENTURA, 2007).

Consideramos que todo espaço é político, com a instituição escola não é diferente. Como todo espaço político, é possível ter atitudes protagonistas e cidadãos dentro dessa instituição. Marilena Chauí define a cidadania contemporânea no plano político “pelo direito de se organizar politicamente e pelo direito de participar das decisões, rompendo a verticalidade do poder autoritário” (CHAUÍ, 2000, p. 297).

Quando os alunos emitem suas opiniões e passam a se sentir parte do universo escolar, inclusive levando sugestões e propondo ideias, há um rompimento com a verticalidade do poder autoritário que pode ser representado pelos professores ou pela direção, vamos mais além e diremos que o protagonismo dos estudantes, o exercício da cidadania ativa na escola é capaz de transformar a própria escola, tornando-a mais que meramente agradável aos alunos, mas indo além, tornando-a um espaço mais democrático e com sentido para toda a comunidade escolar.

O projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” fazia parte de outro, intitulado “Descobrimos talentos”. Neste, havia experimentações estéticas em diversas linguagens artísticas, a exemplo de música e teatro, para apresentar as poesias criadas através daquele, o qual contava também com um grupo de teatro coordenado pela professora responsável pela biblioteca. De acordo com os relatos de Prado Neto (2013) ambos eram responsáveis pela promoção de recitais de poesia e espetáculos artísticos na escola.

A realização dessas atividades artísticas, de acordo com a professora responsável pelo projeto (apud PRADO NETO, 2013), foi responsável por uma mudança na escola a qual contribuiu para o estabelecimento de parcerias com

outros professores e a ministração de oficinas artísticas por alunos que já tinham formação artística. Podemos inferir que essas mudanças contribuíram para tornar a escola um espaço construído pela comunidade escolar.

Exemplo dos resultados da participação dos alunos na construção das ações do projeto ora analisado foi a criação do prêmio Tobias Barreto, que tinha como objetivo premiar os textos dos estudantes. De acordo com Prado Neto (2013) a criação do prêmio foi uma demanda trazida pelos alunos para servir como fonte de motivação para a elaboração dos contos e poemas. Diante da proposta dos alunos, no projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” foi criado o subprojeto “Poeta Aprendiz” e dentro dele foi criado o “Prêmio Tobias Barreto de Poesia” (PRADO NETO, 2013, p. 56-57).

A leitura da pesquisa de Prado Neto evidencia que a partir das atividades propostas o projeto foi se aprimorando e trazendo para a comunidade escolar outras pessoas que estimulavam os processos de criação dos alunos, dentre eles alguns poetas sergipanos cujos textos eram lidos ao decorrer do projeto. A professora Maria Silvia “[...] tinha agora o desafio de elaborar e executar oficinas que estreitassem os laços daqueles adolescentes com as ‘escolas’, os estilos e, mesmo, as técnicas de criação de poemas” (PRADO NETO, 2013, p. 57).

Aqui é encontrado outro elemento da Educação em Direitos Humanos: o diálogo com a comunidade (PMEDH, 2005-2009), o qual foi realizado aqui através de rodas de conversa com poetas sergipanos, dessa maneira o ensino e a prática da poesia eram aprimorados pelo contato com os artistas locais que serviam de inspiração para os alunos.

A escola é um espaço de educação formal, porém este tipo de saber pode abrir espaço para os outros tipos. Pode-se perceber que o projeto “Biblioteca Escolar: Lugar de ler o mundo” optou pela junção de diferentes saberes, a exemplo dos saberes dos professores, os dos alunos, os saberes dos artistas e poetas com os quais os alunos passaram a ter a oportunidade de dialogar. É possível que a consideração de diferentes saberes e o estímulo da atitude protagonista dos alunos tenha contribuído para o estímulo à leitura, a produção textual, a troca de poesias, dentre outras ações para além dos muros da escola. Esse fato pode ser inferido a partir da fala de uma ex-aluna da escola, Izabel Cristina, a qual seguiu para a

graduação em Letras na Universidade Federal de Sergipe e afirma que pesou muito em sua trajetória a participação no projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo”: “Por ousar me envolver com a poesia despertei para a possibilidade de leituras mais ricas e, inevitavelmente, pude me aproximar da nossa língua” (apud PRADO NETO, 2013, p. 58).

Portanto, a partir da análise do caso da Escola Estadual Silvio Romero, é possível chegar à conclusão que os resultados do projeto lá desenvolvido foi além dos muros da escola, o que fica evidenciado seja pelos caminhos acadêmicos seguidos por alguns alunos, seja pela mudança da postura dos alunos que passaram a ser mais participativos e protagonistas, seja pela aproximação de alunos e professores, seja pelo desenvolvimento de atividades artísticas que integrava a comunidade escolar e o resto da sociedade.

A Educação em Direitos Humanos é para ser aprendida em diversos espaços (conforme PNEDH, 2007) e é para ser levada a vários espaços. Quando se aprende através de vivências educativas sobre protagonismo, participação e corresponsabilidade, elementos da educação em direitos humanos, há maiores chances de tornar os direitos humanos próximos, parte do nosso cotidiano, conforme proposta dos Programas Mundiais de Educação em Direitos Humanos (PMEDH-1, 2005-2009; PMEDH-2, 2010-2014).

A participação ativa dos alunos ocorreu em diversas partes do projeto. O protagonismo dos alunos não se limitou à presença deles no elenco das peças, tampouco entre os integrantes dos grupos de música e de dança, ou como autores das poesias apresentadas. Ele participaram ativamente dos nortes dados ao projeto, das transformações das propostas, do corpo que compunha a comissão julgadora e até mesmo das oficinas que eram ministradas.

Em termos temporais, o projeto começou a se ampliar a partir de 2003, com as questões trazidas pelos alunos após a leitura do conto “Os meninos” do autor sergipano Jeová Santana. Em 2004 mesmo os alunos que fizeram atividades com ênfase em outras linguagens artísticas que não a literatura, dialogavam com as obras e os autores brasileiros estudados naquele ano (PRADO NETO, 2013). O recorte escolhido foi trabalhar nos projetos autores nacionais e locais. Para exemplificar como ocorria o diálogo Prado Neto (2013, p. 59) diz que

Alguns deles [...] catalogaram, sob orientação de professores, no rico acervo da música brasileira, diversas canções que foram compostas, especialmente, para musicar poemas. Na culminância do projeto, compositores como Chico Buarque, Milton Nascimento, Renato Russo e Luis Gonzaga foram, também, homenageados pelos estudantes.

A partir da leitura da pesquisa, em especial da citação acima, pode-se depreender que alunos e professores; teatro, música e poesia; estética e pessoas passavam a dialogar e convergir respeitando os processos de subjetividade e os desejos, o que deu mais sentido à aprendizagem.

Podemos ver na prática uma construção da subjetividade pautada na ética. Em sentido semelhante Paulo Freire aponta para a necessidade de uma ética demonstrada nas atitudes concretas, a qual ocorre através da convivência consigo, com o mundo e com os outros:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. [...] E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos (FREIRE, 1996, p. 16).

Portanto, a ética com a qual o nosso pensamento está consoante não é aquela que se limita ao discurso verbal, enquanto que os comportamentos não estão de acordo com as condutas práticas. Acreditamos que a ética se constrói para além do discurso falado, ela se constrói através da prática concreta pessoas humanas passíveis de acertos e erros, mas que se preocupam com o outro e têm consciência da necessidade de cuidar de si e do outro.

Paulo Freire aponta que essa ética é indispensável para a convivência humana:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1996, p. 18).

Consoante ao pensamento dos autores estudados, não acreditamos ser possível uma ética que não se baseie na alteridade para pautar à educação em

direitos humanos que tem o intuito de transformar, somar e que acredita que cada processo educativo é único.

O projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo”, tem como fio condutor, além da literatura, as necessidades apresentadas a cada ano, pelas pessoas envolvidas no processo. Pois os alunos e professores mudam, essa mudança se refere tanto à saída e chegada de novos alunos, ou até mesmo de professores, como também aos alunos e professores que permanecem, mas que ao decorrer do tempo tornam-se diferentes por somarem-se a novas personagens, outras subjetividades e outras individualizações (PRADO NETO, 2013). Esses movimentos “dinamizam, ainda mais, os processos de mudança, por mínimas que sejam” (PRADO NETO, 2013, p. 59).

Para ilustrar como os processos de mudança que ocorriam ano a ano influenciam as atividades do projeto, podemos citar a escolha dos temas, a definição das oficinas que serão ofertadas, a construção do próprio tema central que norteará as criações que serão apresentadas (PRADO NETO, 2013).

Em 2012 o pesquisador Manuel Prado Neto foi observar de perto os processos, as práticas do projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo”. Acompanhou encontros na biblioteca, onde ocorriam as leituras e as atividades ligadas à poesia propriamente dita e encontros na oficina de teatro.

Prado Neto destaca que a participação não era obrigatória nem nas oficinas da biblioteca, tampouco nas oficinas de teatro. Portanto, não havia uma quantidade fixa de aluno por encontro, podendo surgir novos estudantes e sair outros. Nas linhas seguintes dissertaremos sobre dois encontros que ele acompanhou: o primeiro na biblioteca e o segundo na oficina de teatro.

O primeiro contato com os alunos e o pesquisador se deu nas atividades do projeto que ocorriam na biblioteca, duravam cerca de uma hora e ocorria nos intervalos das aulas dos componentes curriculares obrigatórios. Nesse primeiro encontro havia cerca de quinze alunos, todos dos anos finais do ensino fundamental¹⁸, atentos ouvindo a professora Maria Silvia declamar um poema de

¹⁸ Os alunos do ensino médio também participam do projeto, porém os encontros com eles ocorrem, de acordo com a professora, de maneira mais individualizada, pois o tempo deles era diferente em decorrência das demandas do ensino médio, a exemplo dos exames vestibulares. Isso em nada diminuía a presença deles no projeto, exemplo disso são os cadernos de poesia: dos vinte e quatro poemas que haviam composto o Prêmio Tobias Barreto de Poesia realizado em 2005, dezenove são

Manoel de Barros intitulado “A maior riqueza do homem” (PRADO NETO, 2013, p. 61).

Após o primeiro momento, a professora Maria Silvia distribuiu para cada um o texto impresso do poema declamado, os estudantes leram em silêncio para em seguida debater. A primeira pergunta foi sobre o significado de uma palavra contida no poema, a professora respondeu e perguntou se havia mais alguma palavra que eles desconheciam, também perguntou se alguém queria dizer algo sobre o poema (PRADO NETO, 2013).

Chamou a atenção do pesquisador a ausência de perguntas do tipo: “você gostaram do poema?”; “O que vocês entenderam?”; “alguém gostaria de explicar o que o poeta quis dizer?” (PRADO NETO, 2013, p. 62). De acordo com o pesquisador, isso não ocorreu ao acaso, a postura da professora Maria Silvia, de não incentivar julgamentos ou fechar compreensões homogêneas era intencional, para ele a escolha da professora ficou mais evidente numa resposta que deu a um aluno que se dizia preocupada com o que ela acharia de um texto que o próprio havia escrito

Olha, eu não tenho que gostar do que você escreveu. Porque o que você escreveu, né? É o que você quis colocar naquele momento. O que eu tenho que olhar é se tá dentro da linguagem da poesia (...) se poderia ser escrito de outra forma, mas não [posso questionar, problematizar] o conteúdo em si. (PRADO NETO, 2013, p. 62)

A postura escolhida pela professora contribuía para que os alunos se sentissem à vontade e, mais que isso, fossem livres para pensar por si, para escrever, para interpretar o que liam a partir dos seus olhares ao invés de buscar agradar a professora ou tentar adivinhar o que ela esperava deles.

Aqui podemos perceber mais uma vez uma postura voltada para a educação em direitos humanos: a docente não estava preocupada em fazer juízos de valores sobre o que o aluno tinha escrito, mas em estimulá-lo à escrita e à apresentação do

dos alunos de Ensino Médio. Dos dezesseis publicados em 2006, quatorze eram de estudantes dos três anos finais da educação básica, em 2007 cerca de 70% era de autoria de secundaristas. No ano seguinte quase metade eram de alunos do ensino fundamental, essa divisão quase equânime entre poemas de autoria de alunos secundaristas e do ensino fundamental se repetiu em 2009, 2010 e 2011 (PRADO NETO, 2013, p. 63-64).

que havia escrito. Em outras palavras, estimular a participação e o protagonismo dos alunos. É possível perceber isso quando a professora deixa claro que os julgamentos que fará serão em relação à linguagem poética e à correção linguística, mas não em relação ao conteúdo em si.

Dessa maneira também podemos perceber uma conduta que fomenta o desenvolvimento de atitudes voltadas para os direitos humanos para além de explicação de normas já positivadas, tendo em vista que a professora Maria Silvia criava, com suas ações, um ambiente de ensino e aprendizagem no qual os alunos se sentiam estimulados a participar.

O debate do primeiro encontro continuou com os alunos apontando trechos, fazendo interpretações do que tinham lido, dividindo uns com os outros suas impressões. Após essa etapa, a professora falou um pouco sobre autor, algumas características de sua obra, destacou os poemas mais conhecidos de Manoel de Barros, falou sobre alguns acontecimentos marcantes da vida dele (PRADO NETO, 2013).

O projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo começou de uma demanda pessoal da professora Maria Silvia, que queria se sentir útil ao invés de ficar apenas carimbando livros, e se uniu a uma demanda dos alunos, que queriam a escola como um ambiente interessante e atraente. Desse modo, o projeto foi ganhando outras proporções: no início era um projeto apenas de leitura, depois se tornou um espaço para o desenvolvimento artístico-cultural dos alunos nos entre-turnos das aulas. E além desse importante desenvolvimento, o projeto também contribuiu para o desenvolvimento do protagonismo, da criatividade e da cidadania ativa dos alunos participantes. Salientamos que nenhum aluno era obrigado a participar, os integrantes faziam parte por interesse próprio.

Em seguida o encontro partiu para a organização do recital de poesias, a poetisa escolhida para aquele ano foi Cecília Meireles. Maria Silvia perguntou aos alunos sobre suas produções, se eles estavam escrevendo algo, se já possuíam algo pronto ou se estava em fase de construção. Por fim, perguntou se preferiam debater sobre o que já tinham feito naquele coletivo ou se preferiam conversas reservadas. O encontro foi encerrado com a fala de um dos alunos sobre a homenageada do próximo Prêmio Tobias Barreto de Poesia, essa tarefa havia sido

acordada no encontro anterior. O aluno trouxe uma pergunta problematizadora, ficou acordado que cada um dos membros daquele grupoalaria sobre as leituras suscitadas a partir daquela pergunta (PRADO NETO, 2013).

Duas semanas após esse encontro, o pesquisador observou a oficina de teatro, cujo objetivo era mais oportunizar aos estudantes a experimentação e produção da linguagem teatral que formar atores. Na opinião dele:

o domínio de competências aprendidas com os jogos certamente que motivou os para a escrita poesia. [...] A desenvoltura corporal, que falava simultaneamente com a linguagem verbal, possivelmente tocou a escola, e nela, cada um dos alunos que participavam do evento (PRADO NETO, 2013, p. 65).

Conforme a leitura da pesquisa realizada por Prado Neto (2013), a proposta estava mais ligada à experimentação com o corpo de forma lúdica que na primazia da atuação, era uma forma simples de sair da mesmice dos métodos de sempre já existentes nas aulas regulares. De acordo com a professora Maria Silvia (apud PRADO NETO, 2013, p. 65):

A ideia é fazer com que os alunos desenvolvam a sensibilidade [...] ampliem sua capacidade perceptiva educando-se para ouvir, ver e espacializar melhor seu estar no mundo, na relação com o outro *não há* uma atuação boa ou ruim [...] existem sim as regras do jogo teatral que devem ser entendidas e vivenciadas por todos.

A experimentação teatral através dessas oficinas lúdicas é um meio de aprender a trabalhar a criatividade através do campo sensível que vai além da linguagem verbal, que muitas vezes se limita à fala. O teatro dá a oportunidade de perceber e aprender com a consciência do ser humano como um corpo inteiro, para além de cérebro e fala.

Consoante o que estabelece o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – 1ª fase (PMEDH-1, 2005-2009), a educação em direitos humanos contempla como elementos do processo cognitivo, os aspectos social e afetivo. Nesse sentido, é importante a existência de práticas que possam estimular a aprendizagem num campo que não seja apenas mental.

A arte, em especial o teatro, é constituída de instrumentos que acessam deliberada e planejadamente as emoções, despertando o corpo como um todo para

desmecanizá-lo. Pois, “ao desenvolver sempre os mesmos movimentos, cada pessoa mecaniza o seu corpo para melhor executá-los, privando-se então de possíveis alternativas para cada situação original” (BOAL, 2005, p. 61).

Augusto Boal coloca que nós seres humanos chegamos a essa mecanização em decorrência da repetição dos mesmos padrões, de modo a nos privar de experimentar novas maneiras de utilizar o corpo como um todo, dos músculos à mente. Por fim, afirma que essa mecanização, essa maneira repetitiva e habitual de fazer as coisas sempre do mesmo jeito não se limita ao uso dos músculos, mas também à forma de expressar ideias, nesse sentido ele lança a seguinte indagação:

que é o sectário senão uma pessoa (de direita ou de esquerda) que mecanizou todos os seus pensamentos e todas as suas respostas? Mesmo diante de fatos novos, reage de velhas maneiras, hábitos antigos (BOAL, 2005, p. 61).

A partir desses questionamentos e do que fora estabelecido no PMEDH-1, podemos perceber que para a consolidação de uma educação em direitos humanos capaz de promover mudanças, capaz de transformar os direitos humanos parte do cotidiano, há a necessidade de uma educação que considere e abranja as múltiplas dimensões humanas constituintes dos processos cognitivos, pois para promover a mudança de fato a educação precisa adentrar também no aspecto afetivo. Precisa ser orgânica e para ser orgânica é preciso ir além do campo intelectual e entrar no campo da experiência.

O grupo de estudantes participantes era composto por alunos das últimas séries de ensino fundamental entre onze e treze anos, a oficina ocorria desde o início daquele ano e o encontro ora observado ocorreu a pouco mais de três meses para o encerramento do período letivo, portanto, os participantes já estavam bastante integrados (PRADO NETO, 2013).

A aula teve início com uma atividade de relaxamento, seguida de exercícios de alongamento para preparar o corpo para os jogos teatrais que viriam na sequência. Terminada essa primeira etapa, a professora explicou as regras do jogo que experimentariam naquele dia, depois os alunos foram divididos em duplas, sendo que um dos membros de cada dupla teria seus olhos vendados. Os alunos que não enxergavam colocavam as mãos sobre os ombros do colega vidente para

juntos se deslocarem pela escola, os que viam tinham a função de conduzir o parceiro em segurança (PRADO NETO, 2013).

As duplas saíram da sala e iniciaram suas caminhadas pela escola. No caminho surgiam alguns obstáculos, a exemplo de degraus. Se a função dos videntes era guiar e cuidar dos que não enxergavam, a função dos que estavam de olhos vendados era perceber o espaço escolar ao qual já estavam habituados de uma maneira não habitual (PRADO NETO, 2013). De início os ritmos dos integrantes de cada dupla era diferente, aos poucos, à medida que a confiança se estabelecia, os ritmos foram se afinando. O jogo demorou cerca de quinze minutos, ambos componentes da dupla experimentaram os dois lugares: o de guia e o de guiado (PRADO NETO, 2013).

O segundo jogo, também em duplas, consistia em se deixar hipnotizar. Um dos integrantes punha a mão diante do rosto do outro colega da dupla a uma certa distância que não fosse muito distante mas também não tão próxima a ponto de não ser vista. Os direcionamentos feitos pela mão do guia deveriam ser seguidos com o corpo todo por quem estava sendo guiado (PRADO NETO, 2013).

Os jogos teatrais proporcionavam que os jovens construíssem uma relação com seus corpos diferentes das habituais, criando uma aprendizagem pelos sentidos que ocorriam como resposta aqueles desafios que só ocorriam no espaço e no tempo da oficina. Essa aprendizagem através da educação corporal provoca o aguçamento dos sentidos que contribui para que os alunos se tornem abertos para um aprender permanente. “Mas não se tratava de aprender isso ou aquilo. Era antes de tudo um aprender a aprender. Um corpo sensibilizado para os signos, para os atravessamentos. Para movimentos ainda não delineados, não pensados, não sentidos” (PRADO NETO, 2013, p. 67).

O projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” não pode ser considerado uma “receita”, tampouco podemos afirmar que ele é incontestável. Sua importância está em proporcionar que os alunos tomem o lugar de protagonismo nos processos educacionais para aprender conteúdos interessantes, escolhidos por eles e orientados pelos professores. Desse modo, muito além de produzirem poesias, experimentarem peças teatrais, poderem ministrar eles mesmos oficinas de

linguagens artísticas, a exemplo das de música, eles transformam o processo de aprender a aprender em algo útil e interessante para eles mesmos.

Além da mudança provocada na vida dos alunos, o projeto também ressignificou a vida profissional da professora Maria Silvia que, acostumada à vida de sala de aula, entendeu no primeiro momento, sua remoção para a biblioteca como castigo. O abalo que essa mudança causou na professora quase a fez desistir. Porém, a situação de crise em que se encontrou, a levou a perceber a biblioteca do Colégio Estadual Silvio Romero como um lugar que poderia se tornar um microcosmo de criatividade diferente da percepção atual dos alunos que a consideravam um lugar chato visitada somente sob a exigência dos professores. Sua primeira atitude de ousadia foi propor um projeto de leitura de poesia, dele os alunos trouxeram a demanda por uma escola mais interessante e, em decorrência disso, o ambiente escolar foi ressignificado por eles e por ela para toda a comunidade escolar, principalmente alunos e professores.

Salientamos que o projeto ora apresentado não é parte do programa de ensino de qualquer das disciplinas que compõem o currículo obrigatório, tampouco por aqueles que compõem a parte diversificada exigida pela legislação educacional. Porém, considerando que o projeto existe há cerca de uma década na escola, podemos afirmar que ele faz parte do currículo da escola, mas o currículo menor, elaborado no chão da escola ao invés de ser algo proposto de cima para baixo (PRADO NETO, 2013).

3.1.3 Interpretando as duas experiências: contribuições da Educação em Direitos Humanos para a formação dos sujeitos

Como demonstramos em linhas anteriores, sem a garantia do acesso à educação, que é um direito humano em si, não há que se falar em educação em direitos humanos, ao menos considerando o plano da educação formal. (PMEDH 2005-2009). Portanto, podemos compreender que o próprio direito à educação já faz parte da educação em direitos humanos num sentido amplo, posto que ela não se restringe à transmissão de normas contidas na Declaração Universal de Direitos Humanos, na CRFB e outras normas de alcance nacional ou internacional.

Percebemos que por vezes há uma banalização dos direitos humanos, propositadamente apresentado como distante das pessoas e do nosso cotidiano. Essa ambiguidade também acompanha a própria educação, que tanto pode ser utilizada para o controle de pessoas, como para o desenvolvimento crítico delas, nesse sentido Orlandi afirma que:

Então, o que temos a dizer logo no início é que não é por acaso, desvio ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se estrutura e funciona. Por isso, a educação tem um lugar privilegiado e também por isso há a criação de mecanismos como a Declaração Universal de Direitos do Homem: para lidar com esta ambiguidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. O que a educação pode fazer, nesse caso, é criar condições para que possa(m) irromper outra(s) discursividade(s) que atravesse(m) a produção existente de sentidos 'evidentes', atingindo assim e rompendo com a interpretação da ideologia já-lá". (ORLANDI, 2007, p.307)

Portanto percebemos que não é qualquer educação, ou até mesmo qualquer educação em direitos humanos que favorece o desenvolvimento da consciência crítica e produz sentido para as pessoas. Apontamos para a educação libertadora (FREIRE, 1987) como caminho para esse tipo de desenvolvimento e fortalecimento das pessoas e de sua participação ativa na sociedade. Apesar da ambiguidade que acompanha também a educação, ela é peça-chave no rompimento do *status-quo* e da apatia que faz acreditar que nada pode ser feito.

Outro elemento fundamental para a realização da proposta da educação em direitos com a qual se conecta nossa proposta é a subjetividade pautada na alteridade, pois, a subjetividade pautada no individualismo é um modelo que não cabe aos direitos humanos entendidos como ação, a subjetividade pautada no individualismo só cabe aos direitos humanos compreendidos num campo abstrato, no qual se cria a fantasia que pelo fato de estarem postos no papel já estão garantidos, nesse sentido Ruiz (2010, p. 195-196) aponta que:

Se o esvaziamento político dos direitos humanos se opera através do formalismo filosófico-jurídico que vincula os direitos ao eu, sua implementação efetiva dependerá da desconstrução lógica desse formalismo, tal finalidade exige repensar os direitos a partir da alteridade como direitos do outro [...] A alteridade é inerente à abertura do sujeito para relação. Ela é necessária, condição de possibilidade da própria subjetividade.

E esses processos de ensino-aprendizagem, que têm o poder de mudar o discurso hegemônico sobre o que são direitos humanos e que exigem uma subjetividade que considere o outro e que veja no outro uma fonte de poder contra-hegemônico, fazem parte da Educação em Direitos Humanos num viés mais crítico, não se limita ao repasse verbal de normas, mas à vivência de valores de direitos humanos de modo a torná-los ação concreta.

Diante disso, identificamos elementos conectados à Educação em Direitos Humanos em ambas as vivências ora apresentadas: o projeto “Identidade e Cultura na Maloca” teve como principal característica o fortalecimento da identidade cultural, bem como da autoestima das crianças e da própria comunidade na qual elas estavam inseridas através da valorização dos saberes e da cultura da Maloca sob o pano de fundo do ensino da língua portuguesa, o que dialoga diretamente com as propostas presentes nas principais políticas norteadoras da educação em direitos humanos, quais sejam: o PMEDH 1ª fase (2005-2009), o PMEDH 2ª fase (2010-2014) e o PNEDH (2007). Sobre este projeto podemos afirmar que ele não ficou no campo da abstração dos direitos humanos, trazendo para o real, para a ação e para o campo do concreto o que normas dos direitos humanos garantem no papel.

O projeto intitulado “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” também dialoga com a educação em direitos humanos, bem como a teoria crítica dos direitos humanos, pois além de favorecer o desenvolvimento cultural dos educandos a escola da rede pública estadual na qual esteve inserido, também contribuiu para o resgate da autoestima da professora que foi modificada de função em decorrência de motivos de saúde, bem como contribuiu para o desenvolvimento da valorização de artistas e literatos locais, da participação democrática dos educandos, bem como de posturas protagonistas dos educandos no decorrer de toda a execução do projeto, tendo em vista que eles apresentavam propostas, opinavam e tinham a liberdade de propor e, quando aceitas democraticamente, executar as propostas de mudança.

Nesse sentido pudemos perceber que como característica comum as duas vivências ora apresentadas possuem o fato de terem levado em consideração as demandas trazidas pelos educandos, os seus desejos, as suas propostas, dessa maneira a execução dos projetos tornaram-se relevantes para eles, já que se

sentiam peça-chave, seres integrantes e importantes para que o processo ocorresse de fato.

Ambas as vivências também possuíram a característica de saírem da zona de conforto, do lugar-comum, de se pautarem na liberdade que rompeu com a apatia e ensinou que a leitura e o gosto pela arte podem ser desenvolvidos e ser pano de fundo para o fortalecimento da identidade cultural e da construção de cidadãos ativos.

Foram propostas que se viram diante de obstáculos e superaram o que Freire (1996) chama de burocratização da mente, uma postura apática na qual as pessoas se entregam a fatalismos e acreditam com pessimismo que a realidade não pode ser modificada, para ele é necessária a recusa desses fatalismos:

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam. A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma constante (FREIRE, 1996, p. 115).

Ao invés de uma postura fatalista precisamos entender a utopia como caminho possível, não numa proposta idealizada, mas como algo que está distante hoje, mas através de um trabalho comprometido com este ideal é possível sim de alcançar. Nesse sentido o pensamento de Paulo Freire:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 16)

Salientamos ainda que para que esse processo de apatia se rompa e caminhe para a realização de utopias humanizantes, é preciso o despertar da consciência das pessoas, pois “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 1979, p. 22).

Essa liberdade proposta por Freire não dialoga com a liberdade individualista da construção moderna da subjetividade, mas com a subjetividade pautada na alteridade (RUIZ, 2010; LEVINAS, 1980), na medida que os educandos passam a ser pessoas livres e críticas através da consciência da realidade em que vivem, que

por vezes não é fácil, e na medida em que percebem a realidade se percebem também como sujeitos fundamentais para a mudança dessa realidade.

SEÇÃO IV

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos são uma temática à primeira vista desgastada, tendo em vista as propagações deturpadas e pessimistas a eles atreladas. Em decorrência disso, é necessário estudá-los, trabalhá-los e divulgá-los de maneira crítica. Como se pode perceber ao longo deste trabalho, para uma real efetivação dos direitos humanos é preciso que as pessoas saiam de um estado de acomodação e se compreendam enquanto protagonistas na luta pela concretização desses direitos.

O desenvolvimento dessa postura protagonista e participativa, fundamentais à cidadania ativa, pode ser realizado através da educação, a qual é ao mesmo tempo um direito e um meio de garantir direitos humanos, tendo em vista que é uma ferramenta de emancipação dos educandos.

Não negamos aqui que do mesmo modo que a educação pode ser libertadora, também pode se constituir um mecanismo de controle para docilizar mentes e corpos. Porém, acreditamos que para ser positiva para o educando, contribuir para o desenvolvimento de pessoas que sejam atores sociais, que busquem garantir direitos e respeitá-los por consciência e não pela existência de uma norma cogente, é preciso que ela seja uma educação crítica, integradora e vivencial.

Nenhuma educação está livre de um projeto político-ideológico, nem mesmo a escola sem partido, a qual serve a um modelo político que faz perpetuar o modelo hegemônico. Porém, como toda instituição de controle, a educação pode ser realizada de maneira contra-hegemônica, de modo a cumprir o sentido de educar.

É por uma educação em direitos humanos baseada na teoria crítica dos direitos humanos, pautada em propostas contra-hegemônicas que somos mobilizados à pesquisa, à perscrutação das teorias precedentes e fundamentalmente, à análise das práticas desveladoras dos limites e possibilidades que podem desenhar ações futuras.

Nesse contexto, pudemos perceber que tanto educação formal como a não formal podem ser espaços profícuos para a educação em direitos humanos. E que

esta é executada mesmo quando não é um tema central, através de valores sendo trabalhados de maneira concreta.

Ao decorrer do trabalho pudemos observar os principais documentos atinentes à educação em direitos humanos, quais sejam: o PMEDH– 1ª Fase (2005-2009), o PMEDH– 2ª Fase (2010-2014) e o PNEDH. Pudemos constatar que em âmbito estadual ainda não há uma política mais elaborada referente à temática, havendo apenas uma portaria que instituiu o SEDH, o qual tem a natureza de assistência / assessoria à Secretaria de Educação de Sergipe e os profissionais que lá atuam, mas não apresenta propostas de consolidação da política de Educação em Direitos Humanos no estado.

Também apresentamos duas vivências ligadas a práticas educativas, a primeira delas uma pesquisa-ação realizada na comunidade remanescente de quilombos Maloca, coordenada por Jaqueline Teles, na qual foi desenvolvido o projeto “Identidade e cultura na Maloca”.

E a segunda vivência intitulada “Biblioteca: lugar de ler o mundo”, trazida no bojo da dissertação de Manuel do Prado Neto, a qual ocorreu numa escola pública da rede estadual de Sergipe e teve como mote principal o desenvolvimento cultural dos alunos de maneira protagonista, o que terminou por desenvolver também a capacidade participativa deles.

No decorrer do trabalho pudemos perceber a relevância da educação em direitos humanos para a construção de um mundo pautado no respeito à diversidade e a construção de pessoas solidárias e conscientes dos seus direitos e deveres. Ademais, o tema mostrou-se relevante, pois percebemos a escassez pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre práticas que tratem especificamente da educação em direitos humanos. Tanto foi assim que esse obstáculo nos exigiu analisar aprofundadamente as vivências ora apresentadas, bem como nos debruçamos na leitura dos documentos norteadores para realizar as análises ora apresentadas.

Isso suscitou duas elaborações relevantes: a primeira é a necessidade de pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* que trabalhem com a temática de educação em direitos humanos, principalmente através de experiências práticas. A segunda é que a educação em direitos humanos está

presente em práticas educativas libertadoras, tendo esta como a proposta por Paulo Freire, independentemente de se trabalhar documentos como Constituições ou tratados internacionais sobre direitos humanos.

Portanto, podemos concluir que ainda há muitos caminhos a percorrer em relação à educação em direitos humanos, recordando que não podemos ficar acomodados e apáticos, pois esta postura impede que mudanças necessárias sejam realizadas. Contudo, é necessária a existência da esperança munida de verdade e consciência da realidade, pois a esperança ingênua, conforme aponta Freire (1992) em nada contribui para a mudança, podendo ser um perigoso elemento causador de apatia.

Acreditamos na possibilidade de mudanças, contudo não estamos à espera de milagres ou de mudanças que ocorram do dia para a noite, mas buscando e realizando ações possíveis de tornar a educação em direitos humanos e os próprios direitos humanos realidades concretas em nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wellington Lourenço de. A estratégia de políticas públicas em direitos humanos no Brasil no primeiro mandato Lula. **Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 230-238, dez. 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e Direitos Humanos**. Em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 11 novembro 2015.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- BITTAR, Eduardo. Os direitos humanos e a sensibilidade estética: educação em direitos humanos, resistência de transformação social; In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (orgs). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.169-188.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED – Campinas. nº 19. Jan/fev/mar/abr – nº 19 – 2002. P 20-28
- BRASIL.Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 mar 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos**(Resolução nº 1 de 31 de maio de 2012). Ministério da Educação/Secretaria de direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

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

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 mar 2016.

CANDAU, Vera Maria. **O que é Educação em Direitos Humanos?** Disponível: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau_oqe_edh1.htm. Acesso em: 31 out 2016.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, p. 59-66, jan./abr., 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Saulo de Oliveira Pinto; COLLADO, Francisco José García. Praxis educativa e autoconstrução da cultura democrática de direitos humanos: sobre a insistência do faça o que eu digo, não faça o que eu faço nos ambientes de aprendizagem cidadã. In: SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; MEZZARROBA, Orides; BIRNFELD, Carlos André Huning (orgs). **Direito, educação e metodologias do conhecimento** [recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em: <
<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/017e0bex/J6yz0nxppn799Jkr.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2016. p. 466-489.

COELHO, Carla Jeane Helfemsteller. **A ética biocêntrica como encarnação da alteridade**: da vivência das transformações existenciais à mudança paradigmática. Salvador (tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2011.

COMPARATO, Fabio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COSTA, Danúbia Régia da. **A política de Educação em Direitos Humanos da secretaria de direitos humanos da presidência da república 2003-2012**. Brasília (dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, 2014.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez 2016

FLORES, Joaquin Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos**: os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009a.

_____. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009b.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O construtivismo e a Educação. Porto Velho: Gap, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf> Acesso em: 15 dez 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 17 abril 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: na teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 18 abril 2016.

GALLARDO, Helio. **Teoría crítica**: matriz y posibilidad de Derechos Humanos. [S.L]: Gráficas F. Gómez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006 . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23 maio 2016.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LORDE, Audre. The master's tools will never dismantle the master's house. **Sister outsider: Essays and speeches**. New York: Crossing Press feminist series, 1984. p. 110-113.

MACIEL, Renata; SCHONARDIE, Elenise Felzke. O desenvolvimento da cidadania como condição de realização dos direitos humanos. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; LOPES, Ana Maria D'Ávila; SPOSATO, Karyna Batista (orgs). **Direito internacional dos direitos humanos** [Recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: CONPEDI, 2015. p. 423-446. Disponível em: <www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/phc1kv31/0p09fEFnTj3u1k2B>. Acesso em: 02 maio 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Terceira fase (2015-2019)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Segunda fase (2010-2014)**. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 06 dez 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Primeira fase (2005-2009)**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 06 dez 2016

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Americana de Direitos Humanos** ("Pacto de San Jose da Costa Rica"), San Jose da Costa Rica, 1969.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Educação em Direitos Humanos: um discurso**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311.

PARANHOS, Edmur. **Nós: do-discentes e espect-atores**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

PRADO NETO, Manuel Alves do. **Desterritorializações docentes: casos de uma educação menor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Os direitos humanos como direitos do outro. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (orgs). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 189-227.

SADER, Emir. Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Mari Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-84.

SANTOS, Adriana Caetana; REBOUÇAS, Gabriela Maia. Direitos Humanos, neoliberalismo e política judiciária: Marco teórico e estratégias do Conselho Nacional de Justiça no âmbito da justiça brasileira. In: MEIRELLES, Delton Ricardo Soares; COUTO Monica Bonetti (Org). **Acesso à justiça**. Florianópolis: FUNJAB, 2012, p. 329-348.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos nas zonas de contacto entre globalizações rivais. **Cronos**, UFRN, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-40, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 433-470.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SERGIPE. Secretaria Estadual de Educação. Portaria nº 5.148/2015/SEDH/DED/SEED, de 17 de novembro de 2015. Institui o Serviço de Educação em Direitos Humanos– SEDH/DED/SEED e estabelece as Diretrizes para a regulamentação e funcionamento no âmbito da Secretaria do Estado da Educação e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de Sergipe**, Aracaju, SE, n. 27.342, 23 nov. 2015. p. 7-8. Disponível em: < https://segrase.se.gov.br/ler_diarios.htm# >. Acesso em: 14 abril 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Elaboração, execução e impacto nacional do Plano Nacional de Educação em direitos humanos: estudo de caso no Brasil. In: SUELY, Tânia; BRABO, Antonelli, Marcelino Brabo; REIS, Martha dos. **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Oficina Universitária: São Paulo; Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-48.

TELES, Jaqueline Gomes dos Santos. **Educação e linguagem no quilombo urbano “Maloca”**: perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São paulo: Atlas, 1987.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. O movimento de direitos humanos e a produção da democracia. In: SUELY, Tânia; BRABO, Antonelli, Marcelino Brabo; REIS, Martha dos. **Educação, direitos humanos e exclusão social.** Oficina Universitária: São Paulo; Cultura Acadêmica, 2012. p. 23-36.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos:** abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009 (dissertação).